



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
DARCY RIBEIRO – UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS  
SOCIAIS – PPGPS**

**ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONTEXTO  
ESCOLAR: um estudo de caso no município de Campos dos Goytacazes – RJ**

**LUANA HESPANHOL DE SOUZA**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
Março – 2016**

**ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONTEXTO  
ESCOLAR: um estudo de caso no município de Campos dos Goytacazes – RJ**

**LUANA HESPANHOL DE SOUZA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.**

**Orientador: Prof. Dr. Marlon Gomes Ney**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
Março - 2016**

**ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONTEXTO ESCOLAR: um estudo de caso no município de Campos dos Goytacazes – RJ**

**LUANA HESPANHOL DE SOUZA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.**

APROVADA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Doutor Giovane do Nascimento  
Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

---

Professor Doutor Paulo Marcelo de Souza  
Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

---

Professora Doutora Vanuza da Silva Pereira Ney  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Professor Doutor Marlon Gomes Ney  
Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF  
(Orientador)

Dedico com muita alegria e amor, à Deus, meus pais Magnólia e Valdir e meu irmão Luanderson.

## AGRADECIMENTOS

À Deus por tornar possível meu sonho de concluir esse projeto, apesar de todas as dificuldades. Ele tem me sustentado todos esses anos.

Aos meus queridos pais Magnólia e Valdir e meu irmão Luanderson pelo apoio incondicional, confiança e força que foram essenciais esses anos. Sem o apoio deles concluir esse projeto seria impossível.

Aos meus queridos avós Vilma, Valmir e Sebastiana (*in memoriam*) que sempre me apoiaram e me deram força e também à todos os meus familiares que contribuíram muito nesta caminhada com a torcida e carinho.

Ao professor Dr. Marlon Gomes Ney pela orientação, que tornou possível a finalização desse projeto, pela paciência, conselhos e apoio durante esses dois anos de trabalho.

À FAPERJ pela concessão da bolsa durante esse período que possibilitou minha permanência em Campos bem como na ida à congressos.

À CAPES/OBEDUC, projeto que tive oportunidade de participar como voluntária recebendo assim ajuda na pesquisa de campo de Gianni, professora da rede estadual de Campos dos Goytacazes e bolsista do projeto de pesquisa vinculado ao OBEDUC, Carol, Taís e Daiana, bolsistas de iniciação científica do projeto. Sem a ajuda delas a conclusão do trabalho teria sido mais difícil.

À minha querida amiga Anne, que mesmo distante sempre me deu força.

Às minhas amigas, Karine, Mariana, Juliene, Cristiane, Rachel, Camila e Isabelle pela força, orações, apoio, confiança e paciência.

Às minhas companheiras de república Jaomara e Laíne que me deram força para prosseguir durante esses anos longe da minha família.

Ao Hiago por todo apoio, carinho, compreensão e paciência. Suas palavras me deram força para prosseguir.

Ao Wellington pelos conselhos em relação a dissertação que fizeram diferença no meu trabalho, pela amizade e apoio.

À todos meus amigos do mestrado que estiveram presente nesses dois anos, em especial à Carol e ao Luís Felipe pela amizade e apoio.

E à todos os professores que participaram da pesquisa dividindo seus desafios diários.

## RESUMO

SOUZA, L. H. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o Contexto Escolar: um estudo de caso no município de Campos dos Goytacazes – RJ. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2016

Com a universalização da educação básica, nos níveis de 7 a 14 anos, surge outro grande desafio, a oferta do ensino público de qualidade. Pensando nisso, na década de 1990 foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nos dias atuais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se apresenta como uma das principais ferramentas de tomadas de decisões do governo em relação à educação. Contudo o IDEB tem sido criticado por sua metodologia puramente quantitativa. Dado a importância da educação na formação do cidadão consciente dos seus direitos e deveres, o presente trabalho buscou analisar as percepções de professores em relação ao cotidiano escolar e ao indicador. O estudo de caso foi realizado em nove escolas estaduais localizadas no município de Campos dos Goytacazes – RJ. Foi adotada uma abordagem quantitativa utilizando o método de aplicação de questionários com perguntas fechadas e semiabertas. Também foi realizado um estudo qualitativo por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados dos questionários foram processados e tabulados no programa SPSS. A partir dos resultados é possível notar que o IDEB não é suficiente para descrever a qualidade de uma escola. Até mesmo os professores das escolas com nota alta no IDEB opinaram em sua maioria que o indicador não é suficiente para descrever a realidade da escola em que trabalham. Além disso, a partir dos questionários foi possível perceber que a maior diferença entre as escolas está em sua localização bem como no interesse dos alunos.

Palavras chaves: IDEB, Política, Educação Básica.

## **ABSTRACT**

SOUZA, L. H. The Basic Education Development Index (IDEB) and the School context: a case study in Campos dos Goytacazes – RJ. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2016

With the universalization of basic education, another challenge appears the quality of public education. Thinking about it, in the 1990s was implemented the National System for Evaluation of Basic Education (SAEB). Nowadays the Basic Education Development Index (IDEB) appears as the indicator most used by the government to make decisions. However, the IDEB has been criticized for its purely quantitative methodology. Given the importance of education in the formation of citizens aware of their rights and duties, this study analyzed teachers' perceptions of the school routine and the index. The case study occurred in nine public schools located in Campos dos Goytacazes - RJ. It was adopted a quantitative approach using the method of applying questionnaires. It was also adopted a qualitative study using interviews. The data from the questionnaires were processed and tabulated using SPSS. From the results you can see that the IDEB isn't enough to describe the quality of a school, in addition, from the questionnaires was revealed that there is no big difference between the analyzed schools. Even teachers of schools with high score in IDEB opined the indicator is not enough to describe the reality of the school. Moreover, from the questionnaires was revealed that the biggest difference between schools is the location and in the interest of students

Key words: IDEB, Politics, Basic Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 - Índice de Gini por década: 1960, 1970, 1980, 1991.....	29
Figura 1.2 - Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino, 1980/2000, Brasil.....	32
Figura 1.3 - Taxa de frequência à escola, 6 a 14 anos, 2001/2012.....	35
Figura 1.4 - Taxa percentual de analfabetismo funcional, Brasil, 2001-2012.....	38
Figura 2.1 - Composição do SAEB.....	43
Figura 2.2 - Inscrições confirmadas no ENEM 2009-2015.....	44
Figura 2.3 - Mapa do Pisa 2012: países e economias .....	46
Figura 2.4 - Portal do Inep/IDEB .....	49
Figura 2.5 - Complexidade de gestão escolar .....	50
Figura 2.6 - Infraestrutura básica .....	50
Figura 2.7 - Espaço de aprendizagens e equipamentos .....	50
Figura 2.8 - Exemplo das projeções do IDEB e do sistema de metas: Brasil, Paraná e Bahia – 5º ano do Ensino Fundamental (2005 – 2021 – 2050).....	57
Figura 3.1 - Nota e meta do IDEB de Campos dos Goytacazes, 2007-2013.....	67
Figura 3.2 - Nota do IDEB escolas A, B e C: 2009, 2011 e 2013.....	68
Figura 3.3 - Nota do IDEB escolas D, E e F: 2009, 2011 e 2013.....	69
Figura 3.4 - Nota do IDEB escolas G, H e I: 2009, 2011 e 2013.....	70
Figura 3.5 - Percentual de professores com graduação, especialização, mestrado e doutorado, conforme categoria de desempenho no IDEB.....	71
Figura 3.6 - Nível de satisfação dos professores em relação ao salário, conforme categoria de desempenho no IDEB (em %). .....	73
Figura 3.7 - Proporção de professores que se sentem sobrecarregados com o trabalho docente (em %). .....	74
Figura 3.8 - Proporção de professores que conhecem o funcionamento de alguma política de reforço escolar na escola, conforme categoria de desempenho da escola no IDEB (em %). .....	76
Figura 3.9 - Proporção de professores que disseram que a política de reforço escolar funciona bem na escola em que trabalham, entre os que afirmaram que existe tal política, conforme categoria de desempenho da escola no IDEB (em %). .....	77



Figura 3.10 – Opinião dos professores em relação a qualidade do livro didático (em %)	78
Figura 3.11 – Proporção de professores que costumam e não costumam utilizar outros materiais didáticos além do livro, conforme categoria de desempenho da escola no IDEB (em %)	79
Figura 3.12 – Recursos utilizados pelo professor em sala de aula (em %)	80
Figura 3.13 – Opinião dos professores em relação a infraestrutura da escola em que trabalham (em %)	82
Figura 3.14 - Nível de interesse dos alunos nas aulas (em %)	84
Figura 3.15 - Frequência que os professores chamam a atenção dos alunos nas aulas (em %)	85
Figura 3.16 - Frequência que os alunos tiram dúvidas (em %)	86
Figura 3.17 - Nível de interesse dos responsáveis dos alunos na educação (em %)	87
Figura 3.18 - Frequência que os responsáveis dos alunos de baixo desempenho procuram o professor (em %)	89
Figura 3.19 - Proporção de entrevistados que acreditam que o IDEB é um bom indicador para medir a qualidade da educação básica (em %)	91
Figura 3.20 – Opinião dos professores sobre se o IDEB tem contribuído para melhorar o ensino da escola em que trabalham (em %)	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 - Decretos da Reforma Francisco Campos.....	21
Quadro 1.2 - Decretos-lei da Reforma Capanema .....	22
Quadro 1.3 - Decretos-lei pelo Ministério da Educação Raul Leitão Cunha.....	23
Quadro 1.4 - Leis e Decretos no Regime Militar.....	27
Quadro 2.1 - Onze fatores para escolas eficazes .....	54
Quadro 2.2 – Descrição do Nível Socioeconômico dos alunos.....	61
Quadro 3.1 - Escolas escolhidas para o estudo de caso e seu desempenho no IDEB.....	64
Quadro 3.2 – Variáveis que devem ser levadas em consideração na análise além do IDEB.....	94

## LISTA DE TABELA

Tabela 2.1 - Resultados comparativos do Brasil no PISA 2000-2012.....	45
Tabela 3.1 - Número total de professores do ensino médio que responderam o questionário.....	65

## LISTA DE SIGLAS

Associação Brasileira de Educação (ABE)  
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)  
Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)  
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)  
Constituição Federal (CF)  
Educação de Jovens e Adultos (EJA)  
Emenda Constitucional (EC)  
Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)  
Fundo de Participação dos Estados (FPE)  
Fundo de Participação dos Municípios (FPM)  
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)  
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)  
Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)  
Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp)  
Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA)  
Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD)  
Imposto Territorial Rural (Quota-Parte dos Municípios) (ITRm)  
Indicador de Desempenho (ID)  
Indicador de Fluxo (IF)  
Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)  
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)  
Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ)  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)  
Ministério da Educação (MEC)  
Observatório de Educação (OBEDUC)  
Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)  
Plano de Ações Articuladas (PAR)  
Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)  
*Programme for International Student Assessment (Pisa)*

Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores da Educação Básica (PARFOR)

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Processo de Substituição de Importação (PSI)

Programa Universidade Para Todos (ProUni)

Secretaria de Estado de Educação (Seeduc)

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)

Sistema de Avaliação Bimestral do Processo de Ensino e Aprendizagem (SAERJINHO)

Teoria de Resposta ao Item (TRI)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO .....	18
1.1 Avanços e retrocessos na política educacional do Brasil uma análise da década de 1930-1980 .....	19
1.2 “A Constituição Cidadã” e o avanço da educação a partir da década de 1990.....	30
2 AVALIAÇÕES EXTERNAS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, O CASO BRASILEIRO .....	40
2.1 Sistemas de avaliações externas no Brasil, uma história recente.....	41
2.2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) .....	47
2.2.1 Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) .....	60
3 O COTIDIANO ESCOLAR E O IDEB: UM ESTUDO DE CASO EM NOVE ESCOLAS ESTADUAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ.....	63
3.1 Metodologia.....	63
3.1.1 Situação das escolas escolhidas .....	67
3.2 Análise do cotidiano escolar: O IDEB tem melhorado o ensino das escolas?..	71
3.2.1 Características gerais dos professores entrevistados .....	71
3.2.2 Principais características das escolas .....	76
3.2.3 Opinião dos professores em relação aos seus alunos e responsáveis.....	83
3.2.4 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB .....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	100
ANEXO I.....	108
ANEXO II.....	109

## INTRODUÇÃO

A ampliação das vagas nas escolas públicas para crianças de 7 a 14 anos possibilitou uma cobertura quase universal do acesso ao ensino fundamental (SILVA, MORAIS e BOF, 2006, p. 70). O problema é que esse processo veio acompanhado por uma queda na qualidade do ensino (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007).

Pensando em soluções para monitorar e melhorar a qualidade das instituições públicas, em 1990, foi implantado, pelo governo federal, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nos dias atuais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Inep, se apresenta como uma das principais ferramentas de tomadas de decisões do governo em relação à qualidade da educação. O objetivo do indicador é permitir um monitoramento da “qualidade” do ensino de cada escola, município, estado e de todo o Brasil. Com isso é possível identificar as escolas com piores e melhores desempenhos no IDEB. Um alto desempenho é entendido como uma melhora na qualidade do ensino ofertado pela escola. Já um desempenho baixo mostra que a escola ainda não possui a qualidade ideal de ensino. O ranqueamento dos resultados tem levado a políticas de responsabilização dos gestores educacionais e professores pela qualidade da educação ofertada.

Apesar da sua importância, o IDEB tem sido alvo de muitas críticas, principalmente por ser um indicador que leva em consideração apenas duas variáveis em seu cálculo: fluxo escolar e nota da Prova Brasil. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar o IDEB por meio de um estudo de caso que investiga alguns aspectos ligados ao cotidiano escolar, tais como formação dos professores, infraestrutura da escola e interesse dos alunos. As questões que foram utilizadas para nortear o estudo são: a-) O IDEB retrata a verdadeira situação das escolas estaduais de Campos dos Goytacazes? b-) Ele tem contribuído para a melhoria da educação das escolas estudadas? c-) As escolas que apresentaram aumento no índice tiveram uma melhora significativa na educação? d-) Quais variáveis são importantes na avaliação da qualidade da educação básica além da Prova Brasil e do Fluxo Escolar? e-) As escolas com notas baixas são muito diferentes das escolas com notas altas no IDEB?

Os professores que participaram do estudo de caso são de nove escolas da rede estadual de Campos dos Goytacazes, sendo quatro escolas localizadas no centro da cidade e cinco escolas mais distantes do centro. Foram entrevistado apenas os professores do ensino médio, que foi escolhido por representar o último nível do ensino básico. As escolas foram selecionadas através da nota do IDEB em 2013, sendo separadas em três grupos: desempenho baixo, médio e alto. Isso possibilitou comparações entre os três grupos, mostrando se há uma grande diferença entre eles.

Com isso, o objetivo geral do trabalho é analisar a eficácia do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como ferramenta para tomada de decisões e criações de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação básica, através de um estudo de caso. Já os objetivos específicos são: a-) analisar os pontos positivos e negativos de se utilizar o IDEB como ferramenta para tomada de decisões; b-) identificar as principais mudanças propostas, na literatura, para o IDEB a fim de que ele se torne um índice mais abrangente no que se refere à medição da qualidade da educação básica; c-) analisar os resultados do IDEB dos anos 2009, 2011 e 2013 das nove escolas escolhidas, buscando verificar se houve o aumento do índice; d-) por fim analisar se há uma grande diferença entre as escolas que têm as maiores notas no IDEB com as que tem as menores notas do município.

A pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa e qualitativa. Acredita-se que os dois métodos se complementam de tal forma que se diminui as desvantagens da utilização isolada de cada um. Na abordagem quantitativa foi utilizado o método de aplicação de questionários com perguntas fechadas e semiabertas, sendo aplicado um total de 222 questionários em um universo de 424 professores. Os dados foram ponderados, processados e tabulados no programa SPSS. Já na abordagem qualitativa foi utilizado o método de entrevista semiestruturada, buscando se aprofundar nas questões abordadas no questionário. Foram feitas 13 entrevistas no total. Além disso, as anotações de campo e observações da autora auxiliaram na interpretação dos dados.

A dissertação foi desenvolvida e estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo buscou traçar a trajetória da educação básica a partir da década de 1930, mostrando os principais avanços e desafios que surgiram durante os anos. Os principais autores utilizados foram: Rego, Marques *et al*, (2002), Xavier (2002), Romanelli (1986) e Cury (2007, 2008).



Já o segundo capítulo buscou analisar as políticas de avaliação externas que ganharam força no Brasil a partir da década de 1990. Buscou também explorar as metodologias utilizadas para avaliar a educação. A principal preocupação foi mostrar como surgiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como as principais críticas da literatura em relação ao indicador. E por fim, o terceiro capítulo apresenta os resultados gerados através da pesquisa de campo. Com isso são apresentados tabelas, gráficos, quadros e falas de professores, buscando atender aos objetivos propostos pelo trabalho, além de retratar um pouco da realidade das escolas que foram estudadas.

## **CAPÍTULO 1**

### **1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

A educação tem papel fundamental na formação do cidadão consciente dos seus direitos e deveres e, por isso, ela tem passado por vários tipos de transformações. A busca pelo ensino gratuito e de qualidade entrou em discussão a partir da década de 1930, e hoje em um contexto onde quase se alcançou cobertura universal do ensino fundamental, a qualidade se torna a principal pauta das discussões. Mas em que medida a democratização do ensino ocorreu? Há uma universalização ou massificação do ensino? Buscando responder essas perguntas e entender os principais avanços ocorridos na educação brasileira, o presente capítulo tem como objetivo central traçar um breve contexto histórico e mostrar as principais modificações sofridas na educação até os dias de hoje.

O capítulo foi dividido em duas seções. A primeira aborda de forma geral a educação no Brasil a partir da década de 1930 a 1987. Esse período foi marcado por lutas ideológicas em que a educação passa a ser vista como fator de extrema importância para o desenvolvimento do país, assim discute-se a necessidade de uma educação pública para todos e que não tivesse ligação com a igreja católica, devendo o Estado assumir a responsabilidade de provedor do ensino. É a partir desse debate que o ensino começa a passar por diversas transformações, influenciadas principalmente pelo contexto socioeconômico que o país se encontrava.

A segunda seção inicia a discussão a partir da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, e também a conquista pela “democratização” do ensino principalmente sentida a partir dos anos 2000. Busca-se discutir o papel da educação, bem como trazer dados que retratem a atual realidade educacional do país. Dessa forma, se discute a que preço a universalização do ensino foi alcançada.

## 1.1 Avanços e retrocessos na política educacional do Brasil: uma análise da década de 1930-1980

O ano de 1929<sup>1</sup> é marcado pela crise de superprodução nos Estados Unidos que, por causa da já existente globalização, se espalha por todo o mundo. O Brasil que já passava pelas recorrentes crises do café foi também muito afetado. A impossibilidade de manter a venda e o preço além da dependência com mercado externo levaram muitos cafeicultores a declarar falência. Com a perda da hegemonia política da burguesia cafeeira, o processo de industrialização se intensificou no país. Além disso, em 1930, a insatisfação relacionada à economia e aos rumos do governo brasileiro levou a um movimento armado partindo de Belo Horizonte, Porto Alegre e Recife. A partir disso o presidente Washington Luís é deposto e Getúlio Vargas assume o poder em caráter provisório.

A Grande Depressão levou a uma queda no nível de renda de 25 a 30%. Além disso, o índice de preços dos produtos importados subiu 33%, ocasionando uma redução das importações da ordem de 60%. Dessa forma, a demanda que antes era satisfeita com importações, passou a ser atendida pela oferta interna. Isso levou à instalação de uma indústria de bens de capital no país (REGO, MARQUES *et al*, 2002, p. 71). A ruptura com o modelo primário-exportador leva ao que é conhecido como o Processo de Substituição de Importação (PSI), ou seja, o país passa a produzir o que antes era importado, levando a um aumento da importação de bens de capital e bens intermediários necessários para a produção.

Nesse clima de instabilidade política e econômica, educadores se unem em defesa da implantação da escola pública, laica e obrigatória, ficando conhecidos como Pioneiros da Educação Nova (XAVIER, 2002). Eles faziam parte da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924 com o intuito de reunir cientistas e intelectuais da época para promover um aperfeiçoamento da educação. Além do bloco dos renovadores, a ABE possuía outro grande bloco, predominantemente católico representando os conservadores. A IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1931, teve como tema “As grandes diretrizes da Educação Popular no Brasil”. Ela marcou a luta pela hegemonia na ABE. No ano

---

<sup>1</sup> A queda da Bolsa de Nova Iorque desencadeou uma crise financeira, que começou nos EUA e se espalhou para os países europeus e posteriormente atingiu países da Ásia e América Latina. No Brasil, o setor cafeeiro foi o mais atingido.

seguinte ocorreu a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, que representava uma solicitação ao Governo em relação às bases da política educacional da Revolução de 30 (XAVIER, 2002). A proposta do Manifesto era “a reconstrução educacional e seu objetivo a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade” (XAVIER, 2002, p.30). O bloco liberal acreditava que a educação seria a condição necessária para que o Brasil alcançasse o progresso, enquanto o bloco chefiado pelos católicos viam na intervenção do Estado um “perigo ao monopólio e na laicidade e co-educação, uma afronta aos princípios da educação católica” (ROMANELLI, 1986, p. 130). Segundo XAVIER, 2002:

[...] o Manifesto apresenta-se como a alternativa mais eficaz (se não a única) para promover a transformação da sociedade brasileira imprimindo à nação uma direção definida, retirando-a do hiato em que se encontrava (perplexa ante os progressos da ciência e da técnica e indecisa diante da velha e da nova mentalidade) para inseri-la na marcha irreversível da civilização e do progresso (XAVIER, 2002, p. 49).

Com isso, nota-se que o manifesto trazia a necessidade de que a educação fosse reconhecida como função social e de responsabilidade do Estado. Ela seria a solução para que o Brasil pudesse avançar economicamente. A proposta era não mais uma educação oferecida apenas para a elite, mas uma educação pública para toda sociedade. Além disso, a década de 1930 também é marcada com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que desenvolvia atividades de vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente, um dos primeiros atos do governo de Getúlio Vargas. Antes os assuntos relacionados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça (MEC, 2015).

Romanelli (1986) analisa as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, dividindo-as em três fases. A primeira compreende o período de 1930-1937 e marca o Governo Provisório, bem como a atuação do Governo no setor econômico e educacional com as reformas de Francisco Campos. A segunda compreende o período de 1937-1946, em que inicia-se a implantação da indústria pesada, e o Estado começa a assumir funções de empresário industrial. Intensificase também a ideia de que a educação é um fator muito importante para o

desenvolvimento. E a terceira compreende o período de 1946-1961, “a normalidade democrática, o nacionalismo e o populismo caracterizaram a vida política nesse período, enquanto prosseguia a implantação da indústria pesada e acentuava-se o crescimento da indústria leve” (ROMANELLI, 1986, p. 128).

A primeira reforma educacional de caráter nacional foi realizada em 1931 pelo ministro Francisco Campos. O Quadro 1.1 mostra que essa reforma reúne uma série de decretos.

**Quadro 1.1 – Decretos da Reforma Francisco Campos**

Decreto n.º	Data	Decretos da Reforma Francisco Campos
19.850	11 de abril de 1931	Criação do Conselho Nacional de Educação
19.851	11 de abril de 1931	Dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário
19.852	11 de abril de 1931	Dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro
19.890	18 de abril de 1931	Dispôs sobre a organização do ensino secundário
20.158	30 de junho de 1931	Organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador
21.241	14 de abril de 1932	Consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário

Fonte: Romanelli (1986, p. 131)

Em relação ao ensino secundário houve a modernização por meio de uma série de medidas como: aumento do número de anos do curso (sete anos dividido em dois ciclos)<sup>2</sup>, seriação do currículo, frequência obrigatória dos alunos, regular sistema de avaliação discente e por fim reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009). O ensino secundário, cursado após o ensino primário e necessário para cursar a faculdade passava a ganhar visibilidade e importância para o Estado. Apesar da reforma de Francisco Campos representar grandes avanços na educação, principalmente no ensino secundário, a grade curricular oferecida não era coerente com o contexto social onde a grande maioria da população ainda residia no meio rural e era analfabeta (ROMANELLI, 1986, p. 136).

A partir de 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passa a ter maior visibilidade e é dada como um direito de todos, sendo responsabilidade das famílias e poderes públicos. Além disso, o ensino religioso passa a ser facultativo, mostrando os resultados dos debates de 1930, *in verbis*:

<sup>2</sup> O ensino secundário passou de cinco para sete anos de duração e foi dividido em dois ciclos.” O primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o “ciclo complementar”, formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior [...]” (DALLARIBA, 2009, p.186).

Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Aos poucos ocorriam medidas para modificar o sistema educacional brasileiro, contudo, segundo Romanelli (1986), com o estabelecimento do Estado Novo<sup>3</sup> em 1937, as lutas relacionadas aos problemas educacionais entravam em uma espécie de “hibernação”. Esse período autoritário representou um golpe liderado pelo próprio Getúlio Vargas, impulsionado pelo combate ao comunismo. A partir da Constituição Federal de 1937 o Estado passa a ter dever limitado em relação à educação, *in verbis*:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

Enquanto isso a economia presenciava um forte aumento das importações levando a escassez de divisas, com isso o governo adotou o monopólio cambial com uma taxa única desvalorizada. O país só passa a apresentar uma balança comercial superavitária após o início da Segunda Guerra mundial, em 1941, como o aumento das exportações, recuperação do preço do café e redução das importações (REGO, MARQUES *et al*, 2002, p. 75).

Durante os três últimos anos do Estado Novo, o ministro Gustavo Capanema criou novos decretos-lei, conhecidos como Lei Orgânica do Ensino, que podem ser vistos no Quadro 1.2.

#### Quadro 1.2 – Decretos-lei da Reforma Capanema

Decreto-lei	Data	Decretos-lei da Reforma Capanema
4.048	22 de janeiro de 1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial
4.073	30 de janeiro de 1942	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)
4.244	9 de abril de 1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário
6.141	28 de dezembro de 1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial

Fonte: Romanelli (1986, p. 154)

<sup>3</sup> O golpe de Getúlio Vargas para se manter no poder e instaurou uma ditadura ficou conhecido como Estado Novo.

As Leis Orgânicas que organizaram o ensino técnico-profissional mostram a preocupação do governo em qualificar pessoas para as indústrias, além de obrigá-las na colaboração educacional de seus funcionários. Além disso, a Segunda Guerra Mundial obrigou o país a mudar suas políticas de imigração de pessoas qualificadas, já que ocorreu uma contenção da emigração de mão-de-obra especializada dos países europeus. E com a crescente demanda por produtos nacionais industrializados era necessário um maior número de pessoas qualificadas. Dessa forma é possível notar o incentivo do governo para a ampliação da indústria, algo que já estava acontecendo desde o início da década de 1930 (ROMANELLI, 1986, p. 155).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de Capanema dava continuidade aos decretos da Reforma Francisco Campos. O ensino secundário passava a ser caracterizado por um ciclo de quatro anos (ginasial) e um ciclo de três anos (clássico e científico). Influenciado pela Segunda Guerra Mundial, a lei implementou a educação militar para os alunos de sexo masculino e enfatizou o caráter facultativo da educação religiosa. Segundo Romanelli (1986, p. 157), “a lei nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático”.

No contexto da Segunda Guerra Mundial, em 1945, que ocorre a queda do Estado Novo. Com isso José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal, assume a presidência em caráter provisório, enquanto o ministro da educação passa a ser Raul Leitão Cunha que também colocou em execução alguns decretos-lei que podem ser vistos no Quadro 1.3.

### **Quadro 1.3 – Decretos-lei pelo Ministério da Educação Raul Leitão Cunha**

<b>Decreto-lei</b>	<b>Data</b>	<b>Decretos-lei pelo Ministério da Educação Raul Leitão Cunha</b>
8.529	2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Primário
8.530	2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Normal
8.621	10 de janeiro de 1946	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)
9.613	20 de agosto de 1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Fonte: Romanelli (1986, p. 154).

O ministro Raul Leitão Cunha deu continuidade as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema, voltando-se principalmente ao ensino profissional industrial. Com o PSI a especialização da mão-de-obra se tornava algo muito necessário. Contudo o

sistema educacional não possuía uma infraestrutura adequada à implantação do ensino profissional em larga escala. Dessa forma, o governo criou um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial representado pela Confederação Nacional das Indústrias. O Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) tinha a função de organizar e administrar escolas de ensino industrial, além de preparar aprendizes menores para os estabelecimentos industriais. Já o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) possuía a mesma estrutura do SENAI, contudo era comercial e dirigido pela Confederação Nacional do Comércio (ROMANELLI, 1986, p. 166).

Em 1946 foi criada a nova Constituição que segundo Romanelli (1986, p. 169) era “caracterizada pelo espírito liberal e democrático”. A educação passa a ser assegurada da seguinte forma, *in verbis*:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...] (BRASIL, 1946).

Ainda segundo a autora, a Carta de 1946 se aproxima muito da de 1934, pois foi baseada em princípios dos pioneiros da educação. A partir da Constituição de 1946, o ministro da educação, Clemente Mariani, reuniu um grupo de educadores em uma comissão com o intuito de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Esse projeto deu entrada na Câmara Federal em 1948 (ROMANELLI, 1986, p. 171). O anteprojeto gerou muitas discussões e uma longa luta durante um período de 13 anos, resultando na Lei 4.024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, marcada pelo caráter conservador e privatista e também por apresentar redução de recursos públicos para a educação.

Em relação ao contexto econômico do país, por volta da década de 1950, o PSI inicia período de esgotamento devido aos estrangulamentos cambiais que



dificultavam a importação dos bens de produção necessários para o desenvolvimento. Dessa forma era necessário que o país passasse a produzir esses bens internamente. A volta de Getúlio Vargas ao governo através de eleições diretas representou uma nova tentativa de superação dos problemas relacionados ao PSI. A implantação da indústria pesada se deu através de dois departamentos: o departamento I, produtor de bens de produção, e o departamento II, produtor de bens duráveis (REGO, MARQUES *et al*, 2002). Para possibilitar essa implantação Vargas pensava em avançar na montagem de infraestrutura aplicando capitais públicos em empreendimentos estratégicos como petróleo, eletricidade e siderurgia (CAPUTO, MELO, 2009). Dessa forma,

Vargas tinha como objetivo promover uma integração vertical da industrialização e, para isso, buscou uma aliança com os Estados Unidos, através de empréstimos públicos e colaboração técnica. O projeto foi levado a cabo, como era a prática getulista, por dois caminhos: a Assessoria Econômica e o Ministério da Fazenda. A primeira, com orientação nacionalista, formulou os projetos de criação da Petrobrás e da Eletrobrás. O Ministério da Fazenda, de orientação ortodoxa, criou a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (CMBEU) e a Comissão de Desenvolvimento Industrial. A primeira tinha sido negociada ainda no governo Dutra, mas só foi instalada com Vargas empossado, e a segunda foi encarregada de planejar uma política abrangente de industrialização. Esta última, porém, não tinha nenhum poder de decisão. Os projetos da Assessoria Econômica privilegiavam o papel do Estado, mas reconheciam a necessidade de incentivar a entrada de capitais estrangeiros como forma de contornar a restrição externa (CAPUTO, MELO, 2009, p. 515).

Em 1952, foi criado o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) através de um adicional no imposto de renda, tendo um papel importante no financiamento de projetos de infraestrutura de transporte e energia. Já em 1953, foi criada a Instrução 70 de Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), medida importante para a continuidade do desenvolvimento industrial. Através dela se inaugurava um sistema de taxas múltiplas com o objetivo de “tornar as exportações brasileiras mais acessíveis no mercado internacional, desencorajar as importações, proteger a indústria e a balança comercial” (D’ARAUJO, 2016)<sup>4</sup>. Contudo, a tentativa de implementação do departamento I enfrentou dificuldades, principalmente por se

---

<sup>4</sup> O texto de Maria Celina D’Araujo, “E ele voltou... o segundo governo Vargas > Política cambial e indústria”, encontra-se disponível no site:

<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/PoliticaCambial>>

tratar de um projeto nacionalista. O desfecho da crise política foi o suicídio de Vargas em 1954 (REGO, MARQUES *et al*, 2002).

Já em relação ao governo de Juscelino Kubitschek, a partir dos anos de 1956, segundo Rego:

A experiência brasileira de planejamento estatal, consubstanciada no Plano de Metas [...], é considerada um caso bem-sucedido de formulação e implementação de planejamento. Além dos amplos projetos estatais de infraestrutura, o Estado conseguiu articular grandes somas de investimentos privados de origem externa e interna, destinadas a áreas como indústria automobilística, construção naval e construção aeronáutica [...] (REGO, MARQUES *et al*, 2002, p. 89).

Dessa forma, o plano de metas de Juscelino pode ser considerado o auge do período de industrialização brasileira, contudo ele vai além do PSI, pois buscava promover a montagem de uma indústria integrada e não era apenas uma resposta a um estrangulamento. Considera-se que o Grupo Misto BNDE-CEPAL, criado em 1954, constitui a base do plano. O Grupo tinha como objetivo levantar os principais pontos de estrangulamento da economia. Segundo Gremaud, Vasconcellos e Toneto (2007, p. 383) o plano de metas pode ser dividido em três pontos principais. O primeiro está relacionado com os investimentos estatais em infraestrutura, destacando-se os setores de transporte e energia. O segundo ponto é o estímulo ao aumento da produção de aço, carvão, cimento, zinco e etc., ou seja, bens intermediários. Por fim, incentivos a introdução de setores de consumo duráveis e de capital. Dessa forma,

O crescimento industrial que ocorreu a partir do início do governo JK estava estruturado em um tripé formado pelas empresas estatais, pelo capital privado estrangeiro e, como sócio menor, o capital privado nacional. O objetivo de implantar de chofre o departamento II na economia brasileira, sintetizado no slogan “50 anos em 5”, bem como o obrigatório desenvolvimento complementar do departamento I, só seriam possíveis com a participação dominante do capital externo. [...] A participação hegemônica do capital estrangeiro na produção manufatureira também foi possível devido à própria mudança da estratégia de investimentos das grandes corporações estrangeiras, que nesse momento estavam começando os seus movimentos de transnacionalização (REGO, MARQUES *et al*, 2002, p. 92-93).

Após um intenso crescimento no PIB, entre 1956 e 1962, a economia passa por uma desaceleração que dura até 1967. A década de 1964 é marcada pelo golpe militar com “postura tecnocrático-modernizante, comprometido com a superação das

políticas populistas de João Goulart, consideradas atrasadas e ultrapassadas” (REGO, MARQUES *et al*, 2002, p. 103). O regime militar só acabaria mais de vinte anos depois com a vitória de Tancredo Neves nas eleições indiretas de 1985. O novo regime manteve discurso desenvolvimentista com o objetivo de retomar o crescimento econômico. Ferreira e Bittar descreve que o regime militar adotou:

[...] um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica (FERREIRA, BITTAR, 2008, p. 235).

Dessa forma, o regime militar é estabelecido em um momento de forte crise. Houve queda dos investimentos e na taxa de crescimento da renda, enquanto a inflação chegou a mais de 90% em 1994. Isso caracterizava consequências dos desequilíbrios do Plano de Metas (Gremaud, Vasconcellos e Toneto, 2007). Buscando uma solução para a crise, Castelo Branco lançou o Plano de Ação Econômica do Governo (Paeg), que atuava através de políticas conjunturais com o intuito de combater a inflação e reformas estruturais para equacionar os problemas inflacionários e diminuir as dificuldades em se obter o crescimento econômico. Segundo Gremaud, Vasconcellos e Toneto (2007, p. 395) através das medidas do Paeg a inflação foi reduzida entre os anos 1964 e 1968 de 90% a.a para 20% a.a. Isso ocorreu também graças a retração das taxas de crescimento econômico.

No que diz respeito às políticas educacionais nesse período, pode-se dizer que houve uma série de Leis e Decretos, que podem ser vistos no Quadro 1.4.

### Quadro 1.4 – Leis e Decretos no Regime Militar

Lei	Data	Leis e Decretos no Regime Militar
4.464	9 de novembro de 1964	Regulamentou participação estudantil
4.440	27 de outubro de 1964	Institucionalizou o salário-educação
5.540	26 de novembro de 1968	Fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior
5.370	15 de dezembro de 1967	Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)
5.692	11 de agosto de 1971	Fixou as diretrizes e bases para o ensino 1° e 2° graus
7.044	18 de outubro de 1982	Alteração dos dispositivos da Lei 5.692, referentes à profissionalização no ensino de 2° grau
Decreto	Data	
57.634	14 de janeiro de 1966	Suspendeu as atividades da UNE
53	18 de novembro de 1966	Restaura as universidades federais e modifica a representação estudantil
252	28 de fevereiro de 1967	Complementa o Decreto 53
228	28 de fevereiro de 1967	Permitiu que reitores e diretores enquadrassem o movimento estudantil na legislação pertinente
Decreto-lei	Data	
477	26 de fevereiro de 1969	Proibição de qualquer manifestação política nas universidades

Fonte: Shiroma, *et. al* (2004), adaptado pela autora

Houve reforma no ensino superior e também na educação de 1° e 2° grau, que se caracterizavam “como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan: Brasil Grande Potência” (FERREIRA, BITTAR, 2008, p. 236). Além disso, com a constituição de 1967, os militares favorecem à privatização do ensino, dessa forma há um crescimento e fortalecimento do setor privado de educação (SAVIANI, 2008). A União, os estados e municípios passam a destinar uma parcela mínima de recursos à educação, que de certa forma se apresentava como um retrocesso na educação pública. A questão educacional passa a ser interligada ao conceito de capital humano, como mostra Ferreira e Bittar, 2008,

No tocante à questão educacional, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da “teoria do capital humano”, como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade. A tecnocracia brasileira era filiada aos ditames emanados da “escola econômica” sediada na Universidade de Chicago (EUA) e, portanto, afeita às teorias aplicadas à educação desenvolvidas por Theodore W. Schultz (1902-1998) (FERREIRA, BITTAR, 2008, p. 243).

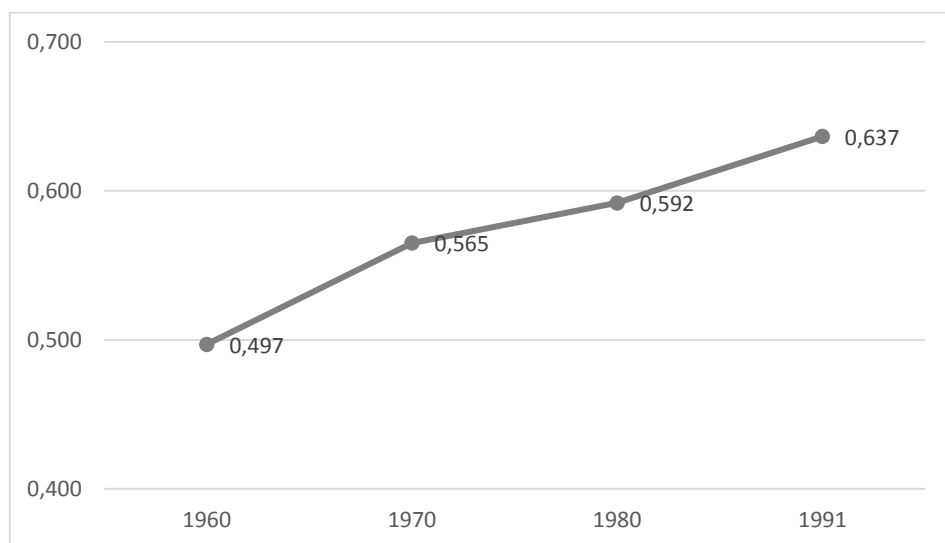
Dessa forma a educação era vista como instrumento necessário na busca pela modernização, bem como para aumentar a produtividade econômica do país. Contudo, a situação do analfabetismo ainda era grave, segundo o IBGE, em 1970:

33,6% da população de 15 anos ou mais de idade era analfabeta, passando para 25,4% em 1980. A questão do analfabetismo só apresentará melhoras significativas a partir de 2000, reflexo da abertura democrática do país na década de 1980.

Sobre o contexto econômico, no período de 1968 e 1973, o país vivenciou o chamado milagre econômico com o intenso crescimento do PIB e da produção industrial. Nesse ciclo de expansão predominava os setores de bens duráveis e de bens de capital. O processo contou com a grande participação do capital estrangeiro na forma de investimentos diretos e também por financiamento externo, principalmente no período do II PND. Segundo Rego,

A consequência do endividamento seria a crise da dívida nos anos 1980. Ao mesmo tempo que ocorreu um intenso crescimento econômico, agravaram-se as questões sociais, com aumento da concentração de renda e deterioração de importantes indicadores sociais. O milagre, no fim das contas, aprofundou as contradições estruturais da economia e os problemas decorrentes de sua enorme dependência em relação ao capital internacional (REGO, MARQUES *et al*, 2002, p. 109).

De forma geral o período de 1930-1980 é marcado por políticas educacionais com o intuito de auxiliar o desenvolvimento. A educação passa a ser vista como solução para o atraso do país que durante décadas carregou a marca de primário-exportador. Apesar da importância e destaque que a educação passa a ter, o período militar intensificou ainda mais as desigualdades sociais, além da renda se tornar ainda mais concentrada (ver Figura 1.1).



**Figura 1.1** – Índice de Gini da distribuição de renda por década: 1960, 1970, 1980, 1991

Fonte: IBGE

A Figura 1.1 apresenta o índice de Gini<sup>5</sup> por década. É possível perceber o quanto a renda se tornou concentrada no decorrer do período de 1960 a 1991. Nesse contexto, a educação pública de qualidade se apresentava como grande desafio. A busca para superar esse desafio só ocorre a partir da década de 1990 após a criação da nova Constituição Federal, em 1988.

## **1.2 “A Constituição Cidadã” e o avanço da educação a partir da década de 1990**

A discussão anterior permitiu entender as diversas transformações sofridas pela educação desde a década de 1930 e a importância que ela ganha ao decorrer do tempo. Nota-se que a escolaridade afeta de forma positiva a renda do trabalho e permite também que as pessoas sejam capazes de participar de forma mais ativa na vida social e política do país (NEY, 2006). Um maior nível de escolaridade aumenta a possibilidade das pessoas alcançarem empregos com melhores remunerações, além de garantir o conhecimento sobre os seus direitos e deveres como cidadãos. Segundo T. H. Marshall, “o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva” (T. H. MARSHALL, 1967, p.73). Dessa forma, a educação seria um pré-requisito a liberdade civil.

A educação é considerada pela primeira vez como direito universal do homem na Revolução Francesa e já posta na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e na Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada em 1948, pela Organização das Nações Unidas, após a Segunda Guerra. Com o passar dos anos a ideia de que a educação é um dos direitos fundamentais do homem é fortalecida, segundo o MEC,

---

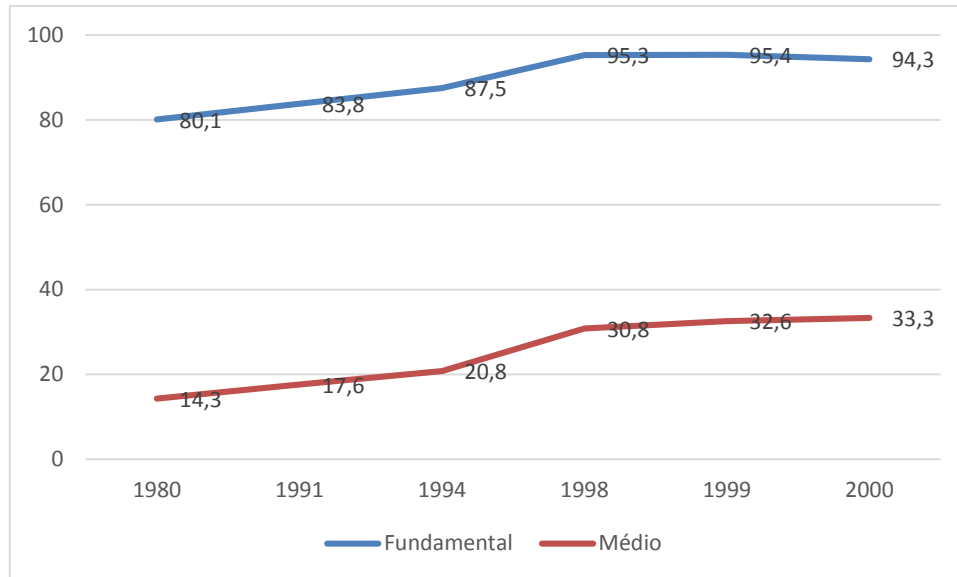
<sup>5</sup> O índice de Gini é usado para medir a desigualdade social, variando de 0 a 1. Quanto mais um resultado se aproxima de 1, maior é a desigualdade de renda.

Essa conquista é consequência da compreensão que veio se desenvolvendo, ao longo dos últimos séculos, de que a educação é um dos importantes elementos na conquista da cidadania, tendo em vista ser ela um dos requisitos básicos para que os indivíduos possam ter acesso aos bens culturais disponíveis na nossa sociedade. Mas, para que o direito à educação seja garantido, é preciso que se lute para o estabelecimento de mecanismos legais que definam as obrigações e os compromissos governamentais, além da luta de todos para que o que está estabelecido em lei seja efetivamente cumprido. (MEC, 2006, p.13)

No Brasil, um dos maiores marcos na vida democrática ocorre em 1988, com a nova Constituição Federal, também conhecida como a “Constituição Cidadã”. Desde 1946 os brasileiros não presenciavam tal avanço em relação à democracia. Os discursos sobre a ampliação do acesso à educação ganham amplo espaço. A escolaridade passa a ser apresentada como “direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo promovida e incentivada através de toda sociedade, com o objetivo de desenvolver a pessoa bem como prepara-la para o seu exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, art. 205, 1988). A educação é apresentada também como o primeiro direito social, como mostra o Art 6, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988). A função social da educação escolar pode ser entendida como uma ferramenta para diminuir as discriminações sociais (CURY, 2007, p. 487). Contudo vários desafios se colocavam diante do Estado. Como tornar o acesso ao ensino universal? Como mostra os dados do Relatório Educação para Todos, do MEC, a educação na década de 80 se encontrava na seguinte situação:

Dados de 1989 indicavam que a população na faixa de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos) na escola atingia 82,2%, enquanto que o atendimento à população de 0 a 6 anos era de 15,3% e o da população de 15 a 19 no ensino médio era de 16,5%. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais, por sua vez, estava em 18,8% (1989) (MEC, 2014).

O ensino fundamental obteve quase uma universalização do acesso em 2000 (ver Figura 1.2), situação bem diferente do ensino médio que teve uma taxa líquida para esse período igual a 33,3%. Comparado com a década de 1980 é possível notar os avanços.



**Figura 1.2** - Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino, 1980/2000, Brasil  
 Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico.

Essas evoluções são reflexos da maior atenção que o setor educacional começa a ter, principalmente na década de 1990, que é marcada por conferências e criação de dispositivos legais na busca pela democratização do ensino. A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, definiu um conjunto de desafios enfrentados pelos sistemas educacionais ao redor do mundo. A Conferência renovava a garantia do direito à educação de todos os indivíduos, como inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, independente das diferenças individuais (UNESCO, 1998). Já em 1994 foi assinado pelo país a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade, com o intuito de tratar princípios com relação à educação inclusiva.

No ano de 1996 ocorre a aprovação de dois importantes dispositivos legais. O primeiro foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB<sup>6</sup> (Lei nº 9.394/96), que estabelece normas relacionadas à educação nacional. O segundo foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro e pelo decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 (MEC, 2014). A implantação ocorreu em 1º de janeiro de 1998. Segundo o MEC, a maior inovação

<sup>6</sup> Conforme o Art. 24, Inciso V da LDB é possível notar a defesa da aprovação automática em casos onde o aluno se encontra muito atrasado: “[...] a) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. A aprovação automática foi muito debatida na década de 1990 com o intuito de corrigir a distorção idade-série.



do FUNDEF foi a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental público “pela subvinculação de uma parcela dos recursos da educação a esse nível de ensino, com distribuição de recursos realizada automaticamente, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino [...]” (MEC, 2004, p. 7). O Fundo era composto por recursos dos próprios estados e municípios, sendo constituído de 15% do:

- Fundo de Participação dos Estados – FPE;
- Fundo de Participação dos Municípios – FPM;
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS, e
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações - IPIexp.

O FUNDEF permaneceu em vigência até o final do exercício de 2006. A partir de 2007, ele é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/20072 e pelo Decreto nº 6.253/20073. Passou a garantir “por meio de seu mecanismo de distribuição de recursos, que a maior parte das receitas vinculadas à educação [...], seja aplicada na educação básica, promovendo uma melhor distribuição destes recursos” (MEC, 2008, p. 11). A vigência do Fundo é de 14 anos, 2007 a 2020, e sua formação resulta-se da aplicação de percentuais que se elevarão. Em 2009, por exemplo, o objetivo era atingir o percentual de 20% (MEC, 2008) sobre as receitas já mencionadas acima, no FUNDEF, mais as abaixo:

- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA;
- Imposto Territorial Rural (Quota-Parte dos Municípios) - ITRm;
- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD;
- Ressarcimento pela desoneração de Exportações de que trata a LC nº 87/96;
- Receitas da Dívida Ativa incidentes sobre estes impostos.

“Além dessas fontes de recursos, provenientes dos Estados, Distrito Federal e Municípios, há uma parcela de recursos federais que são assegurados sob a forma de Complementação da União” (MEC, 2008, p. 11). Uma das principais diferenças entre o FUNDEF e FUNDEB é que o fundo passou a beneficiar não apenas a ensino fundamental, mas também a educação infantil e o ensino médio. Segundo Davies a principal fragilidade existente no:

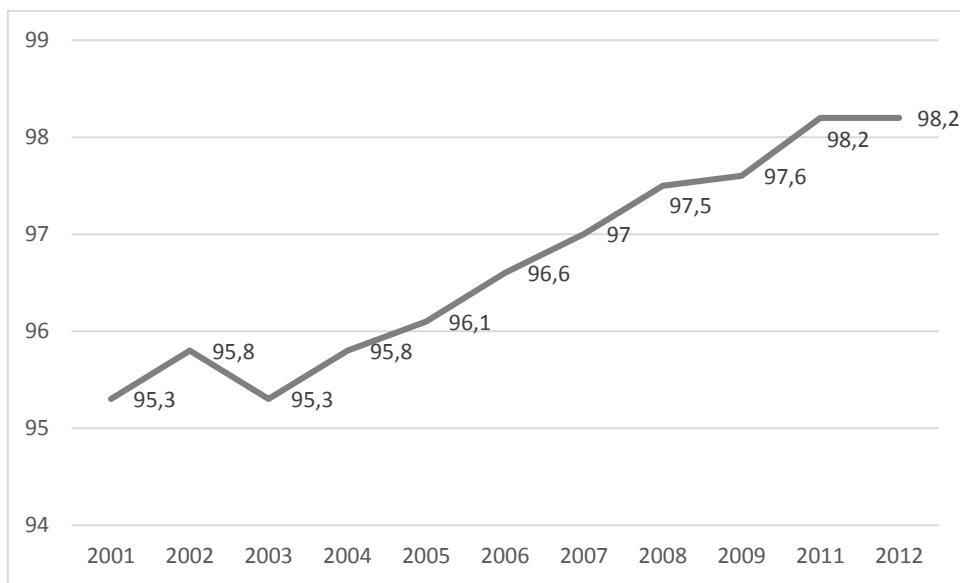
[...] FUNDEB, assim como a do FUNDEF, é que traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, uma vez que apenas redistribui 20% de grande parte dos recursos que já são constitucionalmente vinculados à educação, entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas na educação básica, o que significa que uns governos ganharão, mas outros perderão na mesma proporção, sobretudo quando não houver complementação federal, que será o único recurso novo para o sistema educacional como um todo, que não é tão significativo[...] (DAVIES, 2006, 762).

Apesar das fragilidades, esse tipo de mecanismo tem sido importante para o financiamento da educação básica. Como mostra os dados do portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, “o aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país” (FNDE, 2015).

Uma série de políticas e programas voltados para educação cresceram e começaram a receber destaque na busca pelo acesso ao ensino e sua qualidade, vale destacar:

- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): iniciado em 1955, garante a alimentação do aluno (educação infantil e ensino fundamental) através da compra de gêneros alimentícios com recursos financeiros transferidos para os estados e municípios (MEC, 2006, p. 64).
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): tem a finalidade de “prover aos estudantes das escolas públicas das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal obras didáticas e paradidáticas e dicionários” (MEC, 2006, p. 64).
- Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): tem como objetivo o incentivo à leitura e acesso à cultura. “O programa consiste na aquisição e distribuição de livros de literatura brasileira e estrangeira, infanto-juvenil, clássica, de pesquisa, de referência e outros materiais de apoio, como atlas, enciclopédias, globos e mapas” (MEC, 2006, p. 65).
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): o objetivo do programa é repassar anualmente recursos às escolas públicas do ensino fundamental estaduais, municipais e do Distrito Federal e às de ensino especial mantidas por organizações não governamentais (ONGs) (MEC, 2006, p. 65).

Foram criados, portanto, diversos programas com o intuito de ampliar o acesso ao ensino e principalmente melhorar sua qualidade. Nesse sentido a década de 1990 se destaca como o início das crescentes políticas e mecanismos criados voltados para superar os desafios em relação à educação. A ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009)<sup>7</sup>, em processo de implantação gradativa até 2016 (MEC, 2014), também foi fundamental para a ampliação do acesso. A partir da Figura 1.3 é possível notar que em 2012 o país quase alcançou uma cobertura universal no nível educacional de 6 a 14 anos.



**Figura 1.3 – Taxa de frequência à escola, 6 a 14 anos, 2001/2012.**  
Fonte: Elaborado pelo INEP com dados do IBGE/Pnad (*apud* MEC).

Um dos fatores para continuidade da ampliação das matrículas nos anos posteriores a 2001, além da obrigatoriedade do ensino, foram as iniciativas de transferência direta de renda, primeiramente com o Bolsa Escola e, posteriormente, a partir da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, com o Programa Bolsa Família, regulamentado pelo decreto 5.209, de 17 de setembro de 2004 (MEC, 2014). Um dos objetivos do programa é auxiliar financeiramente as famílias com criança em idade escolar, cuja renda per capita seja abaixo do estipulado pelo programa. Essa bolsa está vinculada à matrícula e frequência dos filhos no ensino fundamental. Segundo Campello,

<sup>7</sup> “l- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Emenda Constitucional nº 59/2009).

O Bolsa Família tinha como objetivo contribuir para a inclusão social de milhões de famílias brasileiras premidas pela miséria, com alívio imediato de sua situação de pobreza e da fome. Além disso, também almejava estimular um melhor acompanhamento do atendimento do público-alvo pelos serviços de saúde e ajudar a superar indicadores ainda dramáticos, que marcavam as trajetórias educacionais das crianças mais pobres: altos índices de evasão, repetência e defasagem idade-série. Pretendia, assim, contribuir para a interrupção do ciclo intergeracional de reprodução da pobreza (CAMPELLO, 2013, p. 15).

Não se pode negar que as políticas de transferência de renda têm contribuído para o aumento do acesso à escola pelas crianças. Contudo a Conferência Nacional de Educação (2010, p. 45) aponta que a democratização da educação não se limita ao acesso à educação. Além de garantir a entrada no ensino fundamental, é necessário que todos que ingressarem tenham condições de permanecer na escola. Assim, a democratização é realizada com acesso e permanência de todos no processo de educação, em que o sucesso escolar representa a qualidade. Além desses fatores, a qualidade da educação se destaca como um dos principais desafios do Estado. Ela pode ser definida como palavra polissêmica, assim, “comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005, p. 7)

Em 2000, na Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, 164 países renovaram o compromisso de perseguir seis metas de Educação para Todos até 2015. As metas são: cuidado e educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero; e qualidade da educação (MEC, 2014). Em 2015 foi a vez de Incheon, na Coreia do Sul, sediar o Fórum Mundial de Educação. O principal objetivo do fórum foi elaborar a nova agenda da educação, que irá vigorar entre 2015 e 2030, com os novos objetivos e compromisso da Educação para Todos. Os cinco temas centrais do fórum foram: direito à educação; equidade na educação; educação inclusiva; educação de qualidade; e educação ao longo da vida. Isso levou a elaboração da Declaração de Incheon<sup>8</sup>. Buscando mostrar os principais avanços alcançados na educação, o MEC criou um documento intitulado “Relatório educação

---

<sup>8</sup> A Declaração de Incheon pode ser acessada pelo link:  
<[http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2015/05/Incheon-Declaration\\_2030\\_26may.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2015/05/Incheon-Declaration_2030_26may.pdf)>

para todos no Brasil 2000-2015 – Versão preliminar”<sup>9</sup> em 2014. A UNESCO também lançou um relatório<sup>10</sup> no mesmo período, contudo como um monitoramento global, mostrando os progressos e desafios da educação.

Outro destaque é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo INEP. Ele reúne em seu cálculo duas importantes variáveis: Prova Brasil e Fluxo Escolar. Tem sido considerado como uma das principais ferramentas para diagnosticar a qualidade da educação pública. Não se pode negar a sua importância no atual contexto, contudo o indicador tem sido alvo de muitas críticas. O capítulo dois apresenta uma análise mais profunda das avaliações externas, bem como as principais críticas da literatura. Apesar dos esforços das autoridades brasileiras, profissionais da educação e etc., os problemas relacionados a qualidade da educação ainda são graves, principalmente nos estabelecimentos públicos. Cury (2007, p. 488) chama atenção sobre a importância e necessidade de se buscar a qualidade de ensino:

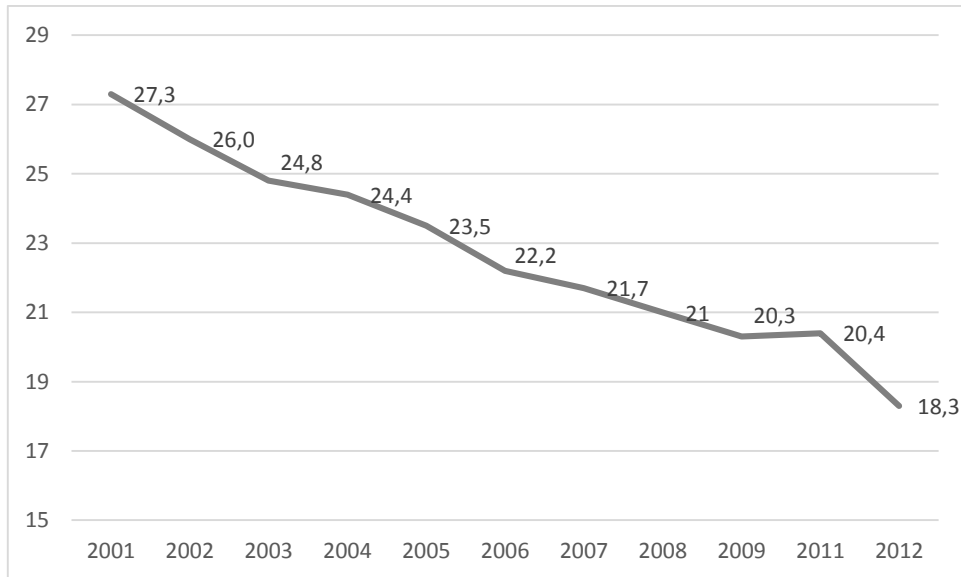
[...] a qualidade do ensino, mesmo atendida à universalização da população em idade escolar, será sempre uma meta, seja pelo caráter cumulativo do conhecimento, seja pelas circunstâncias históricas que a condicionam e para as quais ele deve buscar caminhos cada vez mais abertos (CURY, 2007, p. 488).

Ao analisar as estatísticas em relação ao analfabetismo funcional é possível notar que a educação ainda tem muitos desafios a enfrentar. A Figura 1.4 apresenta o número percentual do analfabetismo funcional no Brasil. Em 2001 ele era igual a 27,3%, e em 2012, passa para 18,3%. Apesar da queda, o alfabetismo funcional ainda é uma realidade brasileira que precisa ser mudada.

---

<sup>9</sup> O relatório educação para todos no Brasil 2000-2015 está disponível no portal do MEC: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192)>

<sup>10</sup> O relatório da UNESCO pode ser encontrado através do link: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>



**Figura 1.4 - Taxa percentual de analfabetismo funcional, Brasil, 2001-2012**  
Fonte: IBGE

No portal do INEP/IDEB, é possível encontrar uma nota técnica que fala que o sistema ideal de ensino seria aquele em que houvesse maior acesso, sem abandono e que todos pudessem aprender<sup>11</sup>:

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem (INEP/IDEB, 2015).

Contudo, em quais condições ocorre esse sistema de ensino ideal? Não se pode negar os avanços que ocorreram na educação, contudo ainda há muitos obstáculos a serem superados para criação de um sistema educacional de qualidade e que se apresente de forma a minimizar as desigualdades. A qualidade deve alcançar a todos da mesma forma, só assim é possível moldar um sistema educacional sem desigualdades. Segundo o Relatório de Observações,

<sup>11</sup> Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)>

A educação é estruturante do desenvolvimento, pela capacidade de articular políticas públicas pró-equidade, como saúde, cultura, esportes; de potencializar condições de acesso aos direitos, promovendo a cidadania e o desenvolvimento produtivo; de viabilizar a construção cultural para um novo padrão de consumo e convivência na sociedade; e de liberar os potenciais de criatividade e inovação para a produção sustentável de bens e serviços. No caso brasileiro, o desafio colocado às políticas públicas educacionais é o de superar uma enorme dívida histórica que nos distancia da situação alcançada pelos países desenvolvidos, ao mesmo tempo em que buscamos nos inserir na chamada sociedade do conhecimento. Ou seja, perseguimos o fim das distâncias e desigualdades acumuladas no passado, e precisamos evitar que novas distâncias e desigualdades possam ser geradas no presente (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO n°5, 2014, p. 17).

Chama-se a atenção também sobre a necessidade de investir na base da educação onde o indivíduo tem o primeiro contato com a alfabetização. Cury (2008, p. 294) define a educação básica como “um conceito inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Com isso, acredita que a educação infantil é a raiz da educação básica, o tronco seria o ensino fundamental e o ensino médio representaria o seu acabamento (Cury, 2008, p. 294).

## **CAPÍTULO 2**

### **2 AVALIAÇÕES EXTERNAS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, O CASO BRASILEIRO**

No capítulo anterior foram analisados os principais avanços na educação básica brasileira e os novos desafios. Houve ampliação das vagas nas escolas públicas, contudo ao mesmo tempo ocorreu uma queda na qualidade de ensino (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007). Pensando em soluções para monitorar e melhorar a qualidade das instituições públicas, na década de 1990 foi implantado o primeiro sistema de avaliação externa. Nos dias atuais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se apresenta como uma das principais ferramentas de tomadas de decisões do governo em relação à educação. A partir dos resultados são criadas políticas públicas com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica. O indicador também permite um monitoramento da “qualidade” a partir das notas das escolas, municípios, estados e Brasil. Com isso é possível identificar as escolas com piores e melhores desempenhos no IDEB. Um alto desempenho é entendido como uma melhoria na qualidade do ensino ofertado pela escola. Já um desempenho baixo mostra que a escola ainda não possui a qualidade ideal de ensino. O ranqueamento dos resultados tem levado a políticas de responsabilização dos gestores educacionais e professores pela qualidade da educação ofertada.

O presente capítulo teve como objetivo principal analisar as políticas de avaliação externas que ganharam força no Brasil a partir da década de 1990. Para isso, ele foi dividido em duas seções buscando explorar as metodologias utilizadas para avaliar a educação. A principal preocupação foi mostrar como surgiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como as principais críticas da literatura em relação ao indicador. O IDEB representa um grande avanço no que diz respeito às avaliações externas e permite um monitoramento das escolas. Como ele tem sido alvo de críticas por usar uma metodologia puramente quantitativa e levar em consideração apenas a Prova Brasil e o Fluxo Escolar, buscou-se investigar outras variáveis que podem aprimorá-lo. Além dessa abordagem, o capítulo chama a atenção em relação à importância de contextualizar os resultados das escolas nas



avaliações externas, buscando dessa forma compreender melhor uma realidade específica (RONCA, 2013; SOARES e ALVES, 2013). Também é abordado de forma geral as políticas de avaliações externas adotadas pelo estado do Rio de Janeiro, buscando entender o contexto das avaliações no estado em que está localizado Campos dos Goytacazes, o município analisado no estudo de caso do capítulo três.

## **2.1 Sistemas de avaliações externas no Brasil, uma história recente**

Há evidências que mostram que desde a década de 1930 o Estado se interessa pelas avaliações como parte do planejamento educacional, contudo é no final dos anos 1980 que elas começam a integrar políticas e práticas direcionadas a educação básica (BONAMINO E SOUSA, 2012, COELHO, 2008). A partir de 1985 surgiram novas propostas de metodologia alternativa para determinar indicadores educacionais, como por exemplo, os dados censitários ou de grandes surveys, como as PNADs<sup>12</sup> (RIBEIRO, 1997, p. 7). Machado e Alavarse (2014, p. 414) apontam que as iniciativas de avaliação de sistema são ampliadas e fortalecidas no Brasil a partir da década de 1990, principalmente com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo governo federal. O objetivo principal do SAEB inicialmente era de fornecer informações sobre o desempenho dos sistemas de ensino para a sociedade como um todo. Eram aplicados questionários e provas amostrais a cada dois anos. No portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é possível encontrar a seguinte definição:

O SAEB tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (INEP, 2015).

A primeira edição do SAEB<sup>13</sup> ocorreu em 1990 com uma amostra de escolas públicas localizadas no meio urbano<sup>14</sup>. Os alunos foram avaliados em Língua

---

<sup>12</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

<sup>13</sup> Informações em relação ao histórico do Saeb extraídas no portal do INEP, 2015.

Portuguesa, Matemática e Ciências. Já os estudantes da 5ª e 7ª séries também foram avaliados em redação. O formato foi mantido até 1993.

A partir de 1995, a Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>15</sup> foi adotada como nova metodologia, o que permitiu a comparação dos resultados ao longo do tempo e entre escolas. Os estudantes avaliados estavam nas etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª<sup>16</sup> séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Além da amostra das escolas públicas, foi acrescentada também uma para as escolas privadas.

Já nas edições de 1997 e 1999, os alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, enquanto os do 3º ano do Ensino Médio foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A partir de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir da Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, o SAEB passa a ser composto por dois processos. O primeiro é a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que se caracteriza por amostragens realizadas nas redes de ensino, em cada unidade de federação e tem como foco as gestões dos sistemas educacionais. Nas divulgações dos resultados recebe o nome SAEB por manter as mesmas características. O segundo processo diz respeito à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), se caracteriza por ser mais extensa e detalhada do que a ANEB e tem como foco as unidades escolares. Recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações por ter um caráter universal.

Em 2007 as escolas públicas rurais que ofertavam os anos iniciais, com no mínimo 20 estudantes matriculados, passaram a participar da ANRESC. Já em 2009, as escolas públicas rurais que ofertavam os anos finais do Ensino Fundamental com o número mínimo de alunos exigidos também passaram a ser avaliadas.

---

<sup>14</sup> Escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª (atualmente 2º, 4º, 6º e 8º ano, respectivamente) séries do Ensino Fundamental.

<sup>15</sup> Klein (p. 40, 2013) define o TRI como: “um conjunto de modelos estatísticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens, com a propriedade de que quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item”. Para maiores informações em relação ao TRI ler KLEIN, R. **Alguns aspectos da teoria de resposta ao item relativos à estimação das proficiências**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 21, p. 35-56, 2013.

<sup>16</sup> Atualmente 5º e 9º ano respectivamente.

Em 2013, uma terceira avaliação foi incorporada ao SAEB pela Portaria n.º 482 de 7 de Junho, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), tendo como objetivo principal avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Português e Matemática. Ela é uma avaliação censitária com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. A Figura 2.1 apresenta de forma geral os componentes do SAEB.

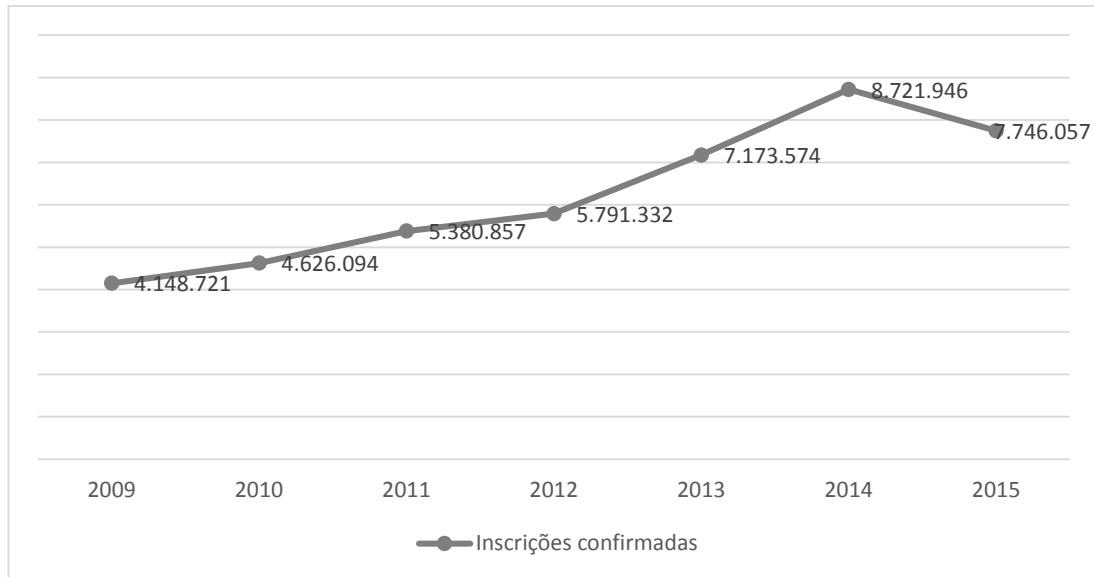


**Figura 2.1 – Composição do SAEB**

Fonte: Inep

Desde a sua primeira edição até hoje são 25 anos de avaliação da educação básica através do SAEB. A ferramenta passou por modificações e aprimoramentos ao longo dos anos, buscando aperfeiçoar as técnicas de avaliação, por isso não se pode negar os esforços nessa área, contudo é necessário mais avanços.

Outra ferramenta que tem sido utilizada para a avaliação da educação é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) criado em 1998. Inicialmente tinha como objetivo avaliar o desempenho dos alunos que finalizavam o ensino médio. A partir de 2009 também passou a ser usado para a seleção de candidatos ao ingresso em cursos de graduação em universidades públicas. O governo também passou a utilizar o exame para a concessão de bolsas no Programa Universidade para Todos (ProUni), no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e no programa Ciência sem Fronteiras (INEP, 2013). O ENEM se apresenta como uma importante ferramenta já que contempla também resultados de escolas particulares e os participantes geralmente estão motivados a conseguir um bom resultado (FERNANDES E GREMAUD, 2009). A Figura 2.2 apresenta a evolução de inscrições confirmadas no ENEM 2009 à 2015.



**Figura 2.2** – Inscrições confirmadas no ENEM 2009-2015

Fonte: Elaboração dos autores, INEP 2009-2015

O número de inscritos na primeira edição do ENEM foi igual a 157.221 (INEP). A partir de 2009 esse número passa a ser de 4.148.721, apresentando crescimento nos outros anos com exceção de 2015, quando há uma queda comparado com o ano anterior. O INEP disponibiliza em seu portal os microdados do ENEM desde a sua primeira edição, contemplando informações como número de inscritos, notas, escola, município, estado e unidade de federação dos inscritos, além de dados socioeconômicos. Dessa forma é possível analisar a educação básica brasileira através do desempenho no exame de alunos de determinada escola.

Em relação às avaliações que permitem comparações a nível internacional há o *Programme for International Student Assessment*, o Pisa, “que é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” (INEP, 2015). A primeira edição do programa ocorreu em 2000 e desde então tem ocorrido a cada três anos, o exame é aplicado de forma amostral. É desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) representa a coordenação nacional. Segundo o Relatório Nacional do Pisa (2000, p. 19) os principais objetivos do exame são: “avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real [...], relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas [...] e permitir o

monitoramento regular dos padrões de desempenho”. Dessa forma é também utilizado com o intuito de diagnosticar a educação dos países participantes, buscando contextualizar os resultados obtidos com a realidade socioeconômica de cada país. A Tabela 2.1 apresenta os resultados do Brasil em todas as edições do Pisa (2000-2012).

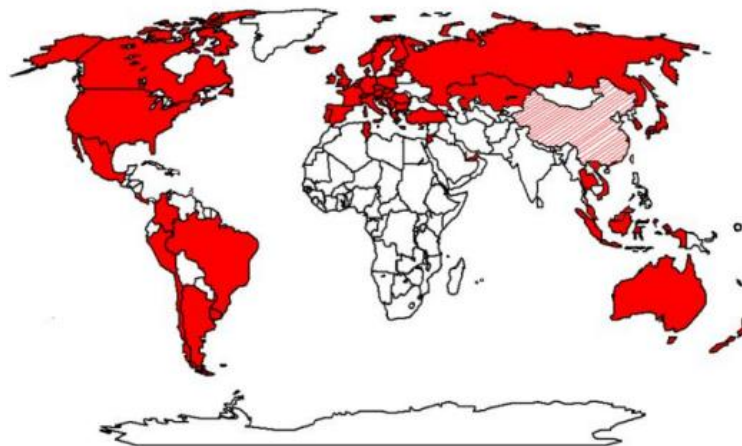
**Tabela 2.1 – Resultados comparativos do Brasil no PISA 2000-2012**

	<b>Pisa 2000</b>	<b>Pisa 2003</b>	<b>Pisa 2006</b>	<b>Pisa 2009</b>	<b>Pisa 2012</b>
<b>Número de alunos participantes</b>	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
<b>Leitura</b>	396	403	393	412	410
<b>Matemática</b>	334	356	370	386	391
<b>Ciências</b>	375	390	390	405	405

Fonte: INEP

É possível notar o aumento do número de participantes ao decorrer dos anos, apesar da queda entre 2009 e 2012. Comparado com os outros países participantes, o Brasil tem ficado nos últimos lugares do ranking em todas as áreas. Em 2012, por exemplo, dentre os 65 países (esse total contabiliza economias que não são países, como Hong Kong, Macao, Shanghai e Taiwan) participantes o Brasil ficou em 58º lugar em matemática, 55º lugar em leitura e 59º lugar em ciência. Contudo, segundo o Relatório Nacional do Pisa, 2012, o Brasil representa um dos países que vêm apresentando os maiores progressos na educação básica. A edição de 2012 mostra que o país teve o maior avanço absoluto em Matemática, além de ter sido considerado o terceiro país com maior evolução no desempenho global no exame até 2009. O relatório também apresenta que o Brasil ainda enfrenta problemas de desigualdade regionais, em que as regiões Norte e Nordeste tiveram o pior desempenho, enquanto as regiões Sul e Sudeste tiveram um desempenho melhor. “Na comparação internacional, é fácil constatar que o Brasil, bem como os países vizinhos da região sul-americana, têm um longo caminho a percorrer para aproximar-se dos países com melhor desempenho (RELATÓRIO NACIONAL DO PISA, 2012, p.64)”. Além disso, o relatório cita que países como o Brasil ainda enfrentam problemas relacionado a infraestrutura das escolas, equipamentos educacionais, número de professores, alto índice de repetência e etc., o que torna a tarefa de

inclusão com qualidade ainda mais difícil. A Figura 2.3 apresenta o mapa dos países e economias participantes do Pisa 2012.



**Figura 2.3** – Mapa do Pisa 2012: países e economias  
Fonte: OCDE

As avaliações têm sido utilizadas como mecanismo de tomada de decisões não só no Brasil, mas também em outros países, principalmente nos ditos desenvolvidos. Alavarse, Bravo e Machado (2013) mostram que essa iniciativa ocorreu principalmente com o intuito de monitorar o ensino ofertado pelas escolas.

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para se poder monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. Não necessariamente essas avaliações tinham como foco cada escola das redes avaliadas, tanto que se recorria a avaliações por amostragem. Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação – na qual são especificados os objetos de avaliação – e o emprego de provas padronizadas – condição para que se sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinalmente (ALAVARSE, BRAVO, MACHADO, 2013, p. 17).

O monitoramento da educação permite um acompanhamento permanente de cada escola, o que viabiliza a elaboração de planos que visam melhorar o ensino levando em consideração a realidade escolar. É inegável a importância que os indicadores possuem na busca da educação pública de qualidade, contudo ao invés de se realizar apenas comparações dos desempenhos de cada escola, é necessário levar em conta o contexto socioeconômico em que a instituição se encontra. Um dos

maiores desafios que surge no âmbito escolar é exatamente a criação de políticas públicas específicas para cada realidade. Há também a necessidade de um maior aprimoramento dos índices.

## 2.2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Como já foi dito, as políticas de avaliações externas ganharam força no Brasil a partir da década de 1990 e desde então têm sido a maneira utilizada pelo país para diagnosticar o ensino das escolas, principalmente as públicas. Buscando a partir dos resultados obtidos elaborar políticas voltadas para melhorar a qualidade do ensino. Em 2007, o INEP criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerado hoje um dos principais indicadores da educação. Desde a sua primeira edição o IDEB tem sido destaque por divulgar o *ranking* das escolas participantes bem como as projeções de metas para cada escola. Oficialmente o IDEB surge com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pelo Decreto nº 6.074, de 24 de Abril de 2007, *in verbis*:

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) (BRASIL, 2007).

O IDEB combina informações sobre exames padronizados, Prova Brasil ou SAEB, realizados pelos estudantes no final das etapas de ensino (5º ano, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), com informações do fluxo escolar. A combinação dessas duas variáveis são expressas em valores de 0 a 10, mostrando a evolução dos sistemas de ensino nacional, por estados e municípios. O cálculo geral do IDEB é dado pela equação abaixo:

$$\text{IDEB}_{ji} = N_{ji} P_{ji}; 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq \text{IDEB}_j \leq 10^{17}$$

Em que,

---

<sup>17</sup> Para mais informações consultar as Notas Técnicas do IDEB disponíveis no portal do Inep.

$i$  = 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  $j$ .

O IDEB pode ser interpretado da seguinte maneira: em uma escola cuja média padronizada da Prova Brasil, 5º ano, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é igual a 2 anos, a escola terá IDEB igual a 5,0 vezes  $\frac{1}{2}$ , ou seja, 2,5 (Inep, 2015).

Os resultados do índice do Brasil, estados, municípios e das escolas são divulgados a cada dois anos e auxiliam na criação de políticas públicas. Os resultados possibilitam realizar comparações entre diferentes escolas e regiões. Goulart<sup>18</sup> (2007) aponta a importância do uso de indicadores para o monitoramento do desempenho das escolas e acredita que é um grande desafio levar em consideração as peculiaridades de regiões distintas. Segundo Machado e Alavarse (2014, p. 415) “esse novo contexto coloca ainda mais a escola pública em evidência, expondo os resultados de seu trabalho e ampliando a pressão pelo aumento das notas, entendido geralmente como melhoria da qualidade do ensino praticado”. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a divulgação dos resultados das escolas auxiliam no desenvolvimento de políticas públicas, pode ocorrer também a análise dos dados sem levar em conta as especificidades e desafios de cada escola, o que acarreta muitas vezes em responsabilização dos gestores educacionais pelo ensino ofertado.

Por isso uma das maiores críticas relacionadas ao IDEB tem sido a falta de contextualização dos resultados com a realidade em que a escola está inserida. Contudo, no início de 2015, o INEP trouxe uma novidade ao seu portal. Agora é possível cruzar informações para mostrar o desempenho das escolas em seu contexto social<sup>19</sup>. Segundo o Ministério de Educação, o objetivo do novo portal “é

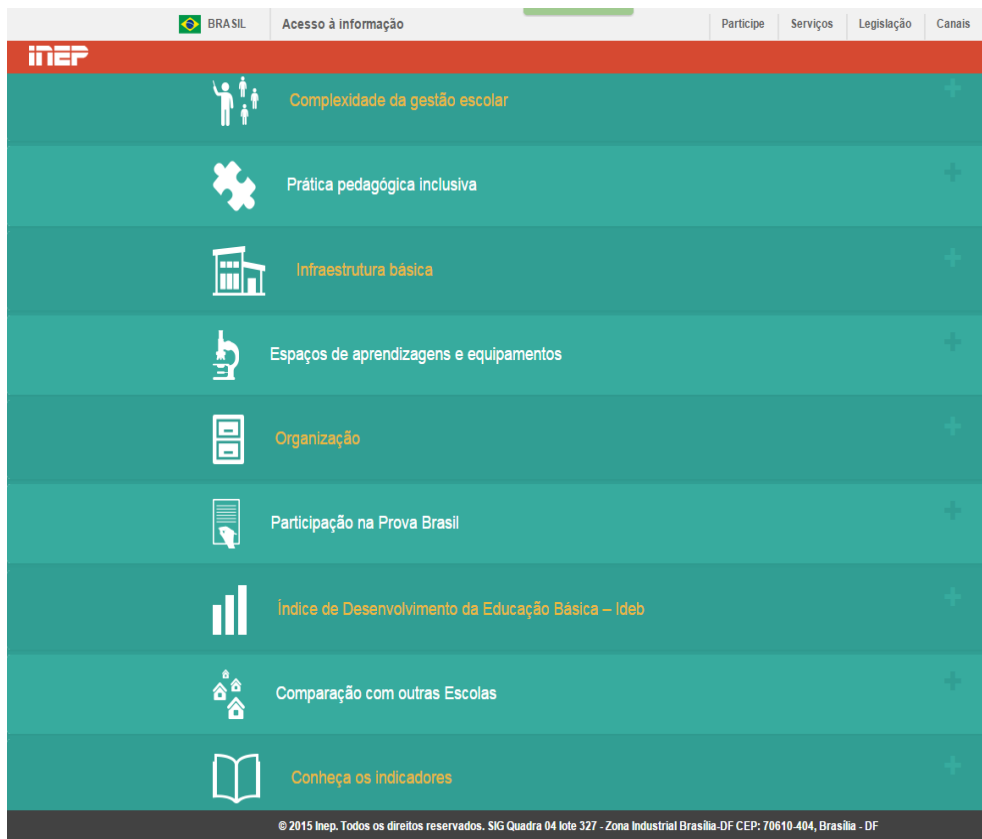
---

<sup>18</sup> A discussão de Goulart sobre o assunto pode ser encontrada na apresentação do artigo: FERNANDES, R. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Brasília, DF: MEC/INEP, 2007b. (Textos para Discussão, 26).

<sup>19</sup> O portal pode ser acessado no site: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>



explicitar às escolas o contexto social em que estão inseridas e mostrar que, independentemente das condições do alunado, é possível ter bons desempenhos, apesar de os esforços para isso serem muito diferentes”. Além disso, o portal permite realizar comparações entre as escolas de diferentes estados e municípios. A Figura 2.4 apresenta o portal do IDEB com as informações que são utilizadas para contextualizar as notas obtidas pelas escolas.



**Figura 2.4 – Portal do Inep/IDEB**

Fonte: Inep

Para uma melhor compreensão sobre as informações disponíveis no portal, foram acessadas algumas informações de uma escola localizada no município de Campos dos Goytacazes. Os resultados se encontram na sequência das figuras 2.5, 2.6 e 2.7.

Matrículas	<b>i</b>	1938
Matrículas em tempo integral	<b>i</b>	6
Turmas	<b>i</b>	59
Turmas multi	<b>i</b>	2
Turnos de funcionamento	<b>i</b>	3
Salas de aula	<b>i</b>	27
Docentes		109
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras	<b>i</b>	--
Total de funcionários	<b>i</b>	177
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE	<b>i</b>	Grupo 4
Indicador de Complexidade de gestão	<b>i</b>	Nível 6
Modalidades/ Etapas oferecidas	<b>i</b>	Anos finais do ensino fundamental Ensino médio Educação profissional EJA

**Figura 2.5 – Complexidade de gestão escolar**

Fonte: Inep.

Água consumida pelos alunos	Filtrada
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública
Esgoto sanitário	Rede pública
Banheiro dentro do prédio	Sim
Banheiro fora do prédio	Sim
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar

**Figura 2.6 – Infraestrutura básica**

Fonte: Inep.

Biblioteca	Sim
Sala de leitura	Não
Laboratório de ciências	Sim
Laboratório de informática	Sim
Acesso à internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	Sim
Pátio descoberto	Sim
Pátio coberto	Sim
Auditório	Sim
Quadra de esportes coberta	Sim
Quadra de esportes descoberta	Não
Parque infantil	Não
Área verde	Não

**Figura 2.7 – Espaço de aprendizagens e equipamentos**

Fonte: Inep.

A partir das figuras é possível perceber que as informações não são suficientes para entender a complexidade da escola. Não se pode negar os esforços do INEP para contextualizar os dados do IDEB, contudo o ambiente escolar é complexo. Entender a realidade socioeconômica dos alunos e o contexto social em que a escola está inserida se faz necessário para compreender em que condições os resultados do IDEB e de outros indicadores são obtidos. Para entender melhor a realidade das escolas, sugere-se que além de portais como esse haja pesquisas qualitativas com participação de diretores, professores, demais funcionários da escola, alunos, responsáveis de alunos e etc., atores diretamente ligados com o ensino, que entendem bem seus principais desafios e dificuldades na busca pela educação de qualidade.

Autores como Ronca (2013) e Soares e Alves (2013) defendem a ideia de que os dados gerados a partir das avaliações externas devem ser contextualizados sempre que analisados para evitar interpretações equivocadas. Comparar uma escola localizada em bairro de classe média com uma de periferia, por exemplo, leva a uma análise desigual, pois os desafios enfrentados por cada uma são muito diferentes. Entender essas realidades distintas se faz necessário na elaboração de políticas que ajudem a diminuir a distância entre as escolas.

[...] as medidas de resultado, embora necessárias e legítimas, são mais úteis quando contextualizadas, isto é, se forem divulgadas junto a indicadores que caracterizam as condições reais em que as escolas trabalham. Essa contextualização não deve ser entendida, entretanto, como se os resultados de aprendizado dos alunos deveriam ser diferentes em diferentes escolas. Defende-se o uso rotineiro de contextualização porque obter um mesmo padrão de resultados é muito mais difícil em algumas escolas do que em outras. (SOARES E ALVEZ, 2013, p. 146).

Analisar apenas o indicador não permite compreender as desigualdades existentes, por isso é necessário ir além. Alves e Soares (2013, p. 190) mostram que as escolas com mais alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis possuem maiores dificuldades de atingir a sua meta do IDEB. O estudo de caso do capítulo 3 permitirá um entendimento melhor em relação a como as diferenças de localização e infraestrutura podem influenciar na nota do IDEB. A pesquisa contou com a participação de professores de nove escolas estaduais com melhores e piores desempenho no IDEB 2013.

Os critérios puramente quantitativos do IDEB também têm sido criticados, segundo Ronca (2013, p. 80) é necessário levar em consideração outras variáveis, além do fluxo escolar e Prova Brasil, “como infraestrutura e recursos pedagógicos, gestão educacional, formação de professores, condições de trabalho dos profissionais da educação, nível socioeconômico dos alunos, características étnico-raciais e outras”. Como mostra Ronca,

As avaliações externas, baseadas nos testes de larga escala, não são suficientes para compreender a amplitude e a complexidade da realidade da escola, ainda mais quando somente dois fatores avaliativos de qualidade (fluxo e desempenho) são utilizados e são contempladas apenas as dimensões de leitura e matemática. São muitos os fatores que interferem na vida da escola e não podemos cultivar a ilusão de um indicador único de qualidade. A escola é uma instituição complexa que exige muitos olhares. A verdade está no todo e o desafio da complexidade é o desafio da visão global (RONCA, 2013, P. 79).

Alves e Soares (2013, p.149) sugerem que as escolas também devem ser monitoradas por índices que descrevam as categorias abaixo:

- **Alunos:** em que seja descrito o número de alunos bem como o nível socioeconômico, capital cultural, dedicação e motivação de cada um;
- **Recursos:** relacionado a infraestrutura, equipamentos, salários e etc.;
- **Professores:** relacionado a formação, experiência, envolvimento com o trabalho e etc.;
- **Projeto pedagógico:** o que é ensinado, como é ensinado, como ocorre as avaliações do que foi ensinado;
- **Organização do ensino:** turnos de funcionamento, etapas de ensino oferecidos;
- **Cultura da escola:** relacionado ao dia-a-dia da escola, ênfase no aprendizado, disciplina, relação com a comunidade;
- **Gestão:** liderança e monitoramento dos processos de ensino;
- **Resultados:** desempenho dos alunos, satisfação dos pais, professores e alunos.
- **Custos:** relacionado aos gastos com o ensino, recursos, manutenção da escola e etc.

Das categorias sugeridas pelos autores os resultados do desempenho dos alunos tem sido foco das políticas educacionais brasileiras. Contudo, surge a dúvida: será que de fato essas políticas têm contribuído para melhorar a educação do país?

A criação de novos indicadores e análise de outras variáveis pode ser um processo custoso, mas se faz necessário no atual quadro em que as instituições de ensino se encontram.

É possível notar que as sugestões dos autores levam a uma análise mais profunda da rede de ensino, permitindo um melhor diagnóstico da situação em que a escola opera e o tipo de ensino ofertado. Utilizar outras variáveis na análise da qualidade da educação no IDEB permite uma caracterização maior da escola e do contexto em que está inserida. Entender uma realidade específica é importante para tomada de decisões. Não se pode pensar em políticas iguais para se implantar em realidades distintas. Oliveira e Araujo (2005, p. 12) mostram que apesar de ter ocorrido à ampliação do acesso no nível fundamental de ensino, as fortes desigualdades regionais internas dos próprios sistemas não foram eliminadas. Não se pode deixar de pensar nos diferentes desafios que as escolas da região Norte e Nordeste enfrentam comparadas com as das regiões Sul e Sudeste, por exemplo.

Barbacovi, Calderano e Pereira (2013) acreditam na importância do IDEB, mas afirmam que ele não conta tudo. Segundo as autoras só a partir do acesso de um maior número de informações que é possível se aproximar de modo mais coerente de um diagnóstico, e assim tomar decisões mais plausíveis na busca pela ampliação da qualidade de educação da escola. Ainda segundo as autoras,

O IDEB não vê as condições de trabalho, de ensino e aprendizagem, dentro das quais operam professores e alunos. O IDEB não propicia um diagnóstico pedagógico sustentado que venha subsidiar e fomentar um trabalho de recuperação de escolas que apresentam problemas, tampouco reconhece que as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem estão na esteira dos resultados a serem alcançados (BARBACOVI, CALDERANO e PEREIRA, 2013, p. 23).

Em um estudo sobre as características-chave das escolas eficazes, Sammons (1999) aponta onze fatores que influenciam na eficácia da escola que podem ser visto no Quadro 2.1:

**Quadro 2.1 – Onze fatores para escolas eficazes**

Liderança profissional	Firme e objetiva Um enfoque participativo Um profissional que lidera
Objetivos e visões compartilhadas	Unidade de propósitos Prática consistente Participação institucional e colaboração
Um ambiente de aprendizagem	Um ambiente ordenado Um ambiente de trabalho atraente
Concentração no ensino e aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase acadêmica Foco no desempenho
Ensino e objetivos claros	Organização eficiente Clareza de propósito Aulas bem estruturadas Ensino adaptável
Altas expectativas	Altas expectativas em geral Comunicação de expectativas Fornecimento desafios intelectuais
Incentivo positivo	Disciplina clara e justa Feedback
Monitoramento do progresso	Monitoramento do desempenho do aluno Avaliação do desempenho da escola
Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumentar a autoestima do aluno Posição de responsabilidade Controle dos trabalhos
Parceria casa-escola Uma organização orientada à aprendizagem	Envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos Desenvolvimento de pessoal baseado na escola

Fonte: Sammons, 1999, p. 351.

Nesse sentido a escola eficaz é definida por “estudos empíricos que buscam, por um lado, conhecer a capacidade que têm a escola de influir no desenvolvimento dos alunos e, por outro, conhecer o que faz com que uma escola seja eficaz” (MURILLO, 2003, p. 468). Os fatores listados por Sammons, basicamente descrevem como deve ser estruturada a gestão escolar e apontam a importância de incentivar os alunos bem como a maior interação dos pais com a escola e participação na aprendizagem dos filhos.

Outro aspecto de grande relevância está relacionado à responsabilização dos professores pelo fracasso ou sucesso do aluno. Como ressalta Machado e Alavarse (2014, p. 430), “essa responsabilização parte do princípio de que é possível utilizar os resultados dos alunos para aferir o desempenho do professor”. Contudo, muitos

estudos apontam que os alunos estão sujeitos a outros fatores que estão fora do alcance dos professores (Bourdieu, 1979; Ronca, 2013; Machado e Alavarse, 2014). A escola não tem controle sobre o capital cultural que os alunos possuem. Segundo Bourdieu (1979, p.73),

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que a criança das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto as teorias do capital humano (BOURDIEU, 1979, 73).

O capital cultural pode ser definido como a “bagagem” que a pessoa carrega em relação aos seus conhecimentos, habilidades, educação, cultura e etc. As famílias transmitem para os seus filhos, de forma indireta, o capital cultural e o *ethos*, “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (Bourdieu, 1966, p.42). Tudo isso influencia na aprendizagem da criança. A influência pode ser positiva ou negativa. Na sala de aula, os professores não têm conhecimento sobre a vida pessoal de cada aluno, e ensina a todos da mesma forma. Assim, Bourdieu afirma que a própria escola cria desigualdades sociais ao tratar todos de forma igual. Isso mostra a importância de políticas que possam atuar de forma conjunta, pensando não só em melhorar a educação, mas também as condições com que esses alunos são ensinados.

Em 1966, Coleman escreveu o Relatório Resumido: Igualdade de Oportunidades Educacionais, em que no capítulo 3 buscou analisar o desempenho das escolas públicas dos Estados Unidos. Em sua análise o autor observou que as escolas são extremamente similares em relação ao efeito que elas exercem sobre o desempenho dos alunos se o background socioeconômico é levado em consideração. Dessa forma, os fatores socioeconômicos possuem forte influência no desempenho do aluno. Ao controlar estatisticamente esses fatores, as diferenças entre as escolas influenciam muito pouco no desempenho (COLEMAN, 1966, 29). Mas uma vez o repertório familiar se apresenta como variável importante na análise

da educação, a forma como cada aluno receberá o conteúdo das disciplinas depende de diversos fatores muitas vezes desconhecidos pelos professores.

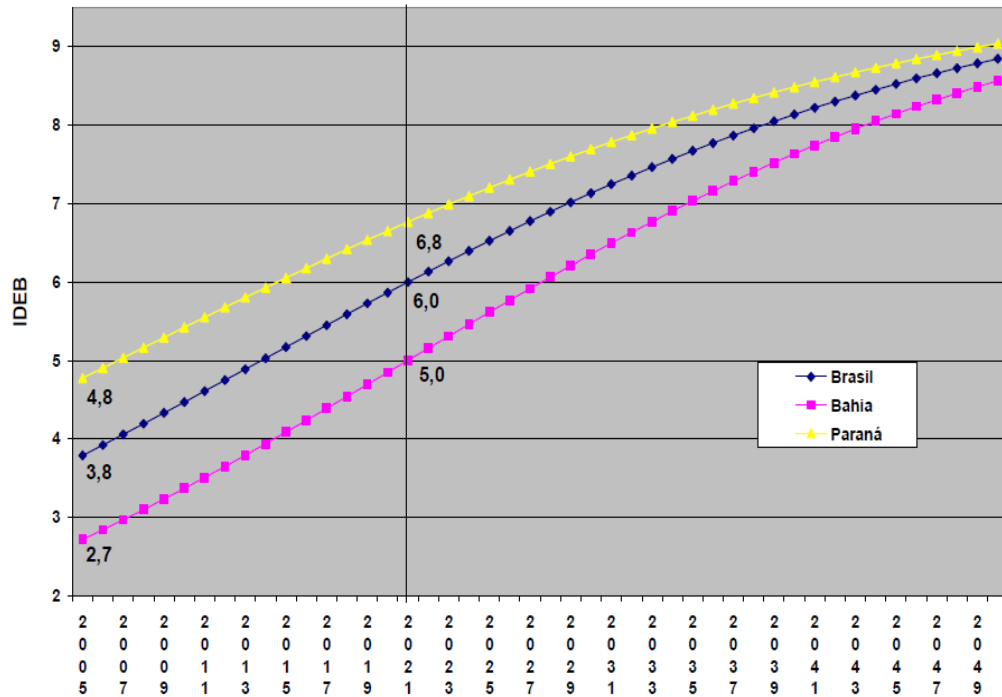
Os exames padronizados também podem trazer alguns riscos em relação a veracidade das notas obtidas. Com o intuito de aumentar a nota, algumas escolas podem excluir os alunos com baixo desempenho e se dedicarem apenas àqueles que possuem um desempenho melhor, já que a Prova Brasil é realizada apenas pelos alunos que estão presentes no dia de sua aplicação (FERNANDES e GREMAUD, 2009; RONCA, 2013). Esse problema também é conhecido como *gaming*, ou seja, estratégias que as escolas adotam para melhorar o índice, mas que não geram melhoras na qualidade da educação. Por isso, Fernandes e Gremaud (2009) sugerem que haja uma maior fiscalização para que esse tipo de situação não ocorra.

O sistema de metas que foi implantado junto com IDEB, também tem sofrido muitas críticas. A ideia principal é que dessa forma as escolas se comprometam mais em melhorar e obter bons resultados. Como aponta Fernandes e Gremaud,

A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com objetivo da melhoria do IDEB. Um sistema de metas – pactuadas entre o Ministério da Educação e Secretarias de educação de estados e municípios – serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação. [...] O sistema de metas foi introduzido pelo PDE, no denominado “Compromisso de Todos pela Educação”. As metas do IDEB foram estipuladas para 2021 (divulgação em 2022), com metas intermediárias para cada dois anos, a partir de 2007 (FERNANDES E GREMAUD, 2009, p. 16).

As escolas que alcançam as metas estabelecidas são “premiadas” com o recebimento de maiores recursos para o investimento na educação e bonificação dos professores, enquanto as que não alcança sua meta recebem uma verba menor. Dessa forma, a escola acaba sendo punida quando na verdade deveria receber mais atenção e assistência do governo. Esse tipo de política além de instigar a manipulação de dados, também tem gerado a concorrência entre as escolas (Ronca, 2013). A Figura 2.8 exemplifica o sistema de metas utilizando como exemplo o Brasil, Paraná e Bahia.





**Figura 2.8** – Exemplo das projeções do IDEB e do sistema de metas: Brasil, Paraná e Bahia – 5º ano do Ensino Fundamental (2005 – 2021 – 2050)

Fonte: Fernandes e Gremaud, 2009

É possível notar que, através do sistema de metas, se os municípios e estados conseguirem alcançar as notas estabelecidas no decorrer do tempo, em 2021, o Brasil alcançará nota 6,0 no IDEB.

As escolas que atingem as metas recebem um aumento em seus recursos através do Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE) do MEC (Fernandes e Gremaud, 2009). De acordo com o portal do Governo Federal o PDDE foi criado em 1995 com o intuito de prestar assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O programa é voltado para a melhora da “infraestrutura física e pedagógica e reforço da autogestão escolar nos planos financeiros, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica” (PORTAL DO GOVERNO FEDERAL, 2015). O orçamento do programa em 2014 foi de R\$2,5 bilhões e o previsto para 2015 é de R\$2,9 bilhões. Segundo Fernandes e Gremaud (2009, p. 17) a atenção do governo tem se voltado para as escolas com piores IDEBs. Além disso, o MEC tem estabelecido convênios com estados e municípios, através da elaboração local de um Plano de Ações Articuladas (PAR) visando atender as metas do Compromisso Todos pela Educação.

Alguns municípios têm criado políticas de remuneração para os profissionais da educação e para a escola de acordo com o desempenho dos alunos, o que tem levado a políticas chamadas de responsabilização (ALAVARSE, BRAVO, MACHADO, 2013, p. 18). Nesse tipo de política os professores são considerados responsáveis diretos pelo bom ou mau desempenho dos alunos nas avaliações externas (BROOKE, 2006), combinado com a política de bonificação tem criado competição entre as escolas.

A partir do momento em que aumentar o índice se torna o principal, sem a preocupação de retratar a realidade como ela é, a qualidade do ensino fica em segundo plano e assim o índice perde sentido. Com isso, ao invés do IDEB auxiliar na melhoria da qualidade da educação, ele pode levar a uma falsa ideia de melhoria. Como é apontado por Barbacovi, Calderano e Pereira (2013, p.15), o IDEB tem falhas, mas também tem mérito, com isso necessita ser aperfeiçoado para que possa revelar de fato a complexidade e contradições no espaço escolar. Uma maior participação dos professores e gestores, que vivenciam o dia-a-dia da escola, podem levar a uma maior compreensão do ambiente escolar e também auxiliar na avaliação da qualidade. Além de se pensar em novas variáveis, é necessário cobrar maior participação das pessoas que estão diretamente envolvidas com a escola, possibilitando uma maior compreensão e análise das escolas juntamente com o IDEB.

Com a expansão das avaliações externas por todo país cada estado passou a adotar uma avaliação própria, criando um novo mecanismo para avaliar os alunos da rede pública de ensino, na busca pela educação de “qualidade”. No estado do Rio de Janeiro<sup>20</sup> foi criado em 2008 o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). O intuito do sistema é analisar o desempenho dos alunos das escolas públicas do estado nas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos participantes são do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º série do Ensino Médio, fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. A partir dos resultados há um monitoramento das escolas buscando a criação de estratégias e planejamentos para melhorar a qualidade da educação. O SAERJ é dividido em dois tipos de avaliação: Programa de Diagnóstica do Desempenho Escolar e o

---

<sup>20</sup> Informações sobre o SAERJ, SAERJINHO e IDERJ extraídas no site da prefeitura do Rio de Janeiro: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>

Programa de Avaliação Externa. Os resultados das duas avaliações se complementam na busca pela melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Outra ferramenta que tem sido utilizada no Rio de Janeiro é o Sistema de Avaliação bimestral Saerjinho, que busca melhorar o processo de ensino das escolas públicas à medida que busca identificar as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos. As disciplinas avaliadas são Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para os alunos participantes do 5º e 9º anos) e Química, Física e Biologia (para os alunos do Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). As provas ocorrem bimestralmente, o que permite um monitoramento do desempenho e dificuldades dos alunos. Segundo a Secretaria de Educação a partir dos resultados a escola é capaz de traçar estratégias para preparar melhor seus alunos e assim alcançar suas metas no final do ano.

Por fim, há o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) que é a combinação de dois indicadores: Indicador de Desempenho (ID) e Indicador de Fluxo (IF). O índice é muito similar ao IDEB. A partir dos resultados do SAERJ origina-se o Indicador de Desempenho (ID) para as escolas. Já o Indicador de Fluxo (IF) é calculado através das taxas de aprovação divulgadas pelo INEP. As notas do IDERJ vão de 0 a 10.

A partir dessas medidas a Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) busca melhorar o ensino, através de um monitoramento contínuo das escolas da rede pública. É possível notar que um grande número de provas/testes são aplicados na busca pela qualidade, contudo, será que essas avaliações tem de fato contribuído para a melhoria da qualidade da educação do estado?

Dado que o ambiente escolar é complexo, sugere-se que as políticas educacionais sejam criadas de maneira que possam trabalhar conjuntamente e de acordo com a realidade de cada escola. Os avanços devem ser reconhecidos assim como os novos desafios. Cabe ao Estado e pesquisadores o desafio de estudar, entender e elaborar políticas que possam atender as escolas com intuito de minimizar as desigualdades.

No capítulo 3, através do estudo de caso das escolas localizadas no município de Campos dos Goytacazes, é possível analisar segundo as perspectivas dos professores do ensino básico se de fato o IDEB e as avaliações externas tem contribuído para melhoria do ensino das escolas analisadas.

### **2.2.1 Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)<sup>21</sup>**

Uma das maiores críticas em relação ao IDEB é a falta de contextualização dos resultados das escolas. Pensando em uma forma de solucionar esse problema e tornar as informações mais completas, o Inep criou o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse). Dessa forma, o objetivo do indicador é contextualizar as notas obtidas pelas redes de ensino em diferentes avaliações e exames realizados pelo o Inep. Isso possibilita identificar as escolas que enfrentam os maiores desafios na busca pela promoção do ensino de qualidade.

O Inse contempla informações sobre as escolaridades dos pais e a renda familiar. Foi empregada a Teoria de Resposta ao Item, o que possibilita que a medida seja estimada mesmo que haja dados faltando, além de propiciar comparação dos resultados entre grupos e períodos.

Para a construção desse indicador foram utilizados dados dos questionários contextuais dos estudantes obtidos através da Aneb, Anresc ou Prova Brasil e o Enem, referentes ao ano de 2011. Buscando facilitar a compreensão dos resultados, o Inse foi dividido em sete níveis definidos e classificados baseados na metodologia de Huynh (1998):

---

<sup>21</sup> Texto baseado na nota técnica do Inep sobre o Inse, disponível no site do Inep.

### Quadro 2.2 – Descrição do Nível Socioeconômico dos alunos

<p><b>Nível I - Até 30:</b> Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai ou responsável nunca estudou e sua mãe ou responsável ingressou no ensino fundamental, mas não o completou.</p>
<p><b>Nível II - (30;40]:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.</p>
<p><b>Nível III - (40;50]:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.</p>
<p><b>Nível IV - (50;60]:</b> Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.</p>
<p><b>Nível V (60;70]:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.</p>
<p><b>Nível VI (70;80]:</b> Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e pode ter concluído ou não um curso de pós-graduação.</p>
<p><b>Nível VII - Acima de 80:</b> Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura; contratam também empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.</p>

Fonte: Inep/Inse

Ao final da apresentação do indicador, o Inep ressalta se tratar de uma primeira versão e se compromete em aprimorar ainda mais essa ferramenta bem como os instrumentos de coleta de dados, buscando aperfeiçoá-lo.

A subseção buscou apresentar de forma breve o indicador utilizado pelo IDEB para traçar o perfil socioeconômico dos alunos de diferentes escolas, visto que uma das maiores críticas em relação ao índice é exatamente a falta de contextualização. Apesar de se tratar de uma ferramenta nova e que deve passar por modificações não deixa de ser um avanço, mostrando a necessidade da análise das variáveis socioeconômicas. Entender as desigualdades existentes dentro e fora das escolas se faz necessário na busca pelo ensino de qualidade.

## **CAPÍTULO 3**

### **3 O COTIDIANO ESCOLAR E O IDEB: UM ESTUDO DE CASO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ**

#### **3.1 Metodologia**

Buscando entender a realidade vivida pelas escolas estaduais com IDEB relativamente baixo, médio e alto, a pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa e qualitativa. Acredita-se que os dois métodos se complementam de tal forma que se diminui as desvantagens da utilização isolada de cada um. Na abordagem quantitativa, foi utilizado o método de aplicação de questionários com perguntas fechadas e semiabertas, buscando levantar dados referentes ao IDEB e ao cotidiano escolar das escolas pesquisadas, a partir da opinião dos professores de nove escolas estaduais. Os dados foram processados e tabulados no programa SPSS. Já na abordagem qualitativa foi utilizado o método de entrevista semiestruturada, buscando se aprofundar nas questões abordadas no questionário. Além disso, as anotações de campo e observações da autora auxiliaram na interpretação dos dados. Dessa forma, o trabalho foi desenvolvido em cinco etapas.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na escolha de nove escolas estaduais do município de Campos dos Goytacazes – RJ. As escolas foram selecionadas de acordo com o seu desempenho no IDEB do ano de 2013. Algumas escolas inicialmente escolhidas optaram por não participar da pesquisa ou de alguma forma apresentavam dificuldades em colaborar, dessa forma três escolas tiveram que ser substituídas. Após a seleção, foram divididas em três grupos de números iguais: desempenho alto, médio e baixo. As escolas com desempenho médio foram selecionadas a partir da mediana. O Quadro 3.1 apresenta as escolas escolhidas separadas por grupo e sua nota no IDEB. Os nomes das escolas apresentadas são fictícios. Foi decidido pela não divulgação para que os professores se sentissem mais seguros ao responderem as questões apresentadas. Mesmo com a não

divulgação da escola e o nome do participante da pesquisa, alguns professores preferiram não colaborar.

**Quadro 3.1- Escolas escolhidas para o estudo de caso e seu desempenho no IDEB**

Desempenho	Escolas	Nota do IDEB
Desempenho alto	Escola A	4,8
	Escola B	4,7
	Escola C	4,0
Desempenho médio	Escola D	3,5
	Escola E	3,4
	Escola F	3,4
Desempenho baixo	Escola G	2,9
	Escola H	2,9
	Escola I	2,8

Fonte: Elaboração da autora, IDEB

Na segunda etapa foram elaborados os instrumentos de coleta dos dados, questionário e roteiro de entrevista<sup>22</sup>. Elaborada a primeira versão do questionário, a autora selecionou uma escola aleatória para realizar o pré-teste. Isso permitiu que os instrumentos fossem aprimorados. O questionário e a entrevista foram estruturados em quatro eixos: professor, escola, aluno e IDEB, com o intuito de analisar a opinião dos professores em relação ao cotidiano da escola em que trabalham e ao IDEB. Para algumas perguntas do questionário foi utilizada a escala *likert*<sup>23</sup> de cinco pontos. Esse tipo de escala segue um padrão de pergunta que parte de “aprovo fortemente” até “desaprovo fortemente”, além de possuir um ponto neutro no meio da escala (LIKERT, 1932). Apesar das críticas em relação a esse tipo de método, Dalmoro e Vieira (2014) mostram em um estudo de caso que a escala de cinco pontos se caracteriza por ser mais rápida e fácil comparada com outras. O questionário também contou com uma pergunta semiaberta que permitiu a construção de uma tabela com sugestão dos professores em relação às avaliações das escolas.

<sup>22</sup>O questionário e roteiro de entrevista se encontram no final da dissertação nos anexos.

<sup>23</sup>A escala likert é uma espécie de instrumento de medida utilizado para mensurar a realidade sobre um objeto em estudo (DALMORO e VIEIRA, 2014).



Na terceira etapa da pesquisa foram aplicados 222 questionários aos professores do ensino médio, nível escolhido por representar o último nível do ensino básico. Foi utilizada a técnica de pesquisa *survey*, que tem como objetivo a coleta da opinião pública. Os pesquisadores<sup>24</sup> abordavam todos os professores que estavam presentes nos dias de ida às escolas. Com os resultados, foi possível realizar uma comparação das respostas obtidas por professores das diferentes escolas analisadas. Os resultados possibilitaram comparar se o cotidiano escolar da escola com alto desempenho no IDEB é muito diferente da escola com baixo.

Após a aplicação dos questionários, foram realizadas 13 entrevistas semiestruturadas com os professores das escolas analisadas. As entrevistas foram padronizadas, pois o objetivo foi comparar as respostas para as mesmas perguntas. Além disso, as entrevistas possibilitaram uma complementação às perguntas fechadas do questionário. Foi utilizada a amostragem não probabilística por conveniência<sup>25</sup>.

O trabalho de campo foi realizado durante cinco meses do ano de 2015, nos horários de intervalo das escolas, que variavam entre 20 a 30 minutos. Por isso foi necessário retornar a uma mesma escola várias vezes. Muitos professores optaram por não participar da pesquisa por estarem com pressa ou ocupados. A Tabela 3.1 apresenta o número de questionário aplicados em cada escola e o número total de professores.

**Tabela 3.1 – Número total de professores do ensino médio que responderam o questionário.**

<b>Escola</b>	<b>Total de professores</b>	<b>Total de questionários respondidos</b>
Escola A	45	19
Escola B	63	33
Escola C	49	26
Escola D	24	9
Escola E	19	11
Escola F	17	14
Escola G	45	20
Escola H	70	45
Escola I	92	45
<b>Total</b>	<b>424</b>	<b>222</b>

Fonte: Elaboração da autora, IDEB/INEP

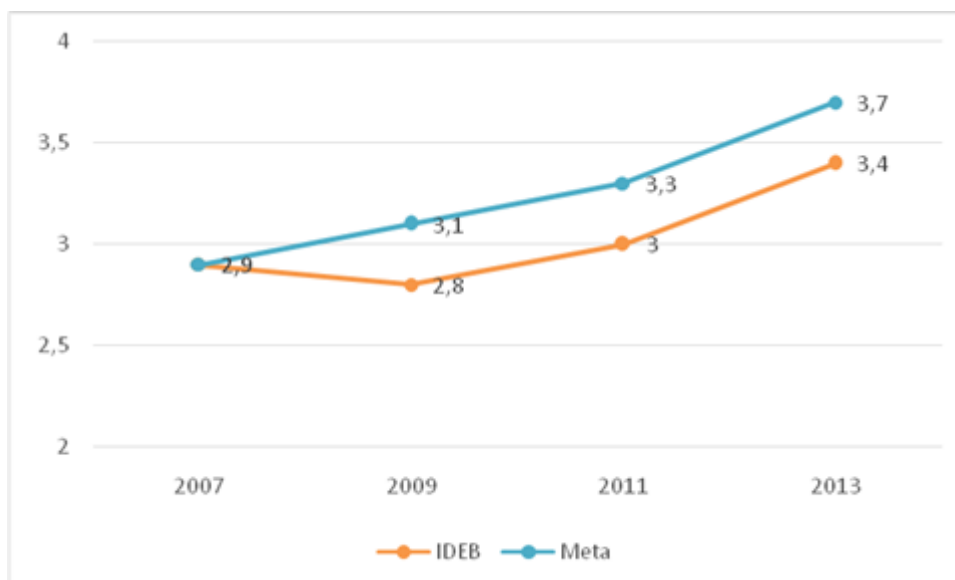
<sup>24</sup>A coleta dos dados contou com a ajuda dos pesquisadores do grupo de pesquisa do Observatório da Educação(OBEDUC), do trabalho Índice de Desigualdade na qualidade da Educação no Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação, do qual a autora faz parte.

<sup>25</sup> Técnica que consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível.

Algumas escolas se apresentaram como desafio devido à distância. A escola mais longe se encontrava a 40 minutos de carro do centro da cidade de Campos dos Goytacazes. O tempo que os pesquisadores tinham para aplicação dos questionários era muito pequeno, por isso em algumas escolas foi necessário retornar no mínimo cinco vezes. Alguns professores que inicialmente aceitavam participar da pesquisa não devolviam o questionário ou diziam que responderiam depois, o que impossibilitou a aplicação dos questionários para todos os professores, principalmente os das escolas menores. Apesar disso, o total de 222 questionários no universo de 424 professores é satisfatório já que representa uma amostra com 95% de nível de confiança e 5% de margem de erro.

Na quinta etapa os dados foram tabulados e processados no programa estatístico SPSS. As estimativas passaram por ponderação, ou seja, cada observação (indivíduo entrevistado) foi multiplicada por um fator de expansão que representa o total de pessoas na população que ela representa: 2,37 (escola A), 1,91 (escola B), 1,88 (escola C), 2,67 (escola D), 2,25 (escola E), 1,56 (escola F), 1,73 (escola G), 1,21 (escola H) e 2,04 (escola I). Além disso, foram desconsideradas todas as perguntas sem respostas ou que havia mais de uma opção selecionada. As tabelas e gráficos foram confeccionados no Excel. As entrevistas foram utilizadas para complementar os dados obtidos através do questionário. Dessa forma, as análises dos dados quantitativos e qualitativos ocorreram em conjunto.

Sobre o município escolhido, Campos dos Goytacazes está localizado no estado do Rio de Janeiro. Segundo informações do IBGE, a população estimada para 2014 é igual a 480.648, com área territorial de 4.026.696 km<sup>2</sup>. Apesar de ser destaque por causa dos royalties do petróleo não se pode dizer o mesmo do educação como mostra a Figura 3.1 que apresenta às notas e metas do IDEB de Campos.



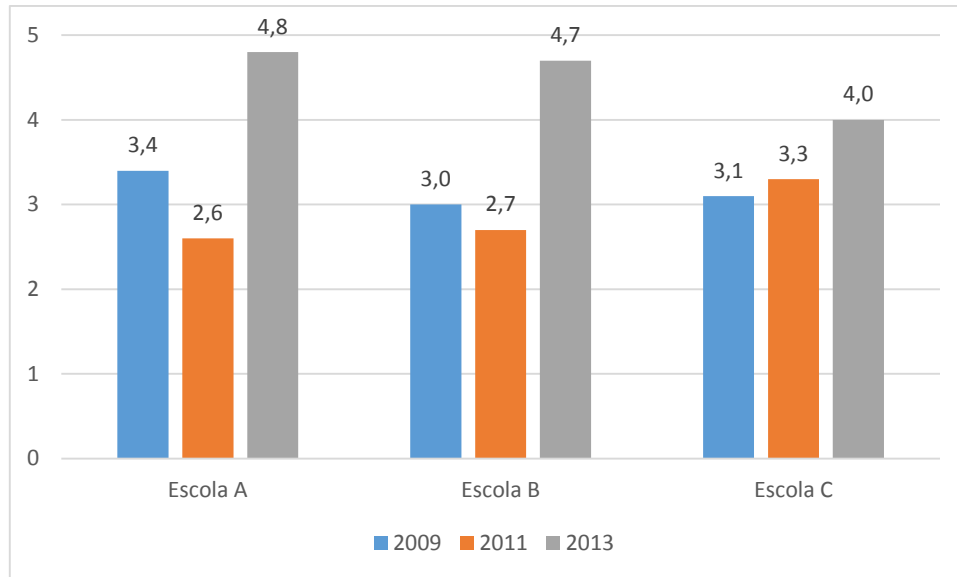
**Figura 3.1** - Nota e meta do IDEB de Campos dos Goytacazes, 2007-2013<sup>26</sup>  
 Fonte: Elaboração da autora, INEP/IDEB

Em 2013, a nota foi igual a 3,4. Houve aumento, contudo o município continua sendo considerado com uma das piores notas do IDEB no estado do Rio de Janeiro. Os dados reforçam a necessidade de estudar o município. As próximas seções apresentam informações sobre as escolas e os resultados obtidos através da pesquisa.

### 3.1.1 Situação das escolas escolhidas

As três escolas que ficaram com as maiores colocações no IDEB em Campos dos Goytacazes estão distantes do centro, principalmente a escola A que se encontra a 40 minutos de carro. Em todas elas, os pesquisadores foram bem recepcionados pelos diretores, que prontamente aceitaram participar da pesquisa. Sobre a quantidade de professores, não há uma grande diferença entre elas, sendo que a maior possui cerca de 63 professores e a menor 45 (ver quadro 3.2). De forma geral, os prédios das três escolas parecem estar em boas condições, contudo houve muita queixa por parte dos professores no que diz respeito à falta de equipamentos como computador, Datashow, televisão e etc. A Figura 3.2 apresenta a evolução da nota do IDEB das três escolas a partir de 2009.

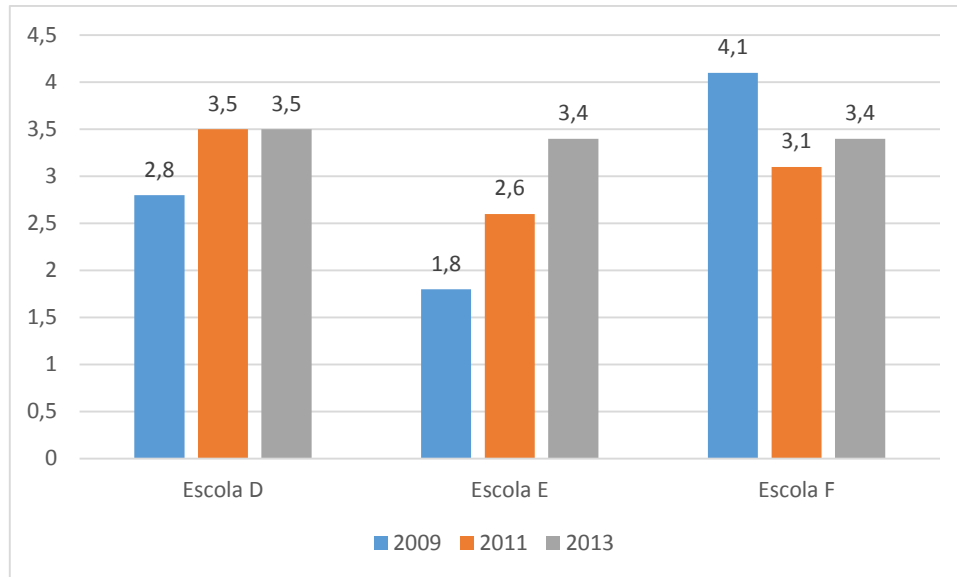
<sup>26</sup> Dados disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>



**Figura 3.2 – Nota do IDEB escolas A, B e C: 2009, 2011 e 2013**  
 Fonte: Elaboração da autora, INEP/IDEB

Atualmente, a escola A possui o maior IDEB do município com nota igual a 4,8, mostrando que a escola teve um desempenho muito melhor do que o de 2011 que foi igual a 2,6, um crescimento de quase 85,0%. A escola B apresentou desempenho, em 2011 e 2013, igual a 2,7 e 4,7, respectivamente, o que mostra um aumento de quase 75,0%. E por fim, a escola C, apesar de apresentar nota inferior as duas primeiras escolas, mostrou um crescimento gradativo da nota nos anos de Prova Brasil.

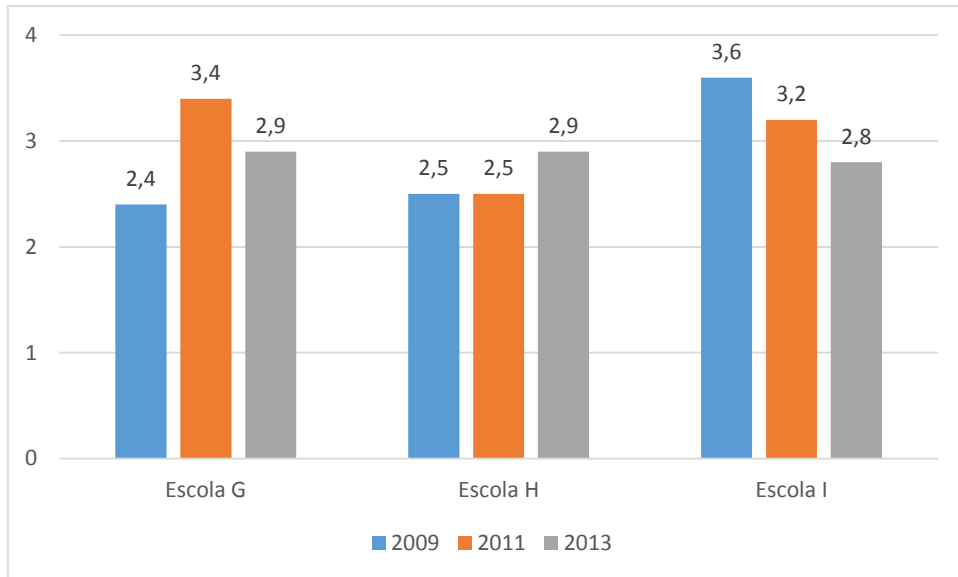
Sobre as escolas que ficaram no grupo de desempenho médio, a escola E foi o maior desafio. Foi uma tarefa difícil convencer os professores a participarem da pesquisa. A dificuldade maior encontrada na escola F foi a distância e localização de difícil acesso. Contudo os professores ficaram contentes de participar da pesquisa e por serem ouvidos. A escola D também se encontra a uma boa distância do centro, mas também foi um grande desafio convencer os professores a participar da pesquisa. Sobre a quantidade de professores não há uma grande diferença entre essas escolas que se caracterizam por serem de porte médio (escola E) e pequeno (escolas D e F), contudo possuem poucas turmas de ensino médio prevalecendo principalmente as turmas de ensino fundamental. De forma geral, os prédios das três escolas parecem estar em boas condições, com exceção do local em que os alunos fazem educação física, que não é coberto. A Figura 3.3 apresenta a nota do IDEB das três escolas.



**Figura 3.3 – Nota do IDEB escolas D, E e F: 2009, 2011 e 2013**  
 Fonte: Elaboração da autora, INEP/IDEB

Em relação a nota do IDEB, a escola D não apresentou mudanças entre o ano de 2011 e 2013, mantendo a nota de 3,5. Já a escola E saiu de um nota muito baixa em 2009, igual a 1,8, e conseguiu alcançar 3,4 em 2013. Por fim, a escola F, que teve o maior IDEB do município em 2009, com nota igual a 4,1, apresentou uma queda para 3,4, em 2013. Levando em consideração, principalmente a escola F, surgem questionamentos sobre quais os principais fatores que influenciaram a nota do IDEB. É muito importante reconhecer esses pontos que têm influências positivas e negativas sobre o desempenho da escola. A tarefa mais difícil é reconhecê-los e ponderá-los, por isso sugere-se mais trabalhos de campos com intuito de investigar essa questão.

As escolas do grupo de desempenho baixo estão localizadas no centro do município e se encontram bem próximas umas das outras. Os pesquisadores foram bem recepcionados pelos diretores que aceitaram participar da pesquisa. Por se tratar de escolas maiores, foi mais fácil a aplicação dos questionários, onde poucos professores se recusaram a participar. A proximidade das escolas também facilitou na visita a mais de uma escola no mesmo dia. São escolas com um grande número de turmas de ensino médio, conseqüentemente o número de professores foi superior ao das escolas dos outros grupos, com exceção da escola G. A infraestrutura dos prédios das escolas parecem estar em bom estado. A Figura 3.4 apresenta a nota do IDEB das três escolas.



**Figura 3.4 – Nota do IDEB escolas G, H e I em 2009, 2011 e 2013**  
 Fonte: Elaboração da autora, INEP/IDEB

Sobre os resultados do IDEB, a escola G apresenta sua maior nota de 3,4, em 2011, contudo em 2013 cai para 2,9. Já a escola H mostra um pequeno crescimento em 2013, passando para 2,9. Os resultados da escola I são os que mais surpreendem, pois apresenta queda no decorrer do anos passando de 3,6, em 2009, para 2,8, em 2013.

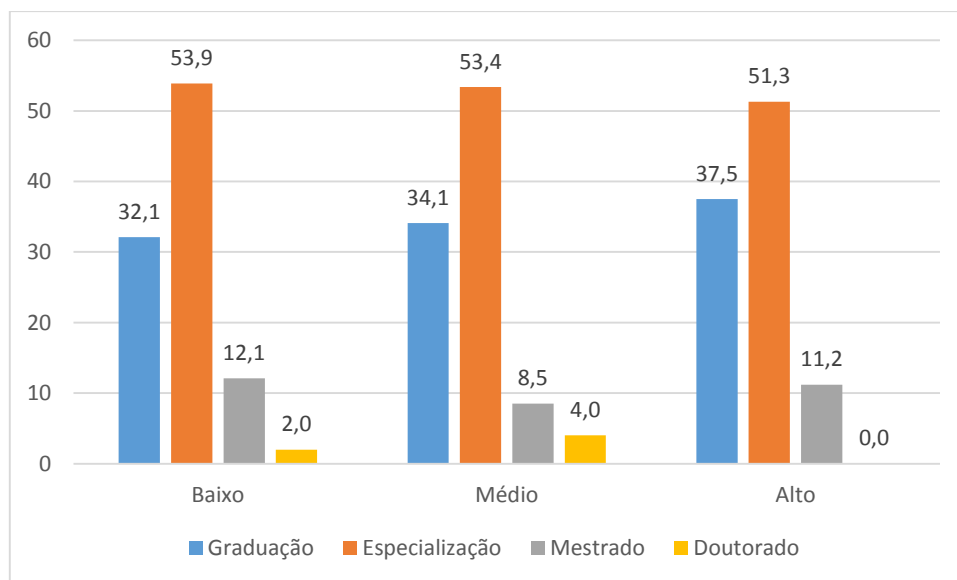
O objetivo da subseção foi apresentar de forma breve as escolas escolhidas para a pesquisa. A princípio nota-se que a maior diferença entre os grupos de escolas é a sua localização e tamanho. No entanto, a próxima seção ajudará compreender de forma mais profunda o cotidiano escolar através das percepções dos professores. A principal pergunta que norteou o trabalho de campo foi: Existe uma grande diferença entre as escolas que se encontram no grupo de desempenho alto, médio e baixo? Por meio da percepção dos professores também foi possível analisar se o IDEB tem contribuído para melhorar o ensino das escolas pesquisadas.

## 3.2 Análise do cotidiano escolar: O IDEB tem melhorado o ensino das escolas?

### 3.2.1 Características gerais dos professores entrevistados

Como já foi dito no capítulo 2, uma das maiores críticas em relação às avaliações externas é a interpretação dos resultados sem a devida contextualização. Por isso, no estudo de campo o principal objetivo foi entender um pouco do contexto escolar das escolas escolhidas para investigar se há uma grande diferença entre as escolas que se encontram no grupo de alto, médio e baixo IDEB. No eixo “Professor” buscou-se investigar o tempo de trabalho na rede pública de ensino, nível de escolaridade, satisfação em relação ao trabalho e frequência que o professor se sente “sobrecarregado”.

Em relação a formação dos professores pesquisados, é possível notar pelos resultados que não há uma grande diferença entre as escolas de baixo, médio e alto IDEB. A Figura 3.5 apresenta esses resultados.



**Figura 3.5** – Percentual de professores com graduação, especialização, mestrado e doutorado, conforme categoria de desempenho no IDEB.

Fonte: Elaboração da autora

Destaca-se que a grande maioria dos entrevistados possui especialização, seguido dos que tem apenas graduação. Em relação ao doutorado, apenas uma pequena minoria, no grupo baixo e médio desempenho, apresentou essa titulação.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2013), um dos maiores desafios no Brasil está relacionado com a formação do professor da educação básica. Dessa forma, é necessário assegurar que todos os educadores tenham formação em nível superior, objetivo já preconizado na LDB/1996. Além disso, surge a necessidade de melhorar a qualidade da formação nos cursos de pedagogia e licenciaturas. Na busca de melhorar a qualificação dos profissionais, muitas políticas<sup>27</sup> voltada para formação do professor têm sido criadas, tais como:

- Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores da Educação Básica (PARFOR): tem como principal objetivo elevar o padrão de qualidade da formação do professor das escolas públicas. O programa teve início em janeiro de 2009.
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): o objetivo do programa é elevar a qualidade do profissional voltado à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas e também inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de ensino. Dessa forma, os futuros professores adquirem experiências em vários quesitos. A primeira chamada pública (MEC/CAPES/FNDE) do programa ocorreu em 2007.
- Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência): um dos principais objetivos do programa além de aprimorar a formação acadêmica dos professores é realizar integração entre a educação superior e a educação básica. Também visa superar as deficiências nos cursos de licenciatura. O primeiro edital do programa foi lançado em 2006.

A partir desses programas é possível notar os esforços do Estado em melhorar a formação dos professores, contudo deve-se entender melhor o impacto que eles vem causando na educação básica. Um profissional mais preparado aumenta as chances de melhorar o ensino ofertado, porém o meio escolar é complexo. Muitas vezes, mesmo que o professor tenha a melhor formação, existem fatores que fogem do seu controle tais como: bagagem cultural do aluno, infraestrutura escolar, contexto social da escola e etc.

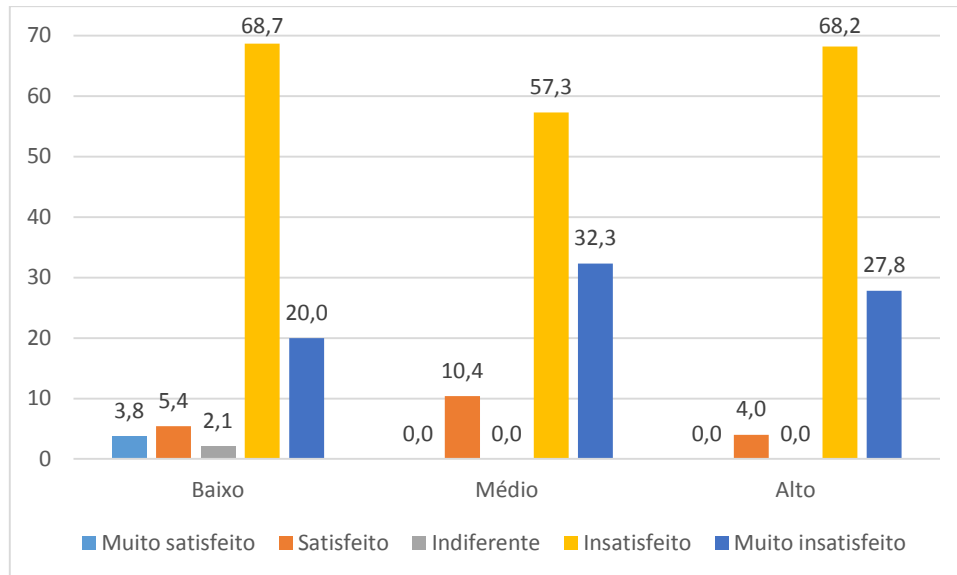
Outra questão que tem sido pauta de discussão em relação ao docente é a sua remuneração. Na pesquisa, os entrevistados foram questionados sobre a sua

---

<sup>27</sup>Para mais informações em relação as políticas voltadas para formação dos professores de ensino básico e superior consultar site do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>>



satisfação em relação ao salário recebido. Mais uma vez não houve uma grande diferença entre os resultados dos grupos, que podem ser vistos na Figura 3.6.



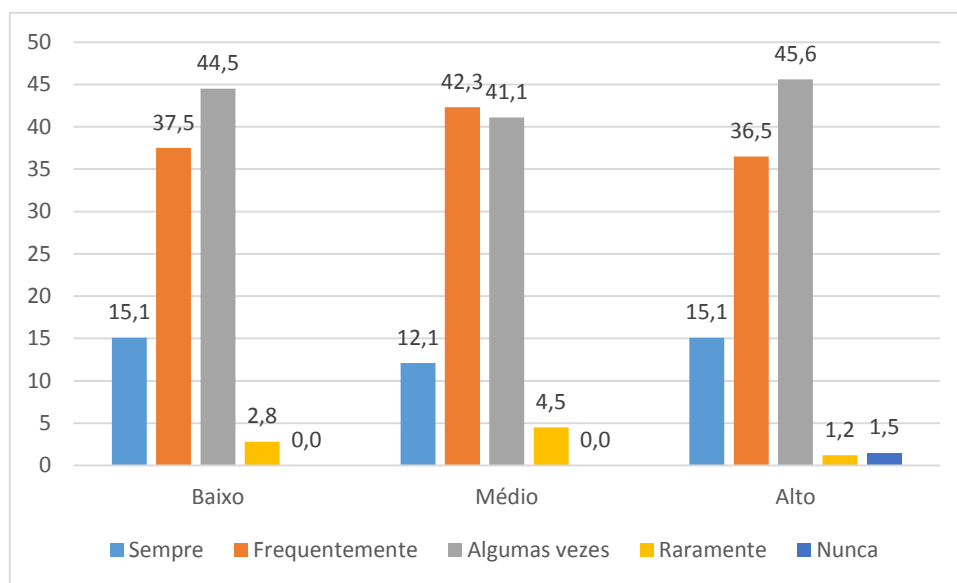
**Figura 3.6** – Nível de satisfação dos professores em relação ao salário, conforme categoria de desempenho no IDEB (em %).

Fonte: Elaboração da autora

Grande parte dos entrevistados se mostram insatisfeitos com o salário que recebem, seguido de muito insatisfeito. Poucos se mostraram satisfeitos. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2013, p. 96) “a valorização da carreira dos professores brasileiros passa pela elevação do nível salarial, mas também por um conjunto de instrumentos que aperfeiçoem as condições de exercício profissional”. Através da pesquisa, os professores levantaram a questão da necessidade da valorização dos docentes. Buscando melhorar essa questão, em 2008 foi sancionada a Lei do Piso (Lei 11.738/2008) que instituiu o piso salarial/nacional dos professores da educação básica pública. Em 2013, o MEC definiu o piso nacional em R\$ 1.567. Apesar desse avanço, ainda existem questionamentos na justiça e o descumprimento em diversos municípios e unidades da federação (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013). Comparado com outros profissionais com a mesma escolaridade, o professor ainda recebe remuneração inferior. Ao valorizar a carreira docente a profissão se torna mais atraente.

Nas escolas pesquisadas, foi possível notar a grande defasagem de profissionais principalmente nas áreas de física, biologia e química. A maioria dos entrevistados, principalmente os que trabalham há pouco tempo na escola, se

mostram interessados em mudar para outra escola ou até mesmo área onde o salário seja mais atrativo. A escola atual se apresenta como uma “falta de alternativa”. Isso pode explicar a grande rotatividade que geralmente as escolas sofrem, bem como a sobrecarga de alguns professores que muitas vezes possuem mais de uma matrícula em diferentes escolas para complementar sua renda. Dessa forma, muitas vezes o professor acaba se sobrecarregando. Por isso os entrevistados foram questionados sobre a frequência em que se sentem sobrecarregados em relação ao trabalho. A Figura 3.7 mostra os resultados.



**Figura 3.7** – Proporção de professores que se sentem sobrecarregados com o trabalho docente (em %).

Fonte: Elaboração da autora

Os resultados mostram uma concentração nas repostas algumas vezes e frequentemente. Algumas vezes representa o ponto neutro da escala Likert utilizada, ou seja, geralmente é escolhida quando o entrevistado se mantém indeciso em relação à resposta de conotação positiva ou negativa. A alternativa também pode ser escolhida caso o entrevistado não tenha opinião sobre o assunto abordado. Dalmoro e Vieira (2004, p.172) dizem que na literatura a “utilização do ponto neutro é defendida por ser uma opção que deixa o respondente mais à vontade no momento de expressar sua opinião”. Apesar do resultado, nota-se que mais da metade dos entrevistados frequentemente ou sempre se sentem sobrecarregados no trabalho. Isso pode ser explicado por que,

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade (GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005, p. 191).

Além disso, muitas vezes o professor precisa se desdobrar em várias escolas para obter um salário razoável. Cada vez mais tem recebido a missão de cobrir todas as lacunas existentes na instituição e também tem sido responsabilizado pela qualidade da educação, sendo ainda mais pressionado através dos resultados das avaliações externas. As condições de trabalho também tem levado a um “sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas” (GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005, p.192). Muitas vezes a sobrecarga no trabalho docente pode levar a doenças comuns nessa área, que no final resulta no afastamento do profissional. Gomes e Brito (2006, p. 58) listam a “frustração, falta de ar, pressão baixa, tonturas, labirintite, perturbações do sono [...], perturbações de caráter digestivo, problemas nas cordas vocais, problemas respiratórios, alergias, formas de alimentação inadequadas [...]” como problemas comuns enfrentados pelos professores principalmente em finais de ano letivo.

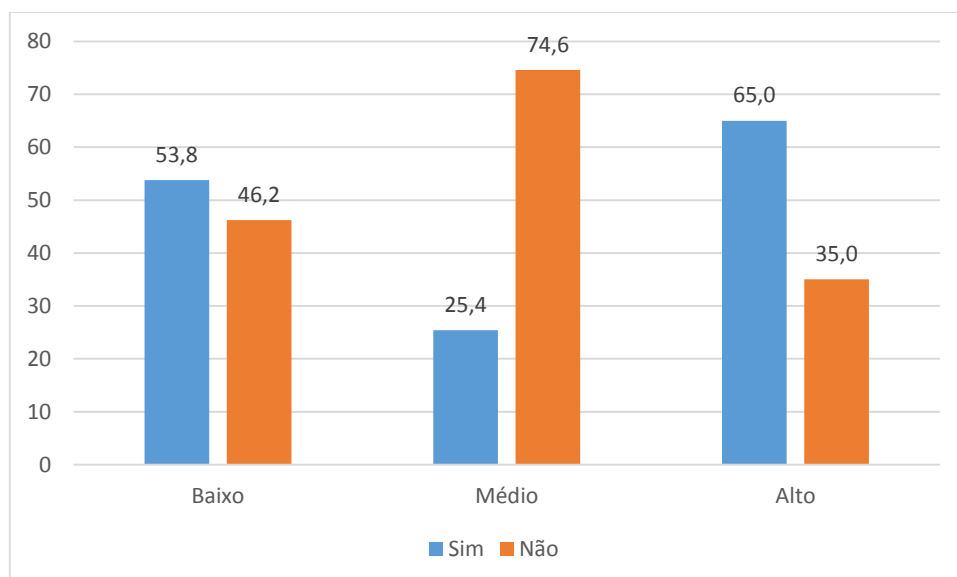
É exigido que os profissionais de educação ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema de massa, ainda baseado na competitividade, entretanto, os recursos materiais e humanos são cada vez mais precarizados, têm baixos salários, há um aumento das funções das/os professoras/es, contribuindo para um esgotamento e uma contradição quanto à formação que é oferecida. O estado atual em que se encontra o trabalho na escola, e em particular o trabalho das/os professoras/es, tem chamado a atenção devido ao aumento de adoecimento e afastamento desses profissionais (GOMES, BRITO, 2006. p. 51).

É importante ressaltar que não há grande diferença entre os professores que se sentem sobrecarregados em relação ao trabalho nas escolas de baixo, médio e alto desempenho no IDEB (ver Figura 3.7). Ou seja, não parece que as escolas alcançaram melhor desempenho porque os profissionais estão trabalhando com menor sobrecarga. Dessa forma a literatura nos faz refletir sobre que condições os professores tem exercido suas funções. Há uma série de fatores que estão ligados na busca pela educação pública de qualidade, por isso sugere-se que os profissionais recebam mais atenção visto que são atores ligados diretamente com o ensino, sendo assim parte importante do processo de aprendizagem.

### 3.2.2 Principais características das escolas

Ao avaliar o ensino de uma escola, o ideal é levar em conta vários aspectos. Dentro do âmbito escolar, além dos gestores educacionais, professores e alunos, elementos como a infraestrutura e o material didático utilizado podem afetar de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem. Dessa forma, a presente subseção tem o objetivo de mostrar a opinião de professores em relação a política de reforço escolar, a infraestrutura da escola em que trabalham e os recursos que a escola disponibiliza para o processo de ensino.

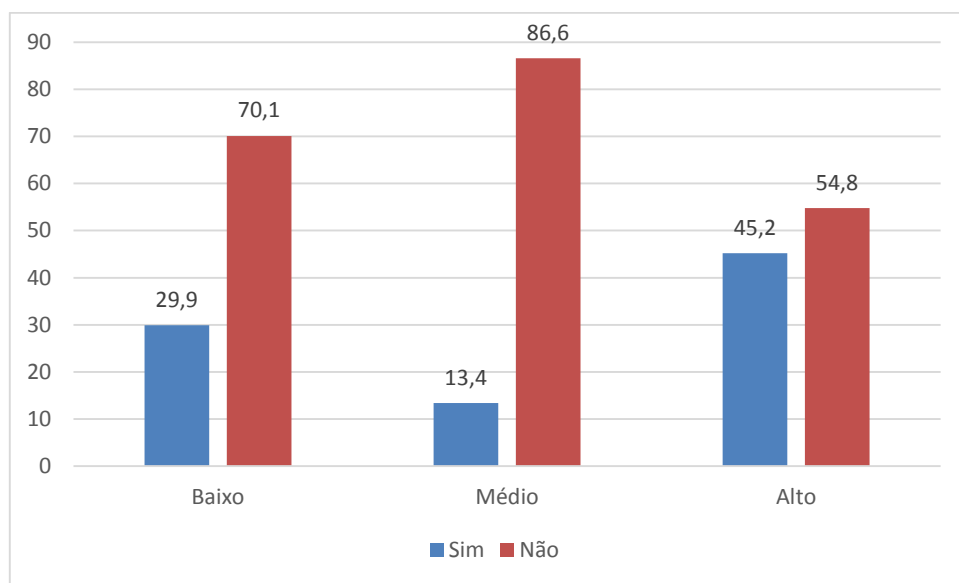
Uma política que tem recebido atenção é a de reforço escolar. Tem como objetivo ajudar os alunos com maiores dificuldades, bem como auxiliar em estratégias de “realfabetização” para combater o analfabetismo funcional, realidade ainda presente nas escolas públicas. Segundo dados do Caderno de Políticas Públicas da prefeitura do Rio de Janeiro, entre 2009 e 2013 quase 38 mil alunos foram “realfabetizados”, fazendo o índice de analfabetismo ser reduzido para 3,1% em 2013. Mas será que a política de reforço é uma realidade para as escolas do interior? A Figura 3.8 mostra se os professores conhecem o funcionamento de alguma política de reforço escolar nas escolas analisadas.



**Figura 3.8** – Proporção de professores que conhecem o funcionamento de alguma política de reforço escolar na escola, conforme categoria de desempenho da escola no IDEB (em %).

Fonte: Elaboração da autora

Os resultados mostram que a pior situação em relação ao reforço se encontra nas escolas do grupo médio, em que 74,6% dos professores entrevistados disseram que tal política não existe. Já as escolas do grupo alto e baixo possuem resultados próximos, contudo é o grupo alto que se destaca com 65% dos entrevistados dizendo que a política de reforço é realidade nas escolas em que trabalham. Porém só a existência do reforço escolar não é suficiente. É necessário saber se essa política funciona bem, por isso os professores que responderam “sim” foram questionados sobre isso (ver Figura 3.9).



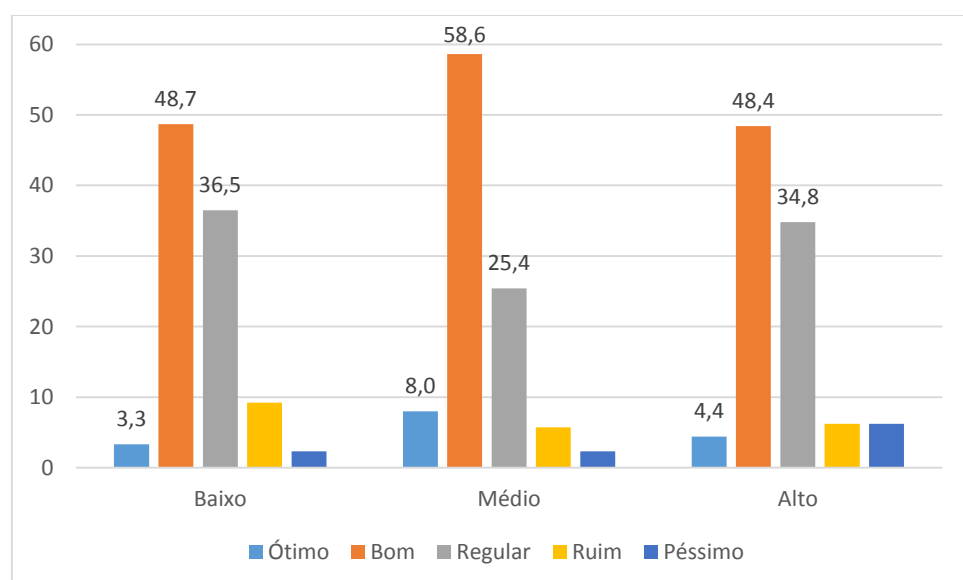
**Figura 3.9** – Proporção de professores que disseram que a política de reforço escolar funciona bem na escola em que trabalham, entre os que afirmaram que existe tal política, conforme categoria de desempenho da escola no IDEB (em %).

Fonte: Elaboração da autora

Em todas as categorias de IDEB, a proporção de professores que responderam que a política de reforço escolar “não funciona bem” prevalece, principalmente no médio, com 86,6%, e no baixo, com 70,1%. O grupo alto mantém quase um equilíbrio nas respostas. Dessa forma, os resultados chamam atenção para a atual política de reforço existente ou não nessas escolas. Como se trata de uma política tão importante, sugere-se maiores debates em relação a sua eficácia e sua importância, é provável que ela tenha contribuído substancialmente para que as escolas A, B e C tivessem notas mais elevadas no IDEB. Nota-se que no grupo alto ocorreu a maior proporção de professores reconhecendo a existência da política de reforço escolar, bem como seu bom funcionamento.

O aluno que tem mais dificuldade pode ser beneficiado por tal política, além de ter uma chance maior de melhorar seu desempenho sem que seja necessário o uso da “aprovação automática”. Evidentemente a questão não é tão simples, o aluno também precisa se esforçar, pois de nada adiantará uma boa política de reforço se ele não estiver interessado. Porém é necessário que haja a iniciativa para que depois os desafios que forem surgindo sejam superados através de uma política bem estruturada voltada principalmente para o contexto socioeconômico dos alunos. Levantar a discussão entre as escolas e as comunidades sobre a importância do ensino se faz necessário em um contexto em que poucos se preocupam com a trajetória escolar do filho, como mostrarão os resultados.

Outra questão que está interligada com a qualidade do ensino é o livro didático adotado pela escola. Atualmente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>28</sup> tem subsidiado o trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de livros na educação básica. O Guia de Livro Didático é publicado após a avaliação das obras (MEC). O mesmo é encaminhado às escolas que escolhem os livros que melhor atendem o seu projeto político pedagógico. Dada a importância do livro didático, os professores foram questionados sobre a qualidade do material utilizado em sala de aula. Os resultados podem ser vistos na Figura 3.10.

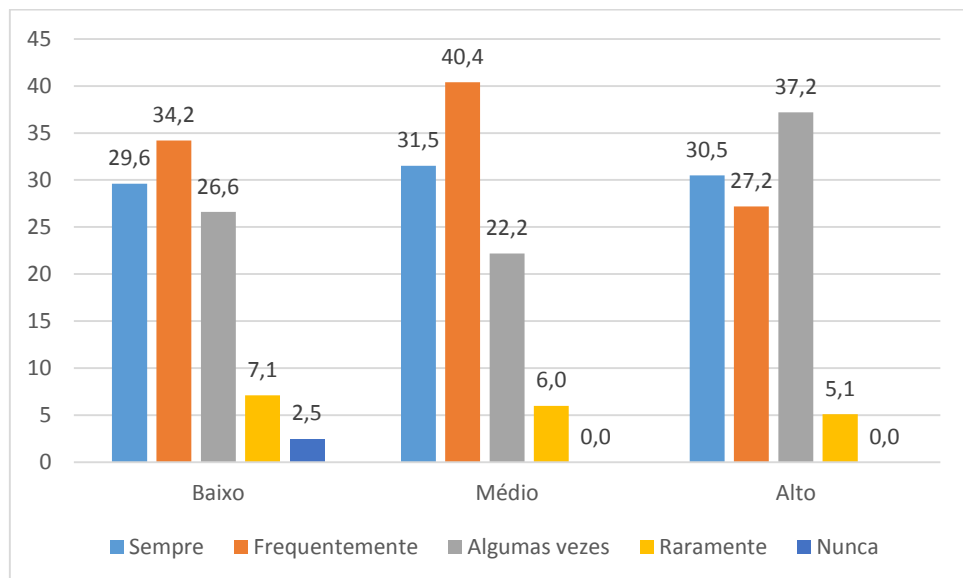


**Figura 3.10** – Opinião dos professores em relação a qualidade do livro didático (em %).

Fonte: Elaboração da autora

<sup>28</sup> Para maiores informações em PNLD acessar <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>

As respostas dos três grupos se concentram em “bom”. Dessa forma 48,7% dos entrevistados da escola do grupo baixo acreditam que o livro didático é bom, enquanto 26,5% acreditam que ele é regular. Já no grupo médio, 58,6% responderam que ele é bom e 25,4% acreditam que ele é regular. Por fim, no último grupo, 48,4% dos entrevistados disseram que o livro é bom, contra 34,8% que pensam que é regular. Apesar dos resultados, parece que ainda existem professores que não podem contar com o livro didático ou, quando ele existe, é necessário buscar de outras maneiras o conteúdo do currículo mínimo. A política de distribuição do livro tem sofrido críticas negativas e por isso há necessidade de se discutir sobre essas questões com a escola, além de rever se todos os aspectos que devem ser discutidos em determinado nível de ensino são contemplados no livro. Alguns professores chegaram a relatar que o livro não aborda todo o conteúdo que é exigido na Prova Brasil, Saerj e Saerjinho. Por isso, a utilização de recursos complementares pode contribuir para o melhor entendimento do aluno. Os professores foram questionados sobre a utilização de outros materiais para completar o conteúdo das aulas (resultados na Figura 3.11).



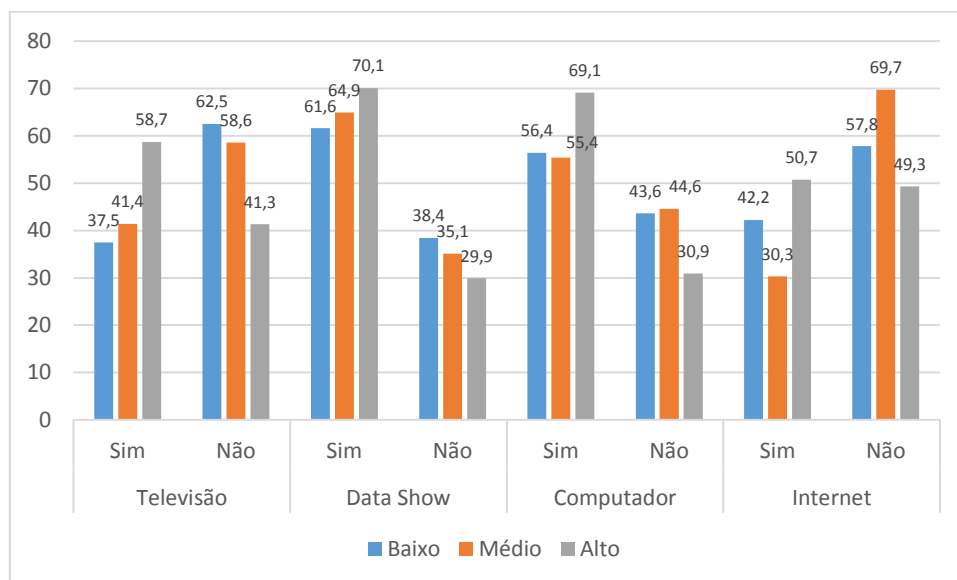
**Figura 3.11** – Proporção de professores que costumam e não costumam utilizar outros materiais didáticos além do livro, conforme categoria de desempenho da escola no IDEB (em %).

Fonte: Elaboração da autora

Não parece ser o uso de outros materiais didáticos além dos livros que tenha contribuído para que as escolas A, B e C se destaquem com melhor IDEB. Em todos

os grupos é muito baixo a proporção de docentes que afirmam que raramente ou nunca usam outros materiais didáticos. Contudo surge a questão, a escola tem dado suporte para que os professores utilizem outros materiais em sala de aula? Existem equipamentos necessários para que os professores possam usar outros tipos de materiais como vídeos, slides, música e etc? É importante que a escola também incentive os professores a utilizarem tais recursos.

Os entrevistados foram questionados sobre os recursos utilizados por eles em sala de aula, dentre eles televisão, data show, computador e internet. Os professores que utilizam os equipamentos assinalaram “sim” já os que não usam marcaram “não”. Os resultados podem ser vistos na Figura 3.12.



**Figura 3.12 – Recursos utilizados pelo professor em sala de aula (em %).**  
Fonte: Elaboração da autora

A Figura 3.12 mostra que os equipamentos (televisão, data show, computador e internet) são utilizados principalmente pelos professores do grupo alto. Já os resultados do grupo baixo e médio se aproximam. Durante a aplicação dos questionário e nas entrevistas, uma grande parte dos professores relataram que utilizam recursos próprios, pois têm dificuldades de acessar os equipamentos por serem escassos ou por não funcionarem bem. A partir das entrevistas semiestruturadas alguns professores levantaram a questão da escassez de recursos:



Não, na verdade a escola tem, por exemplo, um data show, mas ele tem um limite de utilização na medida em que existe uma escala para esse material ser empregado em sala de aula. Então há uma dependência muito grande dessa escala para todos os professores e aí chega uma hora que você precisaria do aparelho e o outro professor, por exemplo, está com o direito da escala de utilizá-lo. [...] Aí a gente tenta fazer o que a gente chama de pulo do gato ao usar um notebook, ou um outro tipo de mídia que seja própria do professor e com isso ele tenta remediar essa dificuldade, essa falta (J.D, Agosto, 2015).

Não, o Estado ele deixa a desejar com relação a quantidade a mesma coisa ocorre com o livro didático, eles fazem um percentual que não é em cima daquele ano letivo é em cima de prognósticos anteriores. A quantidade de 2013 é a mesma em 2014. Lógico que a realidade é outra. Acontece a mesma coisa com a televisão. Você tem um colégio com 50 salas e vêm 20 televisores. É impossível cobrir tudo tá? (A.N, Setembro, 2015)

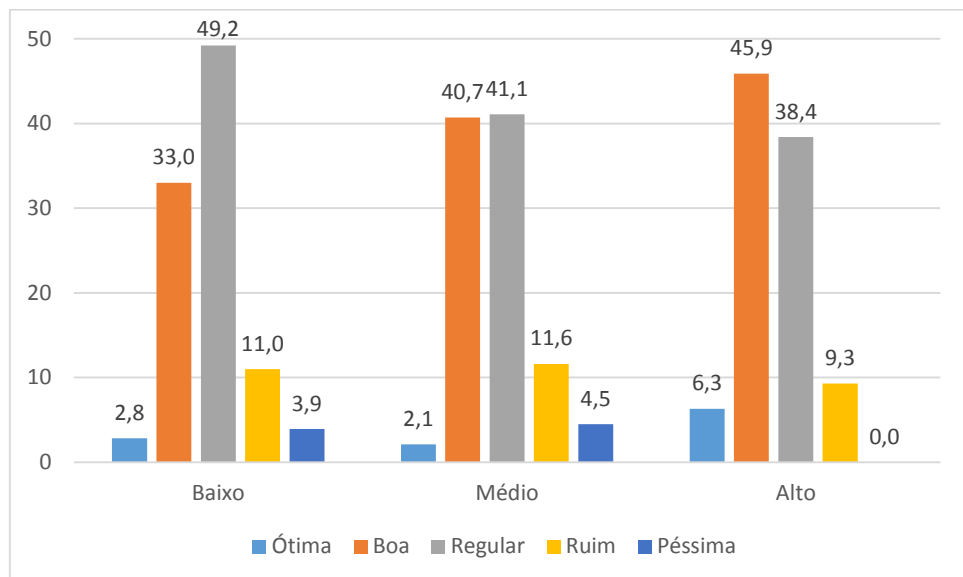
Não, eles não são suficientes para o total de professores. Tanto que eu tenho o meu que eu comprei para usar. [...] tinha um período que só tinha um data show para todos os professores da escola, e tinha que agendar, então era praticamente impossível que o professor conseguisse agendar e usasse em todas as aulas. Porque ficava tendo uma disputa na verdade entre os professores. [...] Então o acesso é bem limitado (D.T, Outubro, 2015).

A partir das declarações dos professores é possível notar que ainda existe um grande desafio em relação à utilização de recursos que possam auxiliar na explicação do conteúdo em sala de aula. Muitas vezes o professor que deseja usar algum recurso específico é obrigado a utilizar recursos próprios ou comprar materiais com seu dinheiro. Apesar do avanço da tecnologia, principalmente em relação a equipamentos voltados para o ensino, essas escolas ainda não possuem uma estrutura atualizada, contando assim com recursos ultrapassados. Um dos maiores desafios é a implementação desses recursos, em bom estado e em número suficiente, para que seja possível aulas mais dinâmicas e que prendam mais a atenção do aluno. Também é necessário que os professores tenham preparação para utilizar esses recursos ou que hajam técnicos voltados para a operação dos equipamentos. Um dos entrevistados, ao ser questionado sobre se ele ainda continuava dando as aulas da mesma forma que se dava tradicionalmente, respondeu o seguinte:

Eu no geral ainda estou dando as aulas assim. Vou colocar a culpa de certa forma na formação, a gente na licenciatura [...] não tem muito acesso de como usar as tecnologias, falam mais muito superficialmente. Eu acabei de comprar um projetor justamente pra tentar mudar isso (K. P, Setembro, 2015).

Outro desafio então pode estar ligado à formação do professor que muitas vezes não é preparado para a utilização de tecnologias dentro da sala de aula. É necessário, assim, conhecer a grade dos diversos cursos de licenciatura para investigar se existe, ou não, uma preparação desse profissional nesse sentido. Por isso promover debates entre as licenciaturas em relação ao tema pode mostrar em que sentido a formação dos professores pode ser melhorada.

Em relação à infraestrutura geral da escola, 49,2% dos entrevistados do grupo baixo acreditam que ela é regular, seguido de 33% que acham que ela é boa. Já no grupo médio, 41,1% acreditam que ela é regular e 40,7% acreditam que é boa. Por fim, no grupo alto 45,9% dos entrevistados consideram ela boa contra 38,4% que acreditam que ela é regular (ver Figura 3.13).



**Figura 3.13** – Opinião dos professores em relação a infraestrutura da escola em que trabalham (em %).

Fonte: Elaboração da autora

Os resultados estão concentrados nas respostas “boa” e “regular”, o que mostra que na medida do possível a infraestrutura dessas escolas têm atendido de alguma forma as necessidades dos alunos. Sem dúvidas a infraestrutura, seja física ou de equipamentos, é parte fundamental para o processo de aprendizagem. Um local muito quente pode, por exemplo, dispersar ainda mais a atenção dos alunos que poderão ter dificuldades para se concentrarem. Um local muito barulhento também pode influenciar a sala de aula de forma negativa. Por isso é fundamental analisar as principais deficiências, seja na estrutura ou equipamentos da escola,

para melhorar os aspectos necessários. Quando os entrevistados foram questionados sobre a infraestrutura da escola alguns responderam da seguinte maneira:

Então, a infraestrutura daqui da escola é melhor que de outras escolas mas tem muitas deficiências [...] (D.T, Outubro, 2015).

Não. Na verdade a escola tem uma estrutura que atende basicamente a necessidade tanto dos alunos quanto dos professores e demais funcionários, mas ela tem todos os limites que os muitos anos de pouco investimento nessa parte estrutural e de infraestrutura dela né, legou através do tempo. Ou seja, nós temos uma escola hoje com uma aparência vamos dizer assim, de uma escola de mais de 30 anos atrás (J.D, Agosto, 2015).

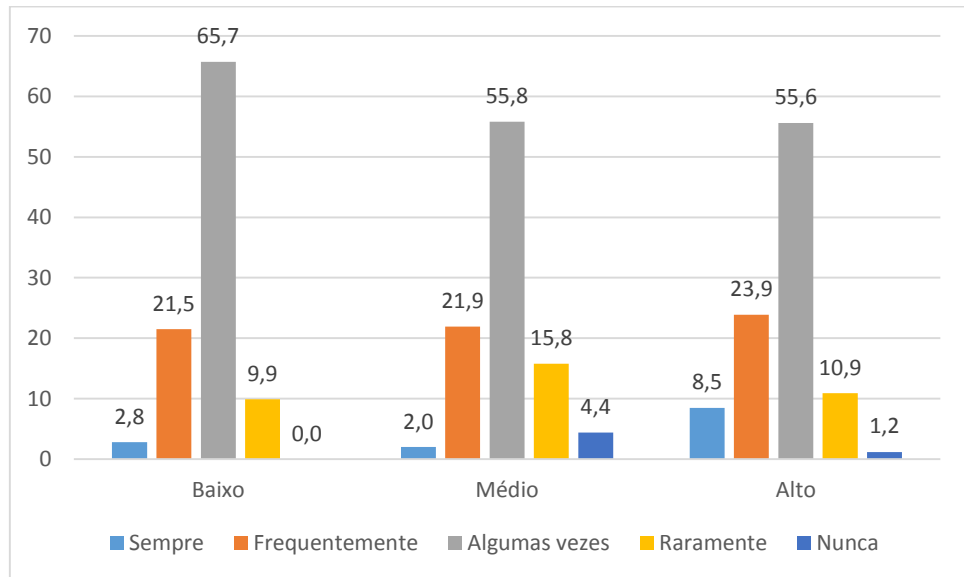
Razoável, em termos de limpeza a escola é muito boa, nós temos uma biblioteca muito boa com títulos maravilhosos, que funciona realmente, mas o que é precário lá e não só lá, mas infelizmente na grande parte das escolas públicas é a questão de uma infraestrutura de mídia (J. S, Novembro, 2015).

Ao descreverem duas escolas, Barbacovi, Calderano e Pereira (2013) mostram a dificuldade do trabalho docente e atividade dos alunos. É mais difícil buscar a satisfação profissional, ensinar e aprender quando as condições materiais não são favoráveis. Cada escola deve ter a oportunidade de listar suas principais dificuldades, assim é possível entender em que condições as notas do IDEB são obtidas. Mas uma vez isso mostra a importância de estudos qualitativos na busca pela educação de qualidade e a infraestrutura é apenas um dos diversos fatores que precisam ser analisados diante do complexo ambiente escolar.

### **3.2.3 Opinião dos professores em relação aos seus alunos e responsáveis**

Outro fator importante a ser analisado é a “clientela” das escolas. A escola pode ter ótima infraestrutura e recursos, professores com excelente formação, entre outros fatores positivos, mas o desinteresse do aluno é um desafio ainda maior. Como tornar o ensino atrativo quando o aluno não é incentivado pelos responsáveis? Como trabalhar com questões que ultrapassam o dever do professor? Muitas questões surgem na discussão sobre a importância e a valorização que o aluno dá ao processo de aprendizagem. Essa subseção assim se dedica a discutir alguns

aspectos relacionados ao aluno e seus responsáveis. A Figura 3.14 apresenta os resultados relacionados ao interesse dos alunos em sala de aula.



**Figura 3.14** – Nível de interesse dos alunos nas aulas (em %).

Fonte: Elaboração da autora

Os resultados dos três grupos se aproximam. Nas escolas do grupo baixo, 65,7% dos professores acreditam que os alunos se mostram interessados algumas vezes, e 21,5% acreditam que o interesse ocorre frequentemente. Já no grupo médio, 55,8% acreditam que há interesse algumas vezes, contra 21,9% que acreditam que ocorre frequentemente. Por fim, no grupo alto 55,6% dos entrevistados acreditam que há interesse algumas vezes e 23,9% pensam que isso ocorre frequentemente. Apesar dos resultados, os dados qualitativos mostram outra fator quando os professores são questionados sobre o interesse dos alunos em sua aula:

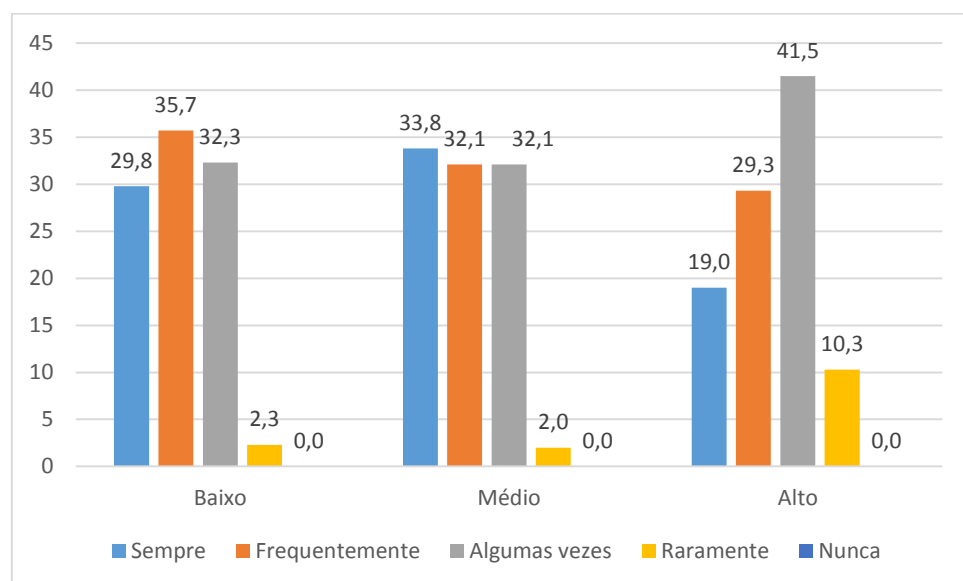
Não, não muito. Porque eles acham que o *whatsapp* é o único conhecimento do mundo (A.N, Setembro, 2015).

Olha, uma turma ela é muito diversificada, então você tem uma pequena parte da turma que já vem com esse interesse, né? Eu diria uns 10 a 15% e mais uns 10% aí se esforça para uma outra questão que talvez não seja nem da sala de aula, mas que ele traz de casa que é a exigência da família dele estudar de ter a nota, de ter um bom boletim (E.C, Setembro, 2015).

Olha só, nessa pergunta eu queria responder fazendo uma comparação. Eu comparo os alunos da rede pública da zona rural e da zona urbana. Eu considero os alunos da zona rural, como é o nosso caso, mais interessados do que o da urbana, então não vou te dizer que 100% dos alunos são interessados, isso eu não tenho. Eu tenho alunos de terceiro ano de ensino

médio, que acham que estão naquela fase de que estou no terceiro então eu já passei, não preciso estudar... tem essa fase. De outro lado tem alunos de ensino médio do segundo ano que tem perspectiva. Tem alguns... São todos? Não, não são todos. Mas comparando a rede pública da zona rural, com a rede pública da zona urbana, porque eu trabalho nas duas, então eu percebo aqui um pouco mais de expectativa do que em outra escola, percebo isso (T.W, Outubro, 2015).

O interesse do aluno é fundamental para que ele possa de fato aprender. Contudo, muitas vezes se torna um grande desafio para o professor convencê-lo da importância do ensino e até mesmo tornar suas aulas mais atrativas. Mas o que torna um aluno interessado? Como é possível convencê-lo de que estudar pode melhorar o seu futuro? Como ultrapassar as barreiras impostas pelas características socioeconômicas? Muitas perguntas surgem, porém é uma tarefa difícil respondê-las. A Figura 3.15 mostra a frequência que os professores chamam a atenção dos alunos nas aulas.

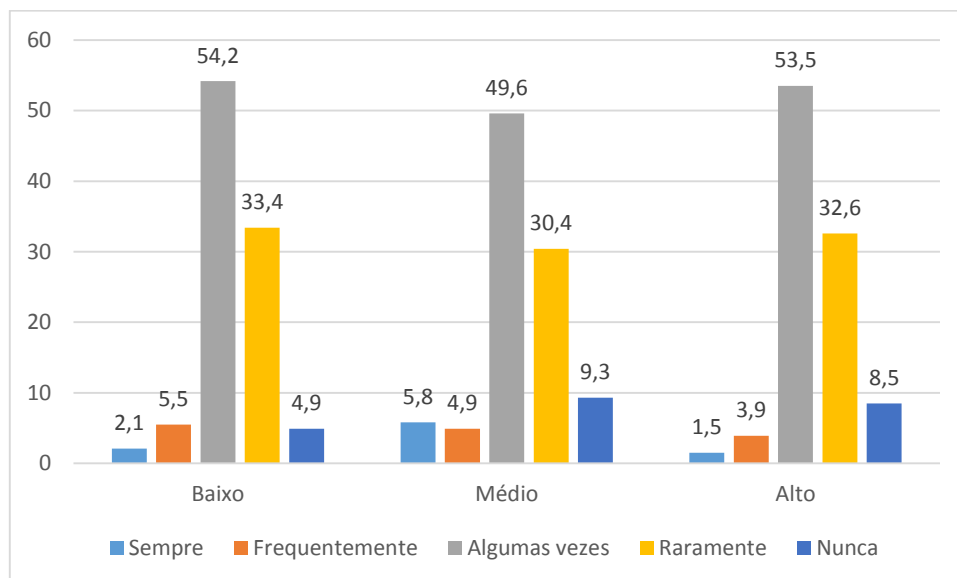


**Figura 3.15** – Frequência que os professores chamam a atenção dos alunos nas aulas (em %)

Fonte: Elaboração da autora

Nota-se que os resultados dos grupos baixo e médio estão bastante próximos. A maior diferença é em relação ao grupo alto. Enquanto 35,7% dos entrevistados do grupo baixo chamam atenção de seus alunos frequentemente, tal proporção cai para 29,3% no grupo de escolas de melhor IDEB. As interrupções em sala de aula podem ser muito prejudiciais a toda turma, por isso analisar a frequência que uma aula deve ser interrompida para que seja possível dar

continuidade as explicações é importante. Talvez uma turma esteja com muitos alunos, o que torna a sala mais barulhenta e difícil de separar os “grupos”. Talvez algum aluno esteja passando por problemas em casa o que pode torná-lo disperso ou com atitudes para chamar a atenção. De fato são diversos fatores que podem influenciar o comportamento de um aluno em sala de aula, por isso é fundamental que haja acompanhamento desses alunos através de assistentes sociais, psicólogos e até mesmo da família, para entender melhor as dificuldades de cada um. Outro fator que mostra o interesse dos alunos é a frequência com que eles tiram dúvidas (ver Figura 3.16).



**Figura 3.16** – Frequência que os alunos tiram dúvidas (em %).  
Fonte: Elaboração da autora

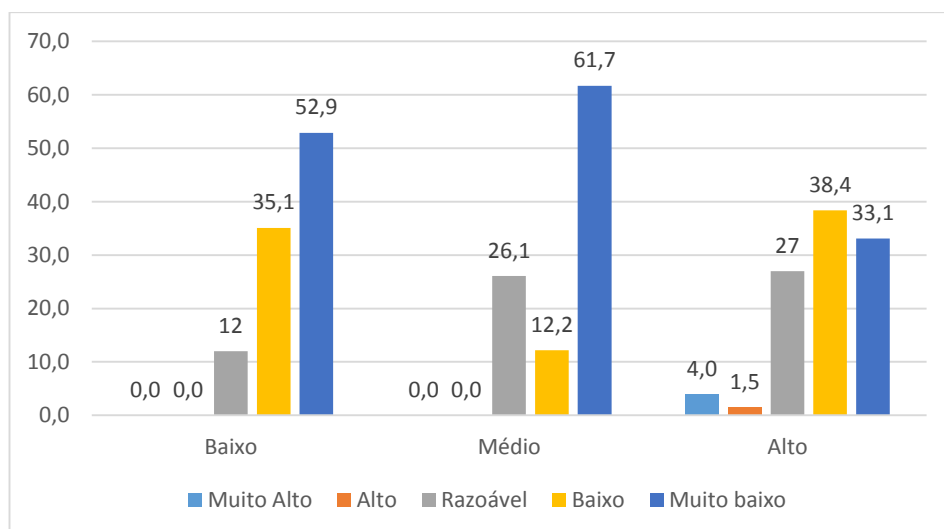
Os resultados dos três grupos se aproximam. No grupo baixo, 54,2% dos entrevistados acreditam que os alunos tiram dúvidas algumas vezes e 33,4% acreditam que isso ocorre raramente. Já no grupo médio 49,6% disseram que esse fato ocorre algumas vezes contra 30,4% que disseram que isso ocorre raramente. Por fim, no grupo alto 53,5% acreditam que os alunos tiram dúvidas algumas vezes e 32,6% acreditam que isso ocorre raramente. Tirar dúvidas sobre o conteúdo é essencial. Quando um aluno volta para casa com muitas dúvidas pode prejudicá-lo no processo de aprendizagem. Quando os professores foram questionados sobre se seus alunos se mostram interessados no desempenho/notas e em tirar dúvidas, alguns deles responderam:

Sim, quando eles se formam, quando eles vão lá pra fora, quando precisa entrar em uma UENF, quando precisa entrar na escola Federal. Eles correm de novo para cá pra poder tirar dúvida. Só que já está fora de sala de aula e vê que não foi aproveitado tudo que foi dado a eles. (A.N, Setembro, 2015).

Não, é raríssimo. Só tem uma turma do terceiro ano do ensino médio que tem alguns lá dentro, que esses param a aula pra perguntar algo. [...] Eles não correm atrás, eles chegam a casa e com certeza absoluta não estudam. E eles deixam pra estudar a matéria, se não for um dia antes, uma hora antes, um horário antes da minha prova, né? E recuperação também é a mesma coisa, é até pior ainda. [...] Não correm atrás, não são interessados em nada e isso a gente percebe que é de casa, é de casa tá (K. M, Outubro, 2015)?

Na grande maioria não, na grande maioria eles estão mais preocupados em passar de ano, em ter a média pra passar. Então não é uma média muito difícil de conseguir. Poucos alunos eu observo assim, que tirou 6 e queria ter tirado mais, ou que se esforçou pra tirar 9, poucos alunos. A grande maioria está preocupada em passar de ano e sair da escola logo (D.T, Outubro, 2015).

Dessa forma, grande parte dos alunos parece não se preocupar com seu desempenho e nem em tirar dúvidas. Mas como mudar esse quadro? O incentivo dos responsáveis e sua participação no dia-a-dia do aluno pode melhorar de alguma forma seu comportamento. Por isso os professores foram questionados sobre o interesse dos responsáveis dos alunos no desempenho deles (ver Figura 3.17).



**Figura 3.17** – Nível de interesse dos responsáveis dos alunos na educação (em %).

Fonte: Elaboração da autora

Em relação ao interesse dos responsáveis na educação dos alunos, os três grupos apresentam resultados diferentes. No grupo baixo, 52,9% dos entrevistados acreditam que esse interesse é muito baixo, contra 35,1% que pensam que é baixo. Já no grupo Médio, 61,7% disseram que o interesse dos responsáveis é muito baixo,

enquanto 26,1% acreditam que é razoável. Por fim, no grupo alto 38,4% pensam que o interesse é baixo, contra 33,1% que acreditam que é muito baixo. Nota-se que nenhum professor afirmou que o interesse dos responsáveis é muito alto. Como já foi mencionado, o acompanhamento dos responsáveis é necessário para o aluno se sentir motivado. Na entrevista, quando os professores foram questionados sobre se há uma grande participação dos pais no dia-a-dia escolar do filho, alguns responderam:

Não. Não há uma grande participação. Não, normalmente eles, se você for considerar ensino fundamental eles até procuram lá no final do ano quando o aluno está praticamente precisando de 9 pra passar. Ensino médio muito difícil alguém aparecer para me procura. E o que eu sempre falo que, respondendo até aquele seu questionário, um dos itens para se avaliar a qualidade do ensino hoje seria a participação da família, a maior participação da família na vida escolar, porque isso é importante, porque hoje o aluno tem uma série de outros interesses, é a internet, é o face, é o whatsapp, então tem uma série, jogos, é computador, o estudar mesmo está ficando para segundo e terceiro plano. Então por mais que o professor em sala de aula foque nessa perspectiva falta muito a presença da família também incentivando o aluno (T.W, Outubro, 2015).

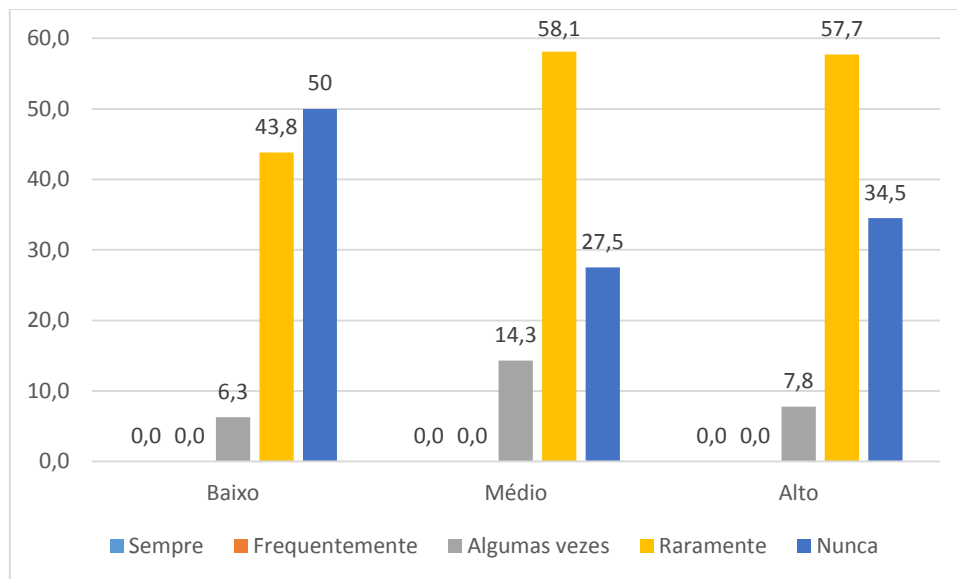
Nenhum. Por que na verdade o que acontece, pelo menos na rede pública, é muito difícil o responsável procurar o professor, procurar a escola para estar, por exemplo, sabendo o desempenho do seu filho, do aluno, com relação a notas, com relação a frequência, se veio para a escola e se entrou, se não está matando aula. Como a gente tem as vezes uma gama de programas assistenciais, bolsa família, escola... essas coisas não estou entrando no mérito político, mas é muito comum você se deparar com uma triste realidade, o responsável só procura a escola pra saber o que está acontecendo com o filho dele quando na verdade a bolsa família foi cortada, porque já foi enviado não sei para que órgão, porque não sou dessa área, um quantitativo de faltas que impede que a bolsa família seja liberada aí ele vem mais pelo dinheiro, pelo benefício do que pela preocupação com o rendimento do filho na escola (J. S, Novembro, 2015).

Por exemplo, sala com 50, sala com 40 eu tenho 8 eu tenho 4 que vão pra UENF, que realmente estão querendo, esses aí os pais são presentes. São presentes porque o aluno produz. Então a gente percebe isso. Entendeu? A sociedade deixou uma sobrecarga muito grande sobre nós professores. Infelizmente isso não pode continuar. Não pode continuar de maneira alguma. Eu dou educação enquanto ela é intelectual, eu não dou educação comportamental. Educação comportamental vem de casa (A.N, Setembro, 2015).

Alguns professores apontaram que os pais só se interessam pelos programas assistenciais e estariam mais preocupados com o fluxo escolar do filho do que em seu desempenho. Outros apontaram que nunca tiveram qualquer tipo de contato com algum responsável de aluno. Isso mostra que pode não estar havendo nessas escolas interação escola-professores-responsáveis. Mas como mudar esse tipo de



comportamento? Como mostrar aos pais a importância de incentivar os filhos, bem como acompanhá-los em seu dia-a-dia? Apesar do grande desafio, sugere-se que as escolas, bem como o poder público, busquem integrar mais os pais ao cotidiano das escolas através de palestras que expliquem a importância do ensino na vida do aluno. Os professores também foram questionados sobre a frequência que são procurados pelos pais de alunos com baixo desempenho (ver Figura 3.18).



**Figura 3.18** – Frequência que os responsáveis dos alunos de baixo desempenho procuram o professor (em %).

Fonte: Elaboração da autora

Em relação à frequência que os responsáveis dos alunos com baixo desempenho procuram o professor, os resultados foram diferentes entre os três grupos. No grupo baixo, 50% dos entrevistados disseram que nunca são procurados, proporção que cai para 27,5%, no grupo médio, e para 34,5%, no grupo alto. A partir das entrevistas os professores disseram que:

[...] os responsáveis não me procuram hora nenhuma, e não nessa escola, mas ocorreu em outra escola de eu chamar um pai, porque o aluno estava aprontando realmente. E o pai chegou completamente bêbado em sala de aula, então eu falei assim: meu senhor você pode ir embora, tá tudo certo, porque eu não ia ficar discutindo com um homem bêbado. Então não há também nenhuma preocupação dos pais com os seus filhos, eu acho que eles estão mais preocupados com ir no forró do que com a educação deles (K. M, Outubro, 2015).

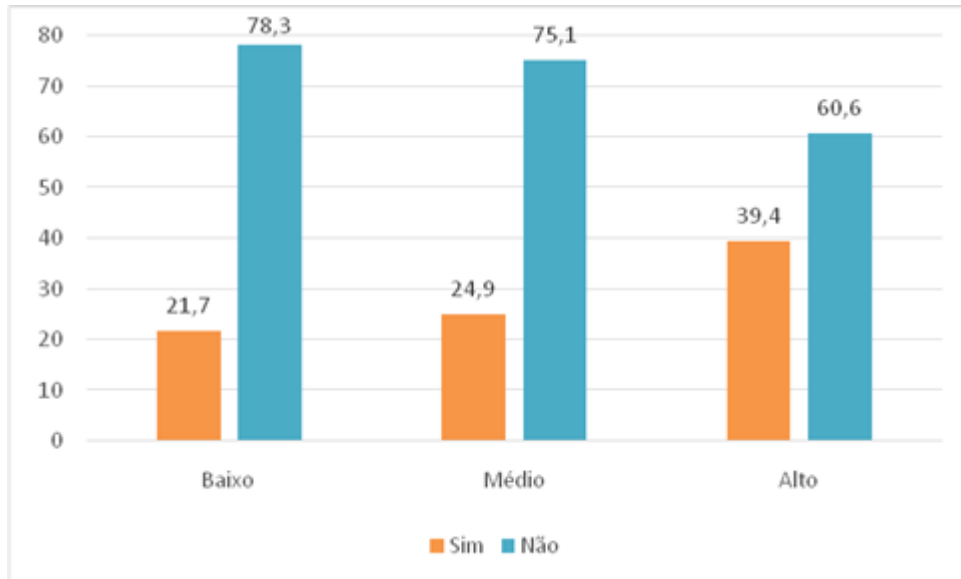
Não, nada, não conheço e nunca conheci nenhum pai de aluno daqui (S. B, Outubro, 2015)

Ah, muito raramente, só nas reuniões que se dá acho que de bimestre em bimestre. Nada assim cotidiano (E. C, Setembro, 2015).

A partir dos questionários e entrevistas, nota-se que a participação dos responsáveis nessas escolas é bem limitada. O que surpreende é que até mesmo os responsáveis de alunos com baixo desempenho não buscam saber a situação do aluno e o que pode ser feito para melhorá-la. Apesar dos resultados serem um pouco diferente entre os três grupos, as respostas se concentram em “raramente” e “nunca”, mostrando que a ausência dos pais é comum até mesmo nas escolas com alto desempenho no IDEB. Mais uma vez é reforçado a necessidade de se trabalhar o cotidiano escolar e contexto em que a escola está inserida. A partir da subseção foi possível compreender de certa forma que outras variáveis ao serem analisadas podem explicar melhor uma realidade. A última subseção do capítulo aborda questões relacionadas ao IDEB.

### **3.2.4 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**

Uma das questões mais discutidas da década de 1990 e nos dias atuais é a utilização de avaliações externas com o objetivo de analisar o ensino das escolas para melhorar a educação como um todo. O IDEB tem sido destaque como principal política nacional de avaliação. Como foi escrito no capítulo 2, a ferramenta é utilizada principalmente para diagnosticar a qualidade da educação das escolas públicas. Dado a sua importância no contexto atual, os professores também foram questionados sobre esse instrumento. O mais surpreendente da pesquisa de campo foi se deparar com professores que não faziam ideia do que era o IDEB e para que ele servia. Outros professores se mostraram insatisfeitos principalmente com as comparações de notas das escolas que ocorrem. A Figura 3.19 apresenta os resultados sobre a opinião dos professores em relação ao IDEB ser um bom indicador para medir a qualidade da educação básica.



**Figura 3.19** – Proporção de entrevistados que acreditam que o IDEB é um bom indicador para medir a qualidade da educação básica (em %)

Fonte: Elaboração da autora

Os resultados do grupo baixo e médio são muito próximos, em que, respectivamente, 78,3% e 75,1% acreditam que o IDEB não é um bom indicador. Já no grupo alto, tal proporção cai para 60,6%. Isso mostra a grande insatisfação dos professores em relação ao indicador, até mesmo nas escolas de melhor desempenho. O IDEB é utilizado como base para tomada de decisões em relação à melhoria da qualidade da educação básica. Se os professores, atores diretamente ligados ao ensino, se mostram insatisfeitos com o indicador é provável que haja falhas e, por isso, surge a necessidade de rever o instrumento com auxílio dos professores, diretores, alunos, comunidade e todos aqueles direta e indiretamente ligados a escola. Algumas opiniões dos professores entrevistados podem ser encontradas abaixo:

Acredito que ele é bom, mas acredito que ele também deve ser melhorado. Eu acredito que precisa ser verificado a prática e o cotidiano, não só os números [...] (L.I, Novembro, 2015).

Eu vejo a questão do IDEB, muitas vezes como algo mascarado e fantasioso, seja proposital ou por algumas razões mesmo. Porque nem sempre um nível de aprovação alto, elevado significa um nível de rendimento de aprendizado real, de acordo com que o gráfico mostra. Por exemplo, porque se há eventos na escola, muitas das vezes é quase que obrigatório, não estou dizendo que seja obrigatório, mas há uma pressão para pontuar a participação do aluno, então fez o SAERJ é ponto, fez não

sei o que é ponto, há muitos mecanismos de dá o empurrãozinho, então no final você tem às vezes um nível de aprovação que se não fossem esses empurrãozinhos de repente o aluno ficaria retido. Então a gente tem essa coisa, por exemplo, o aluno fez o SAERJ, ele nem leu o texto, ele não se preocupou em resolver as questões e em cinco minutos, dez minutos ele fez uma marcação aleatória no cartão de resposta, ele não pensou, né? Aí você dá o ponto de participação. Mas o que aquilo acrescentou na vida do aluno? [...] Eu acho muito falho a forma como esse IDEB é apresentado, existem muitas formas dos resultados serem mascarado de forma proposital, né? (J.S, Novembro, 2015)

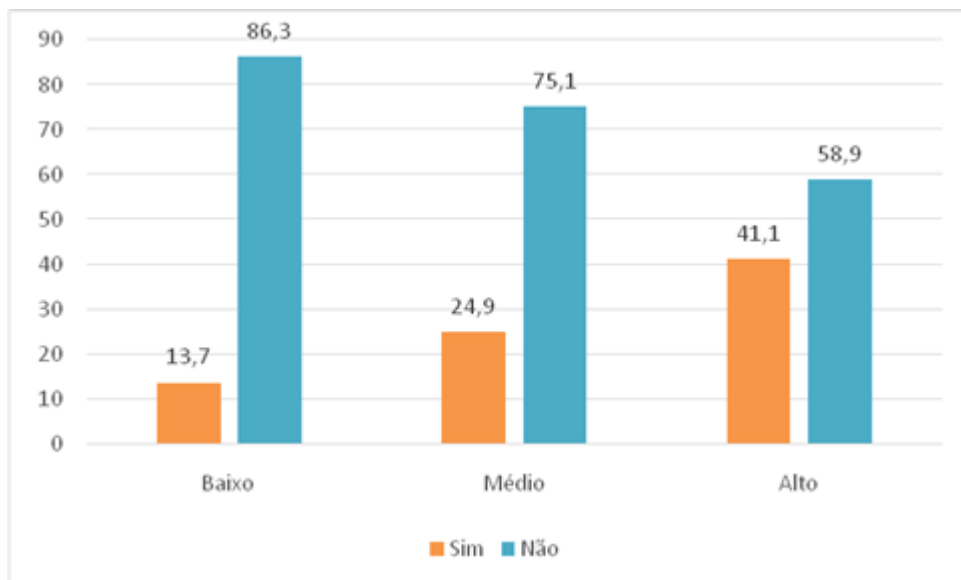
[...] eu acredito que o IDEB de alguma forma ele é um tipo de termômetro, mas ele não é a última palavra em termos de resultado e de rendimento. (J. D, Outubro, 2015)

Como levantado por muitos professores, o IDEB é importante, mas ele não pode ser considerado como instrumento único. Existem questões que não são mensuradas através do indicador e que influenciam de alguma maneira a qualidade do ensino. Como levantado por Ronca (2013, p. 80), variáveis como nível socioeconômico dos alunos, condição de trabalho dos professores, infraestrutura, recursos, gestão educacional, formação dos professores e etc., são algumas das questões que fazem parte do cotidiano escolar e muitas vezes não são levadas em conta. Dessa forma, ocorrem comparações entre as escolas sem qualquer tipo de critério e até mesmo uma análise equivocada dos resultados, sem contar que muitas vezes essas notas podem não representar determinada escola.

Um grande exemplo é a escola I, que participou do estudo de caso. A escola teve o pior desempenho no IDEB de 2013, contudo seu resultado no ENEM foi destaque por ser um dos melhores da rede estadual no município. Como é possível uma escola considerada com uma “qualidade de ensino ruim” ter o melhor desempenho no ENEM quando comparada com outras escolas da região? Os resultados são incompatíveis, o que mostra de certa maneira que o indicador não representa, pelo menos não em sua totalidade, a realidade dessa escola. Mesmo se tratando de índices diferentes, o ENEM também permite de certa forma uma análise da qualidade do ensino ofertado. Outra questão que tem chamado atenção é a falta de contextualização dos resultados do IDEB com a realidade em que a escola vive.

Olha eu acho que a gente não pode comparar escola diferentes com contexto sociais diferentes, escola grande com escola pequena, escola perto de periferia com escola de bairro, próximo a um bairro de classe média. A gente tem que ter avaliações obviamente, mas não dá pra colocar escolas diferentes no mesmo bojo, acho que a disputa é meio desigual, né? Eu acho que essa política aí de meritocracia na educação eu particularmente sou completamente contra (K. P, Setembro, 2015).

Muitos professores levantaram a necessidade da contextualização, até mesmo os entrevistados das escolas com o IDEB alto, citaram a questão da “clientela” como um dos principais fatores relacionados com a nota. A questão do tamanho da escola também se mostra como fator importante na opinião dos professores. Alguns professores apontaram que as escolas menores, do interior de Campos, por exemplo, possuem mais alunos interessados comparado com as escolas do centro. Mesmo com todas as críticas, o indicador ainda é o instrumento mais utilizado para se analisar a qualidade da educação básica. Por isso os professores foram questionados se o IDEB tem contribuído para melhorar o ensino da escola em que trabalham (ver Figura 3.20).



**Figura 3.20** – Opinião dos professores sobre se o IDEB tem contribuído para melhorar o ensino da escola em que trabalham (em %)

Fonte: Elaboração da autora.

A grande maioria dos entrevistados do grupo baixo, 86,3%, acreditam que o IDEB não contribui para melhorar o ensino da escola em que trabalham, e apenas 13,7% acreditam que ele contribui. Já no grupo médio e alto, respectivamente, 75,1% e 58,9% acreditam que o indicador não contribui para a melhoria da educação. Os resultados chamam atenção para a qualidade do índice, pois a grande maioria dos entrevistados, mesmo das escolas de IDEB mais elevado, não considera que o indicador é eficiente para medir a qualidade da educação. Na entrevista semiestruturada alguns entrevistados responderam:

Nem um pouco, é completamente uma farsa. É uma farsa, tá? Não avalia nada, por outro lado o aluno também... eles não leem, não leem o Saerjinho, não leem o Saerj, não leem nada. Eles querem marcar só os pontinhos lá e entregar a prova e ir para casa o mais rápido possível [...]. Muitas vezes quando estou de férias eles modificam as notas dos alunos para aumentar o fluxo, aumentar o IDEB e aumentar a verba (K.M, Outubro, 2015).

Olha, mesmo estando medianamente a nossa nota com relação ao IDEB, eu acredito que é uma nota falha, uma nota falsa. Uma falsa impressão de estar produzindo, entendeu (A. N, Setembro, 2015)?

Além disso, como o IDEB é a junção de duas variáveis quantitativas (Prova Brasil + Fluxo Escolar) é fácil manipular esses dados, o que exige maior fiscalização na hora do cálculo de determinada escola. Pensando na importância de outras variáveis para a análise da qualidade da educação, os professores contribuíram com algumas sugestões através de uma pergunta semiaberta do questionário e da entrevista. As variáveis podem ser observadas no Quadro 3.2.

**Quadro 3.2 – Variáveis que devem ser levadas em consideração na análise além do IDEB.**

Infraestrutura da escola
Formação dos professores
Projetos desenvolvidos dentro da realidade escolar
Remuneração dos professores
Participação dos pais dos alunos
Clientela
Interesse dos alunos
Participação e motivação dos professores
Disponibilidade de material adequado
Planejamento das aulas
Desempenho em sala de aula
Profissionais de apoio (Assistente social, psicólogo, inspetores...)
Sensação de segurança dos profissionais e alunos
Recursos digitais e materiais didáticos disponíveis
Avaliar o limite da escolaridade do aluno
Perfil do aluno
Contexto socioeconômico
Bairro e localidade da escola
Quantidade de aluno por sala de aula
Livro didático

Fonte: Elaboração da autora.

Os pontos levantados pelos professores que constam no quadro 3.3 são os que mais apareceram durante a pesquisa, contudo foram sugeridas mais de 150 variáveis mostrando a importância da participação do professor no processo de avaliação da educação. O universo escolar é complexo e por isso existem diversos fatores que devem ser considerados.

O capítulo permitiu a compreensão de alguns fatores presentes no cotidiano escolar que não são considerados pelo IDEB. Fatores que podem contribuir de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem do aluno. A partir da pesquisa de campo, sugere-se uma maior participação dos professores nesse tipo de avaliação, além de mais pesquisas com abordagens qualitativas que visem analisar a realidade de cada escola, buscando entender as especificidades existentes bem como seus maiores desafios. Uma mesma política aplicada a realidades distintas pode não ter o efeito esperado, por isso é necessário entender melhor cada contexto e assim criar políticas voltadas especificamente para as diferentes escolas. Entender as complexidades existentes dentro e fora dos muros escolares é um grande desafio que deve ser enfrentado para que a busca pela educação pública de qualidade esteja mais próxima da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 1930, a educação passa a ser vista como fator de grande importância para o desenvolvimento do país, emergindo um forte debate sobre a necessidade de uma educação pública para todos sem ligação com a igreja católica, devendo o Estado assumir a responsabilidade de provedor do ensino. Dessa forma, a educação passa por diversas transformações, influenciadas principalmente pelo contexto socioeconômico que o país se encontrava. O ensino ganha grande visibilidade por começar a ser relacionado como fator fundamental para o Processo de Substituição de Importação.

Após um longo período de retrocesso na educação, principalmente no regime militar, a criação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, traz a “democratização” do ensino básico como um dos seus principais objetivos. A partir do ano 2000, a ampliação das vagas nas escolas públicas para crianças de 7 a 14 anos possibilita uma cobertura quase universal do acesso ao ensino fundamental (SILVA, MORAIS e BOF, 2006, p. 70). Contudo, ao mesmo tempo que houve ampliação das vagas, a qualidade do ensino das escolas pública caiu, surgindo um novo desafio.

Pensando em soluções para monitorar e melhorar a qualidade das instituições públicas, na década de 1990 foi implantado o primeiro sistema de avaliação externa, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nos dias atuais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se apresenta como uma das principais ferramentas de tomadas de decisões do governo em relação à educação. A partir dele são criadas políticas públicas com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica. Possui caráter de diagnóstico da qualidade do ensino básico, mostrando aos gestores educacionais e demais interessados onde a educação tem apresentado melhoria e onde não tem ocorrido avanços. Embora seja um importante indicador, ele tem sido alvo de críticas principalmente por apenas considerar a Prova Brasil e o Fluxo Escolar em seu cálculo.

Dado a importância de estudos com abordagens qualitativas para entender melhor realidades específicas, o presente trabalho buscou combinar essa abordagem com a quantitativa, com o intuito de entender melhor o contexto de nove escolas, no município de campos dos Goytacazes, que possuem notas do IDEB



mais altas, média e mais baixas. Muitos professores se mostravam inseguros para falar do IDEB durante a pesquisa, pois não entendiam bem como o indicador funcionava e para que servia. Outros afirmavam que os alunos não entendiam a importância do exame e não eram preparados para realiza-lo. Dessa forma, a visão do professor pode colaborar em análises mais profundas das escolas e auxiliar em uma melhora na qualidade da educação.

Sobre o desempenho no IDEB das escolas que participaram do trabalho de campo, nota-se que o grupo de notas mais altas possui um histórico de crescimento em seu desempenho. São escolas menores que estão localizadas mais distantes do centro. Já o grupo médio surpreende principalmente com a escola F, que teve o maior IDEB do município em 2009, igual a 4,1, contudo apresentou uma queda para 3,4, em 2013, o que leva ao questionamento sobre o que teria influenciado essa queda na “qualidade”. Apenas a disponibilização dos resultados das escolas não permite fazer tal análise. Sobre as escolas do grupo baixo, todas estão localizadas no centro da cidade. Dentre elas, os resultados da escola I são os que mais surpreendem, pois apresenta queda no decorrer dos anos passando de 3,6, em 2009, para 2,8, em 2013. Dessa forma, o que diferencia uma escola com alto desempenho de uma escola com baixo desempenho? Foi exatamente isso que o capítulo três buscou analisar a partir de quatro eixos abordados no questionário e por meio de entrevistas com os professores.

No eixo “Professor”, os três grupos de escolas apresentaram resultados próximos, mostrando uma maior diferença de opinião em relação à satisfação do salário, em que no grupo baixo 68,7% dos entrevistados se mostram insatisfeitos, seguido de 20% que se sentem muito insatisfeitos. Já no grupo médio, 57,3% estão insatisfeitos, seguido de 32,3% que estão muito insatisfeitos. E por fim, no grupo alto 68,2% estão insatisfeitos e 27,8% dos entrevistados se mostram muito insatisfeitos em relação ao seu salário.

Em relação ao eixo “Escola”, as diferenças são mais acentuadas. Quando os professores foram questionados se conhecem o funcionamento de alguma política de reforço escolar na escola em que trabalham, o grupo médio teve maior destaque, em que 74,6% dos entrevistados disseram que tal política não existe. Já as escolas do grupo alto e baixo possuem resultados próximos, contudo é o grupo alto que se destaca com 65% dos entrevistados dizendo que a política de reforço é realidade nas escolas em que trabalham. Os entrevistados que disseram que tal política

existe, foram questionados se ela funciona bem. A proporção de professores que responderam que a política de reforço escolar “não funciona bem” prevalece em todas as categorias, principalmente no médio, com 86,6%, e no baixo, com 70,1%. Em relação ao uso de outros materiais além do livro didático, a maioria dos entrevistados busca usar outros recursos, contudo muitas vezes se depara com a escassez e falta de material necessário, tendo que contar com recursos próprios.

No eixo “Aluno”, quando os professores são questionados sobre a frequência que eles chamam a atenção dos alunos nas aulas, nota-se que os resultados dos grupos baixo e médio são próximos. A maior diferença se encontra no grupo alto. Enquanto 35,7% dos entrevistados do grupo baixo chamam atenção de seus alunos frequentemente, tal proporção cai para 29,3% no grupo alto, tendo maior destaque na resposta “algumas vezes” com 41,5%. Em relação ao interesse dos responsáveis na educação dos alunos, os três grupos apresentam resultados diferentes. No grupo baixo, 52,9% dos entrevistados acreditam que esse interesse é muito baixo, contra 35,1% que pensam que é baixo. Já no grupo Médio, 61,7% disseram que o interesse dos responsáveis é muito baixo, enquanto 26,1% acreditam que é razoável. Por fim, no grupo alto 38,4% pensam que o interesse é baixo, contra 33,1% que acreditam que é muito baixo. Destaca-se que nenhum professor afirmou que o interesse dos responsáveis é muito alto. Sobre a frequência que os responsáveis dos alunos com baixo desempenho procuram o professor, os resultados também foram muito diferentes entre os três grupos. No grupo baixo, 50% dos entrevistados disseram que nunca são procurados, proporção que cai para 27,5%, no grupo médio, e para 34,5%, no grupo alto.

Por fim, o eixo “IDEB” mostra que os resultados do grupo baixo e médio são próximos, em que, respectivamente, 78,3% e 75,1% acreditam que o IDEB não é um bom indicador. Já no grupo alto, tal proporção cai para 60,6%. Quando questionados sobre se o IDEB tem contribuído para melhorar o ensino da escola em que trabalham, a grande maioria dos entrevistados do grupo baixo, 86,3%, acredita que o IDEB não contribui, e apenas 13,7% acredita que ele contribui. Já no grupo médio e alto, respectivamente, 75,1% e 58,9% acreditam que o indicador não contribui para a melhoria da educação.

A partir dos resultados dos questionários e entrevistas, é possível notar que a maior diferença entre os grupos de escolas está na localização, tamanho e interesses de pais e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Já em relação a

infraestrutura e formação dos professores as escolas não apresentam uma diferença acentuada. Através dos relatos dos professores houve a denúncia da prática de “*gaming*” por parte das escolas para melhorar o IDEB e não ser penalizada pelo Estado. O que mais surpreende é que mesmo os professores das escolas com maior IDEB em sua maioria não acreditam que o indicador esteja contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. Fórum Mundial de Educação na Coréia do Sul celebra a nova agenda internacional para educação. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/forum-mundial-de-educacao-na-coreia-do-sul-celebra-a-nova-agenda-internacional-para-educacao/> Acesso: 22 de novembro de 2015.

AÇÃO EDUCATIVA. **Incheon Declaration**. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wpcontent/uploads/2015/05/Incheon-Declaration\\_2030\\_26may.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wpcontent/uploads/2015/05/Incheon-Declaration_2030_26may.pdf)> Acesso em: 22 de novembro de 2015.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Escolas de ensino fundamental. Contextualização dos resultados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013.

BOF, A. M.; *et al.* **A educação no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 236p.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/ na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Organizadores). **Escritos de educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Ciência sociais da educação).

BOURDIEU, P. A escola conservadora: a desigualdade frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Organizadores). **Escritos de educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Ciência sociais da educação).

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm) Acesso em: 22 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)> Acesso em: 22 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm) Acesso em: 22 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377- 401, 2006.

CALDERANO, M. A.; BARBACOV, L. J.; PEREIRA, M. C. (Org.) **O que o Ideb não conta? Processos e resultados alcançados pela escola básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. 224p.

CAMPELLO, T. Uma década derrubando mitos e superando expectativas, p. 15-24. In. CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (org.) **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania – Brasília : Ipea, 2013. 494p.**

CAPUTO, A. C.; MELO, H. P. A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 513-538, jul.-set./2009.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 229-258, abr.-jun./2008.

COLEMAN, J. S. *et. al.* Summary Report: Equality of Education Opportunity. 1966. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (org). Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Referência. Brasília, DF: MEC, 2010. 124p.

CPDOC. **Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945) > Reforma do ensino secundário.** Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3745/EducacaoCulturaPropaganda/ReformaEnsinoSecundario> Acesso em: 22 de novembro de 2015.

CPDOC. **Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945) > Queda de Vargas e fim do Estado Novo.** Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/QuedaDeVargas> Acesso em: 22 de novembro de 2015.

CPDOC. **Anos de Incerteza (1930 - 1937) > Golpe do Estado Novo.** Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3037/GolpeEstadoNovo> Acesso em: 22 de novembro de 2015

CPDOC. **Anos de Incerteza (1930 - 1937) > Ministério da Educação.** Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3037/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao> Acesso em: 22 de novembro de 2015

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista de Gestão Organizacional**, v. 6, ed. Especial, p. 161-174, 2013.

EBC. **Confira o ranking dos países com melhor desempenho no Pisa.** Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012> Acesso em: 19 de junho de 2015.

FERNANDES, R. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). **Textos para discussão**, 26: Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.

\_\_\_\_\_. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Ministério da Educação, 2007.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. *et al.* (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elseiver, 2009.

FERNANDES, R. As Avaliações e os Desafios do Ensino Médio. In E. BACHA, E. e SCHWARTZMAN, S. (Eds.). Brasil: **A Nova Agenda Social**. Rio de Janeiro, LTC, p. 276-284, 2011.

FERREIRA A. J.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos do CEDES**: Campinas, v. 28, p. 333-355, 2008.

FIO CRUZ. **Associação Brasileira de Educação**. Disponível em: <http://www.museuvida.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2&sid=15> Acesso em: 22 de novembro de 2015.

FNDE. **Apresentação do FUNDEB**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao> Acesso: 22 de novembro de 2015.

FDNE. **Apresentação do PDDE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao> Acesso em: 23 de junho de 2015.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Educação on-line**, Rio de Janeiro, v. 1, 2005.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, (Online). Disponível em: [www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a05.pdf](http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a05.pdf)

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. **Caderno de políticas públicas do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf> Acesso em: 19 de junho de 2015.

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. **SAERJ, SAERJINHO e IDERJ**. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535> Acesso em: 18 de Julho de 2015.

GREMAUD, A. P. *et al.* **Economia Brasileira Contemporânea**. 6 edição. São Paulo: Atlas, 2007, 640p.

HELB. **A Reforma Francisco Campos.** Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=88:areforma-francisco-de-campos&catid=1015:1931&Itemid=2](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88:areforma-francisco-de-campos&catid=1015:1931&Itemid=2) Acesso em: 22 de novembro de 2015.

IBGE. **Taxa de analfabetismo:** Disponível em: <http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1721-educacao-no-brasil.html> Acesso em: 22 de novembro de 2015.

INEP. Histórico Saeb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico> Acesso em: 17 de Julho de 2015.

INEP. **Nota Técnica - Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)** Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota\\_tecnica\\_a\\_inse.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_a_inse.pdf) Acesso em: 20 de Julho de 2015.

INEP. **Nota Técnica Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.** Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf) Acesso em: 23 de junho de 2015.

INEP. **O que é PISA.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: 19 de junho de 2015.

INEP. **Portal do IDEB.** Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>> Acesso em: 2 de Março de 2015.

INEP. **Resultados.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados> Acesso em: 19 de junho de 2015.

INEP. **SAEB.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> Acesso em: 18 de Junho de 2015.

KLEIN, R. Alguns aspectos da teoria de resposta ao item relativos à estimação das proficiências. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 21, p. 35-56, 2013.

\_\_\_\_\_. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 125-140, maio/ago. 2009.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MARSHALL T.H. **Política Social**, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1967.



MEC. **Enem apresentação.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183&Itemid=310](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310) Acesso em: 19 de Junho de 2015.

MEC. **Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf> Acesso em: 3 de março de 2016.

MEC. **História.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia> Acesso em: 22 de novembro de 2015

MEC. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil** - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - Relatório de observações nº5. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wpcontent/uploads/2014/11/CDES\\_Relat%C3%B3rio\\_de\\_Observa%C3%A7%C3%A3o\\_5\\_2014.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wpcontent/uploads/2014/11/CDES_Relat%C3%B3rio_de_Observa%C3%A7%C3%A3o_5_2014.pdf) Acesso em: 23 de junho de 2015.

MEC. **FUNDEB.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/subsidios\\_mp\\_fundeb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/subsidios_mp_fundeb.pdf) Acesso: 22 de novembro de 2015

MEC. **FUNDEF – Manual de Orientação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manual2%5B1%5D.pdf> Acesso: 22 de novembro de 2015.

MEC. **Novo portal cruza informações para mostrar desempenho das escolas em seu contexto social.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21100:novo-portal-cruza-informacoes-para-mostrar-desempenho-de-escolas-em-seu-contexto-social&catid=211&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21100:novo-portal-cruza-informacoes-para-mostrar-desempenho-de-escolas-em-seu-contexto-social&catid=211&Itemid=86) Acesso em: 2 de Março de 2015.

MEC. **PAR.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=159&Itemid=383](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=383) Acesso em: 23 de junho de 2015.

MEC. **Relatório Educação para todos.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192) Acesso: 22 de novembro de 2015.

MENDES, O. M. O direito de aprender e a produção da qualidade na escola pública a partir da avaliação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 245-262, 2014.

MESQUITA, S. Os resultados do IDEB no cotidiano escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul.-set./2012.

MODERNA; TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação básica**, 2013. <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17> Acesso em: 22 de novembro de 2015

MURILLO, F. J. Uma panorâmica de la investigación ibero-americana sobre eficacia escolar. REICE – **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, [S.1], v. 1, n. 1, 2003. In: BROOKE, N; SOARES, .J. F. (Organizadores). Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 552p.

NEY, M. G. **Educação e desigualdade de renda no meio rural brasileiro**. 2006. 117f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, UNICAMP. Campinas. 2006.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.); CATANI, A. M.; *et al.* **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. Xamã, São Paulo. ed. 2º, 2007. 167p.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, jan./fev./março/abr. 2005.

REGO, J. M.; MARQUES, R. M. (Org.) **Economia Brasileira**. São Paulo: Editora Saraiva, 2002. 262p.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro. v. 19, n. 97, p. 13-20, nov./ dez. 1990.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1986. P. 127-171.

RONCA, A. C. C. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 77-86, jan./jun. 2013.

SAMMONS, P. **School Effectiveness: Coming of age in the twenty-first Century**. Liss: Swets & Zeitlinger, 1999. In: BROOKE, N; SOARES, .J. F. (Org.). Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 552p.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3º edição.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso: 22 de novembro de 2015.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

## **ANEXO I**

### **Roteiro entrevista**

#### **PROFESSOR**

1. Há quanto tempo trabalha na rede pública de ensino?
2. Qual é o seu maior desafio/dificuldade como professor?

#### **ESCOLA**

3. Você considera a infraestrutura da escola boa? E os recursos (televisão, data show, computador e etc.) que a escola disponibiliza funcionam e são suficientes para o total de professores? Há um uso frequente desses recursos pelos professores ou as aulas continuam sendo dadas da mesma forma que tradicionalmente se dava? Nas suas aulas você utiliza algum recurso específico para explicar o conteúdo? (Caso utilize outros recursos) Você acredita que isso permite um melhor entendimento do conteúdo por parte do aluno?

#### **ALUNOS**

4. Você considera os seus alunos interessados em sua aula? Eles costumam tirar dúvidas sobre o conteúdo abordado? Os alunos se mostram preocupados pelo seu desempenho?
5. Há uma grande participação dos responsáveis dos seus alunos no dia-a-dia escolar? Os responsáveis costumam procurar você para saber sobre o desempenho dos seus alunos? Em sua opinião há preocupação por parte dos responsáveis na trajetória escolar dos seus alunos?

#### **IDEB**

6. Você acompanha os resultados do IDEB da sua escola? E ele é coerente com a realidade da escola?
7. Você acha que o IDEB é um bom indicador?
8. Você acredita que o IDEB tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino na escola em que trabalha?
9. Você acredita que são necessárias outras medidas além do IDEB para melhorar o ensino das escolas? Quais?

## ANEXO II - Questionário

O questionário tem como objetivo saber a opinião dos professores em relação a alguns aspectos ligados ao cotidiano escolar.

### PROFESSOR

- 1) Há quanto tempo trabalha na rede pública de ensino? \_\_\_\_\_ anos.
- 2) Qual é o seu nível de escolaridade?
  - 1.( ) Ensino Superior
  - 2.( ) Especialização
  - 3.( ) Mestrado
  - 4.( ) Doutorado
- 3) Como você se sente em relação ao salário que recebe como professor(a)?
  - 1.( ) Muito satisfeito
  - 2.( ) Satisfeito
  - 3.( ) Indiferente
  - 4.( ) Insatisfeito
  - 5.( ) Muito insatisfeito
- 4) Com que frequência você se sente sobrecarregado(a) em relação ao trabalho?
  - 1.( ) Sempre
  - 2.( ) Frequentemente
  - 3.( ) Algumas vezes
  - 4.( ) Raramente
  - 5.( ) Nunca

### ESCOLA

- 5) Existe alguma política do governo de reforço escolar na escola em que trabalha?
  - 1.( ) Sim
  - 2.( ) Não
- 6) A política de reforço escolar funciona bem na sua escola?
  - 1.( ) Sim
  - 2.( ) Não
- 7) Como você classifica o livro didático utilizado por você em sala de aula.
  - 1.( ) Ótimo
  - 2.( ) Bom
  - 3.( ) Regular
  - 4.( ) Ruim
  - 5.( ) Péssimo
- 8) Com que frequência você utiliza materiais diferentes do livro didático para explicar os conteúdos das aulas?
  - 1.( ) Sempre
  - 2.( ) Frequentemente
  - 3.( ) Algumas vezes
  - 4.( ) Raramente
  - 5.( ) Nunca

- 9) Existem recursos de apoio ao ensino (como por exemplo, televisão, data show, computador e etc.) em bom estado e número suficiente para todos os professores na sua escola?
  - 1.( ) Sim
  - 2.( ) Não

- 10) Assinale os recursos que são utilizados por você na escola, assinalando 'SIM' se utilizar e 'NÃO' se não utilizar.

**10.1) Televisão** 1.( ) Sim 2.( ) Não

**10.2) Data Show** 1.( ) Sim 2.( ) Não

**10.3) Computador** 1.( ) Sim 2.( ) Não

**10.4) Internet** 1.( ) Sim 2.( ) Não

**10.5) Outro. Qual?**

---



---



---

- 11) Em geral como você classifica a infraestrutura da escola em que trabalha?
  - 1.( ) Ótima
  - 2.( ) Boa
  - 3.( ) Regular
  - 4.( ) Ruim
  - 5.( ) Péssima

### ALUNOS

- 12) Com que frequência os alunos se mostram interessados pelo conteúdo explicado por você em sala de aula?
  - 1.( ) Sempre
  - 2.( ) Frequentemente
  - 3.( ) Algumas vezes
  - 4.( ) Raramente
  - 5.( ) Nunca
- 13) Com que frequência você chama a atenção dos seus alunos para dar continuidade às aulas?
  - 1.( ) Sempre
  - 2.( ) Frequentemente
  - 3.( ) Algumas vezes
  - 4.( ) Raramente
  - 5.( ) Nunca

**14)** Com que frequência os alunos procuram você para tirar dúvidas em relação ao conteúdo explicado em sala de aula:

- 1.( ) Sempre                      2.( ) Frequentemente
- 3.( ) Algumas vezes      4.( ) Raramente
- 5.( ) Nunca

**15)** Em geral como você considera o interesse dos pais em relação à educação dos seus alunos?

- 1.( ) Muito alto                      2.( ) Alto
- 3.( ) Razoável                      4.( ) Baixo
- 5.( ) Muito baixo

**16)** Em geral, com que frequência os pais dos alunos com baixo desempenho procuram você para tomar conhecimento da situação do filho?

- 1.( ) Sempre                      2.( ) Frequentemente
- 3.( ) Algumas vezes      4.( ) Raramente
- 5.( ) Nunca

**IDEB**

**17)** O IDEB é um bom indicado para medir a qualidade da educação da escola em que trabalha?

- 1.( ) Sim                      2.( ) Não

**18)** O IDEB tem contribuído para melhorar o ensino da escola em que trabalha?

- 1.( ) Sim                      2.( ) Não

**19)** Quais pontos você considera importantes para avaliar a qualidade da educação?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Obrigado pela participação!**