



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O IDEB NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE JATAÍ-GO:
qualidade, avaliação e interferências**

RENATA MACHADO DE ASSIS

**ORIENTADOR:
PROF. DR. JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA**

GOIÂNIA-GO

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O IDEB NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE JATAÍ-GO:
qualidade, avaliação e interferências

RENATA MACHADO DE ASSIS

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação do Professor Doutor João Ferreira de Oliveira.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Goiânia

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecário Luismar de Carvalho Junior CRB-1/2698

A848i

Assis, Renata Machado de.

O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí- GO: qualidade, avaliação e interferências. [manuscrito] / Renata Machado de Assis- 2014.

299 f. : il., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014.

Bibliografia.


1. Educação – Qualidade - Avaliação. 2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. 3. Rede municipal de ensino – Jataí (GO).

CDU 373.3.091(817.3)

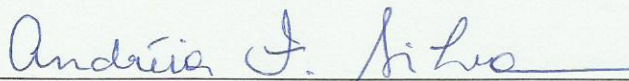
RENATA MACHADO DE ASSIS

O IDEB nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências

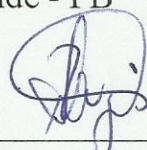
Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 28 de fevereiro de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (Orientador) – UFG
Presidente da Banca




Profª Drª Andreia Ferreira da Silva – Universidade Federal de Campina
Grande - PB



Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza – Universidade Federal do Paraná



Profª Drª Lúcia Maria de Assis – UFG



Profª Drª Miriam Fábria Alves – UFG

Aos meus pais, Renato e Maria Abadia, pelo apoio incondicional em todos os momentos de
minha vida, em especial durante o doutorado.

Aos meus filhos, Verônica e Bernardo, pela paciência, carinho e compreensão durante minhas
constantes ausências.

Ao meu orientador, professor João Ferreira de Oliveira, pelo exemplo de competência e
seriedade no trabalho que faz.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, professor João Ferreira de Oliveira. Para me acompanhar nessa caminhada de descobertas e desafios, especialmente para que eu pudesse lidar com novos conhecimentos, foi necessária muita dedicação, paciência, horas despendidas e, sobretudo, muita amizade e compreensão. A você, devo todo o conteúdo deste volume e o meu crescimento intelectual e profissional. Você foi exemplo de competência e dedicação em todos os momentos que vivenciei, durante o doutorado: de alegria, de frustração, de descoberta, de tensão, de euforia... A você, meu eterno carinho e admiração.

À banca examinadora desta tese, professores Andréia, Angelo, Lúcia, Miriam Fábria e João, pelas ricas intervenções e por contribuírem com meu crescimento acadêmico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, dentre eles: Anita, Giovani, Ivone, João Ferreira, José Adelson, Luiz Dourado, Maria Margarida, Marília, Miriam Fábria, Nelson e Sílvia. Para que um dia este objeto de pesquisa tomasse forma e se concretizasse, foi preciso muito de sua ajuda. Agradeço profundamente a vocês, de quem nunca me esquecerei, pessoas que contribuíram com minhas *construções e desconstruções*.

Aos colegas de doutorado interinstitucional, Fernanda Belo, Guillermo Gonçalves, Jacqueline Vitorette, Luís César, Márcia Santos, Maurício Campos, Moisés Lemos e Vanderleida Queiroz. A amizade surgiu ou aumentou quando fomos aprovados, todos juntos. Este grupo marcou presença na Faculdade de Educação e fez o melhor que pôde para cumprir todas as etapas da qualificação, superando dificuldades e construindo uma base mais sólida de conhecimentos. A vocês, *guerreiros*, muito obrigada pela troca de experiências, pela cooperação, pelos incentivos e pelas horas de apoio, mais do que necessárias neste processo. Agradeço pelo convívio sempre prazeroso e pelo companheirismo.

Aos queridos amigos e colegas da Pós-Graduação, de modo especial, aqueles que mais se aproximaram de mim e que, espero, continuarão em minha vida: Adriano Ferreira, Denilson Rosa, Denise Nogueira, Elaine Nicolodi, Elsieni Coelho, Ênio Rodrigues, Fabíola Fonseca, Gilka Martins, Humberto Clímaco, Ivone Cella, João Carlos, José Carlos Freire, Maria Aparecida (Cida), Natássia Duarte, Núbia Martins, Paulo Santos, Rachel Bastos, Raimundo Márcio, Renata Linhares, Renata Rosa, Rodrigo Roncato, Rosiris Souza, Rubem Teixeira, Sander Sales, Silvana Bollis, Simone Medeiros e Vânia Machado. Já ouvi alguém dizer que as pessoas entram em nossas vidas por acaso, mas não é por acaso que elas permanecem. Portanto, permaneçam! Agradeço por tudo o que vivemos juntos.

Aos três amigos que se tornaram mais próximos e queridos, com o convívio nos corredores da faculdade, tanto profissional quanto pessoal: Adriano, Luís César e Maurício. Aprendi muito com vocês e não poderia deixar de externar meu imenso carinho por quem vocês são e pelo que representam em minha vida. E à Márcia, por vencermos juntas mais uma batalha. Não há palavras que possam expressar meu carinho por você, minha amiga irmã, companheira de trabalho, de estudos, de lágrimas e sorrisos, enfim... companheira de vida!

Às professoras Andréia Ferreira, Walderês Loureiro e Karine Nunes, pelas contribuições no momento de definição do meu objeto de estudo do doutorado, pelas dicas no processo seletivo e pela torcida para que tudo desse certo. Agradeço a vocês, com quem tive o prazer de conviver no grupo de pesquisa sobre Qualidade da Educação Básica Municipal/FE/UFG. Devo parte desse título a vocês.

Aos integrantes dos grupos de pesquisa Nedesc (FE/UFG) e Nesecc (UFG/CAJ), dos quais participo, pelas experiências que pude vivenciar e pelo crescimento acadêmico proveniente do trabalho coletivo.

Aos meus colegas de trabalho no curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, Câmpus Jataí, de modo especial os professores Angela, Cátia, Chaysther, Edney, Giselle, Keila, Lilian, Marcos, Nestor, Paulo e Vivianne e a secretária Tatielle, que criaram condições para que eu pudesse cursar o doutorado. A vocês e aos outros professores, funcionários e bolsistas deste curso, muito obrigada.

Às minhas grandes amigas: Ana Lúcia, Daisy, Keila, Letícia, Lilian, Rosana, Suzane e Vivianne. Nos momentos de lazer ou de trabalho, de alegrias ou de tristezas, vocês estiveram sempre ao meu lado e me fizeram mais feliz. Agradeço a amizade e o carinho de vocês. Espero que Deus nos mantenha unidas e companheiras.

Às pessoas que compartilham minhas vitórias: Ana Paula Carvalho, Ana Paula Moreira, Aurélia, Beto Soares, Idelina e Winston, José Sílvio, Kellcia, Kelly Suêmia, Laís, Leide, Leonor, Luciana e Emmanuel, Luciene, Lurdinha, Maria Bárbara, Maria Cristina, Maria das Graças, Mirane, Suely, Tathiani e Moisés, tia Dalva, tia Imaculada e tio Arédio, tia Tereza e tio Antônio e vários outros que, mesmo não sendo citados, sabem que têm minha eterna gratidão. Direta ou indiretamente, cada um de vocês faz parte de minha vida e contribui, direta ou indiretamente, nas minhas conquistas.

Aos meus amados filhos, Verônica e Bernardo. Vocês me fizeram sorrir quando chorei, me levantaram quando me senti *no chão*, proporcionaram momentos descontraídos quando a tensão e o estresse rondavam, tiveram paciência para agüentar meu mal-humor, minhas angústias, minhas ausências e minhas falhas enquanto mãe atarefada e atribulada. Por tudo isto e porque sempre me incentivaram, mesmo em silêncio, este título de doutora também pertence a vocês.

Aos meus pais, Renato e Maria Abadia, que me substituíram incontáveis vezes na função materna e que sempre manifestaram abertamente seu orgulho por me ver galgar cada degrau em minha vida. Sem o seu apoio este meu sonho seria muito mais difícil de realizar. Vocês são meu exemplo, meu orgulho, meu esteio e minha fortaleza.

Aos membros de minha família, que estiveram sempre ao meu lado, incondicionalmente: Fabrício e Fabiana, Franciany e João, Maria Paula e Pedro. E aos que se tornaram parte da minha família e que também sempre me apoiaram, em todos os momentos que precisei: senhor Alfredo (em memória), dona Esmeralda e Alfredo.

Às pessoas que oportunizaram a realização do doutorado interinstitucional, especialmente os professores Divina das Dores, João Ferreira, José Adelson, Marília Gouvea, Giovanni Burgarelli, Sílvia Zanolla e Sílvia Corrêa.

Aos sujeitos da pesquisa que colaboraram para que ela se realizasse. Este é o produto de seus relatos, de suas realidades profissionais. De modo especial, ao secretário de educação de Jataí-GO, Rodrigo Franco de Carvalho, que permitiu e criou condições que a investigação ocorresse.

À bolsista, aluna, colega e amiga Raiane Ketully Vieira Lima, por se dedicar ao desenvolvimento desta pesquisa e por ser responsável por grande parte do sucesso deste trabalho.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação, Adenilde, Ana Paula e Rosângela, que sempre me atenderam com um sorriso nos lábios, atenciosas e prestativas, descomplicando o que se mostrava complexo. Obrigada pela presteza e cumplicidade.

À professora Darcy Costa Souto, pela criteriosa e rigorosa revisão deste trabalho; ao Talles Henrique Lima, pela versão em inglês do resumo; e ao amigo Wesley Carmo Ramos, pelas valiosas dicas que me ajudaram na fase de formatação do trabalho.

À UFG (PRPPG, Proad e Prodirh), pela concessão da bolsa Pró-Qualificar, por meio do Programa Institucional de Bolsas Pós-Graduação, por mais de um ano; e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), pela bolsa para qualificação, por dois anos.

Às instituições responsáveis pela realização deste doutorado interinstitucional, UFG/FE, UFG/CAJ, UFG/CAC, IFG e Capes. Apesar das dificuldades, foi uma experiência muito positiva e que pode (e deve) ser repetir.

A Deus, que está presente em todos os momentos de minha vida, proporcionando-me inúmeras realizações. Ele é o responsável por tudo o que conquisto, ano a ano. Obrigada, meu Deus, mais uma vez!

Na educação não há atalhos, não há utopias, e não há balas de prata.
Por certo, não há penas mágicas que fazem elefantes voarem
(RAVITCH, 2011, p. 17).

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender a realidade vivenciada pelas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO, referente a possíveis interferências produzidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nesta direção, analisam-se os resultados apresentados pelas escolas públicas do município de Jataí, identificando alterações em atendimento às metas estabelecidas, em especial, as relativas à organização, à gestão escolar e à prática docente. Busca-se compreender ainda: a) de que forma o Ideb foi recebido pelas escolas municipais de Jataí; b) o que mudou nas escolas, com o novo índice; c) que ações foram previstas e concretizadas pelas escolas e pelo sistema municipal de ensino para melhorar a pontuação obtida no Ideb; d) quais são as concepções, percepções e avaliações dos sujeitos escolares (diretores, coordenadores e professores) em relação à criação do Ideb, à qualidade da educação e possíveis interferências desse índice e das avaliações na escola. O processo de investigação incluiu pesquisa teórico-conceitual sobre o objeto de estudo e, ainda, exame das políticas, programas, ações, marcos legais indicadores referentes ao ensino fundamental a partir dos anos 1990. A pesquisa de campo envolveu 27 escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Jataí. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: questionários e entrevista semiestruturada. Foram entrevistados três diretores das escolas selecionadas que apresentaram pontuação maior, menor e mediana no Ideb no ano de 2009, e também a assessora pedagógica das séries iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Jataí. Responderam aos questionários os coordenadores e professores das três escolas escolhidas, que atuam no ensino fundamental e, ainda, os outros diretores das escolas municipais (urbanas e rurais). Os dados da pesquisa empírica permitiram examinar como os sujeitos das escolas concebem, percebem e avaliam as interferências das políticas educacionais e, sobretudo, do Ideb na organização e gestão das escolas. Realizou-se inicialmente estudo teórico sobre a educação básica no Brasil, de modo especial sobre o ensino fundamental, dos anos 1990 a 2013, com a intenção de verificar as ações e a lógica da política educacional vigente nesse período. Nesse contexto, buscou-se problematizar e compreender os conceitos e as concepções de educação, qualidade e avaliação, especialmente da avaliação da educação básica, visando apreender o que vem sendo produzido sobre as provas, os exames e os índices instituídos no país, assim como suas possíveis repercussões nos sistemas de ensino e nas escolas públicas. Examinaram-se, também, alguns dos indicadores que demonstram a realidade da educação em Goiás e em Jataí, sobretudo os que enfocam o ensino fundamental e o Ideb. Pode-se afirmar que a aplicação do Ideb desencadeou algumas mudanças e ações na rede municipal de ensino de Jataí, com intenção de alcançar as metas previstas no Ideb. Mesmo sem serem especificamente voltadas para esse fim, essas interferências têm contribuído para que as metas sejam alcançadas. A organização e a gestão também sofreram influências desse índice, pois foram operacionalizadas outras formas de avaliação no contexto escolar e projetos, ações e atividades pedagógicas foram criados com a finalidade de melhorar o desempenho dos estudantes. Observou-se, de modo geral, que é preciso repensar o modelo estandardizado de avaliação que não está apresentando contribuições mais efetivas para as escolas da amostra, pois se limita a informar o alcance ou não de metas, sem permitir uma compreensão mais efetiva das dimensões, variáveis e aspectos que interferem no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Esta tese de doutorado foi orientada pelo professor João Ferreira de Oliveira, na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

Palavras-chave: avaliação, qualidade da educação, Ideb, ensino fundamental.

ABSTRACT

This research has attempted to understand the reality experienced by municipal schools in Jataí - GO, regarding possible interference caused by the Basic Education Development Index (Ideb). In this sense, we analyzed the results submitted by public schools from Jataí, identifying changes in compliance with established goals, in particular those relating to the organization, school management and teaching practice. It tried to further comprise: a) how Ideb was received by the municipal schools in Jataí; b) what has changed in schools with the new content, c) what actions were planned and achieved by schools and the municipal education system to improve the score obtained in Ideb and d) what are the conceptions, perceptions and evaluations of school subjects (directors, coordinators and teachers) regarding the creation of Ideb, the quality of education and possible interference of this index in school evaluation. The research process included theoretical and conceptual research on the subject of study and also examination of policies, programs, actions, legal frameworks indicators on the primary education starting from the 1990s. The research involved 27 municipal elementary schools in Jataí. Questionnaires and semi-structured interviews were used as instruments to collect the data. We interviewed three directors selected from schools that showed the highest score, lowest and median in Ideb in 2009, and also the pedagogical advisor of the initial series from the the Municipal Department of Education in Jataí. Answered the questionnaires coordinators and teachers of the three chosen schools that work in elementary school, and also the other directors of municipal schools (urban and rural). The data from the empirical research allowed examining how the subjects of schools conceive, perceive and evaluate the interference of educational policies and, above all, the Ideb in the organization and management of schools. It was initially carried out a theoretical study on basic education in Brazil, especially on the elementary school, from the years 1990 to 2013, with the intention to verify the actions and the logic of current educational policy in this period. In this context, we aimed to discuss and understand the concepts and conceptions of education, quality and evaluation, especially evaluation of basic education, aiming to grasp what is being produced about the tests, exams and indices established in the country, as well as its potential impact on education systems and public schools. It was also examined some of the indicators that demonstrate the reality of education in Goiás and Jataí, especially those that focus on fundamental teaching and Ideb. It can be stated that the application of Ideb triggered some changes and actions in the municipal schools of Jataí, intending to achieve the goals set out in Ideb. Even without being specifically directed to that end, these interferences have contributed to those targets to be met. The organization and management also felt the effects of this index, since other forms of assessment were operationalized in the school context and projects, actions and pedagogical activities were created with the purpose of improving student performance. It was observed, in general, that it is necessary to rethink the standardized evaluation model that is not presenting more effective contributions for schools sample, as merely informing the achievement or non-achievement of targets, without allowing a more effective understanding of the dimensions, variables and aspects that affect the teaching-learning process and the development of students. This thesis was supervised by Professor João Ferreira de Oliveira, on the search line State, Policy and History of Education, on the Graduate Program in Education at the Federal University of Goiás.

Keywords: assessment, education quality, Ideb, elementary school.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 Dados das três escolas da rede municipal de ensino selecionadas para a pesquisa e número de sujeitos participantes
- Tabela 2 Dados do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Jataí-GO – ano letivo de 2012
- Tabela 3 Acompanhamento das taxas referentes aos aspectos socioculturais do município de Jataí-GO – anos 200, 2010, 2011 e 2012
- Tabela 4 Alguns aspectos físicos, demográficos e socioculturais de Jataí-GO
- Tabela 5 Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) e seus componentes – Jataí-GO
- Tabela 6 Indicadores socioeconômicos e educacionais do estado de Goiás
- Tabela 7 Número de estabelecimentos de ensino, salas de aula e docentes em exercício no estado de Goiás – 2007 a 2011
- Tabela 8 Alunos matriculados por nível de ensino em Goiás – 2002 a 2012
- Tabela 9 Número de estabelecimentos de ensino, docentes, matrículas e salas de aula em Jataí-GO – 2000 a 2012
- Tabela 10 Número de alunos matriculados por nível de ensino no município de Jataí-GO – 2000 a 2012
- Tabela 11 Número de escolas públicas por etapa de ensino em Jataí-GO – redes federal, estadual e municipal – 2007 a 2010
- Tabela 12 Número de escolas por etapa e modalidade de ensino em Jataí-GO – rede municipal em Jataí – 2007 a 2010
- Tabela 13 Número de alunos matriculados – matrícula inicial – no município de Jataí-GO – 2012
- Tabela 14 Matrícula por modalidade, etapa e turno – rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2007 a 2010
- Tabela 15 Taxas de rendimento – rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2008 a 2010
- Tabela 16 Taxa de aprovação por dependência administrativa, no ensino fundamental e médio do município de Jataí-GO – 2012
- Tabela 17 Taxa de reprovação por dependência administrativa, no ensino fundamental e médio do município de Jataí-GO – 2012
- Tabela 18 Taxa de abandono por dependência administrativa, no ensino fundamental e médio de Jataí-GO – 2012
- Tabela 19 Taxa de não resposta da educação básica – município de Jataí-GO – 2012
- Tabela 20 Condições de atendimento do diurno referentes às médias de alunos por turma e horas-aula diárias – rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2007 a 2010
- Tabela 21 Condições de atendimento do noturno – rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2007 a 2010
- Tabela 22 Média de atendimento de alunos por turma e média de horas-aula diárias da educação básica – município de Jataí-GO – 2012
- Tabela 23 Taxa de distorção idade-série da educação básica – município de Jataí-GO – 2012
- Tabela 24 Funções docentes por modalidade e etapa de ensino – rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2007 a 2010
- Tabela 25 Ideb (2005 a 2011) por dependência administrativa – Brasil
- Tabela 26 Ideb (2005 a 2011) e metas para o Brasil (2007 a 2021) – escolas públicas
- Tabela 27 Ideb (2005 a 2011) e metas para o estado de Goiás (2007 a 2021) – rede pública

- de ensino
- Tabela 28 Ideb (2005 a 2011) da rede estadual de ensino – estado de Goiás
- Tabela 29 Ideb (2005 a 2011) e metas para a rede estadual de ensino de Jataí-GO (2007 a 2021)
- Tabela 30 Ideb (2005 a 2011) e metas para a rede municipal de Jataí-GO (2007 a 2021)
- Tabela 31 Ideb (2005 a 2011) e metas por dependência administrativa – rede municipal de ensino de Jataí-GO (2007 a 2021) – 4ª série e 5º ano
- Tabela 32 Ideb (2005 a 2011) e metas por dependência administrativa – rede municipal de ensino de Jataí-GO (2007 a 2021) – 8ª série e 9º ano
- Tabela 33 Prefeitos de Jataí-GO de 1993 a 2013
- Tabela 34 Secretários municipais de educação de Jataí-GO de 1993 a 2013
- Tabela 35 Matriz curricular do ensino fundamental de nove anos – 1º ao 9º ano
- Tabela 36 Número de docentes na rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2012 e 2013
- Tabela 37 Número de docentes e de alunos matriculados frequentes nas três escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2012 e 2013
- Tabela 38 O que seria necessário para melhorar a qualidade do ensino fundamental?
- Tabela 39 Você acha que o Ideb tem contribuído para melhorar a qualidade da educação em Jataí?
- Tabela 40 As vantagens e as desvantagens do Ideb, considerando a realidade da escola em que os sujeitos atuavam
- Tabela 41 Reprovação e abandono escolar na instituição em que cada sujeito atuava
- Tabela 42 Por que motivos ocorrem repetência e abandono nessa escola?
- Tabela 43 Que procedimentos são adotados pela escola para melhorar o desempenho e o rendimento escolar no ensino fundamental?
- Tabela 44 Taxa de reprovação por dependência administrativa, no ensino fundamental e médio das escolas de Jataí-GO e do Centro-Oeste – 2012
- Tabela 45 Formas de divulgação dos índices obtidos pelas escolas municipais e pela escola em que cada sujeito trabalhava
- Tabela 46 Existe algum espaço para o debate entre gestores, coordenadores e professores sobre os resultados alcançados nas avaliações e no Ideb, pelas escolas da rede municipal de ensino, como por exemplo, reuniões, assembleias ou fóruns específicos?
- Tabela 47 Houve alguma orientação sobre como interpretar e utilizar o Ideb em sua escola?
- Tabela 48 A atual política educacional do governo municipal e do governo federal interferiu no seu trabalho na escola?

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

AEE	Atendimentos Educacionais Especializados
Alca	Acordo de Livre Comércio das Américas
AMDE	Avaliação Municipal de Desenvolvimento Escolar
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação básica
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AP	Assessora Pedagógica
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAJ	Câmpus Jataí
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo-aluno Qualidade
CE	Comunidade Europeia
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEI	Centro de Educação Infantil
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
Ciac	Centros Integrados de Apoio às Crianças
Ciep	Centros Integrados de Educação Pública
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conae	Conferência Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EAD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Fapeg	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

	Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
Funpresp	Fundo de Previdência Complementar para os Servidores Públicos Federais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibope	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Ifet	Instituições Federais de Educação Tecnológica
IGE	Sistema de Informações Gerenciais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
Orealc	Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
Paped	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica
PCCR	Planos de Cargos, Carreira e Remuneração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
Pnac	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
Preal	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
Proad	Pró-Reitoria de Administração e Finanças
Prodirh	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Proesp	Projeto Esporte
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Prolibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
Promisaes	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
ProUni	Programa Universidade para Todos
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PSE	Programa Saúde na Escola
PT	Partido dos Trabalhadores
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBPAAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sicapes	Sistema Integrado Capes
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990: A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO	35
1.1	O ENSINO FUNDAMENTAL COMO PRIORIDADE GOVERNAMENTAL	35
1.2	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE OS GOVERNOS FHC, LULA E DILMA: A LÓGICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL	43
1.3	POLÍTICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO	71
2	A AVALIAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CENTRALIDADE DAS PROVAS E DOS ÍNDICES NA POLÍTICA EDUCACIONAL	84
2.1	O PAPEL DA EDUCAÇÃO E A “CULTURA” DA QUALIDADE E DA AVALIAÇÃO	84
2.2	A BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	97
2.3	A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O IDEB E SUA INTERFERÊNCIA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	101
2.3.1	Índices e avaliações instituídos no país	111
2.3.2	A criação do Ideb: das metas à repercussão nas escolas	116
3	O ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÁS E EM JATAÍ-GO: INDICADORES BÁSICOS E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE	123
3.1	JATAÍ-GO NO CENÁRIO GOIANO	123
3.2	DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS E EM JATAÍ-GO	126
3.2.1	Indicadores educacionais do estado de Goiás	126
3.2.2	Indicadores educacionais do município de Jataí-GO: a educação básica e a oferta, matrículas, atendimento, aprovação, reprovação, abandono e funções docentes	131
3.2.3	O Ideb das escolas municipais de Jataí-GO	151
3.3	A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE JATAÍ-GO	157
3.4	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL INVESTIGADAS	165
4	O IDEB NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JATAÍ-GO: CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E INTERFERÊNCIAS	171
4.1	CONCEPÇÕES	171
4.2	PERCEPÇÕES	183
4.3	INTERFERÊNCIAS	219
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
	REFERÊNCIAS	258
	APÊNDICES	273
	ANEXOS	299

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério de Educação (MEC), em 2007, para medir a qualidade da educação básica no Brasil. Trata-se de uma escala de zero a dez para avaliar metas bianuais para os sistemas municipais e estaduais e escolas, até o ano de 2022¹. O MEC vem disponibilizando, nos últimos anos, recursos complementares aos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para incrementar ações em prol da melhoria da educação básica, aferida por meio do Ideb. O crescimento dos recursos intensificou-se após a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007)² e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)³, conforme mencionado em Brasil (2009f).

O Ideb é um dos eixos centrais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabelecido a partir de 2007, pois direciona as articulações da União, estados e municípios para a assistência técnica do MEC e o repasse de recursos, correspondente aos índices obtidos, conforme a realidade de estados e municípios. A intenção do Ideb, segundo o MEC, é reunir informações sobre o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Trata-se de um índice calculado com base em dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e nas médias de desempenho obtidas na Prova Brasil, realizada pelo Inep. São combinadas as informações de desempenho obtidas nesses exames padronizados, pelos estudantes ao final das etapas de ensino (quinto e nono anos do ensino fundamental e terceira série do ensino médio), com as informações sobre o rendimento escolar (aprovação) (BRASIL, 2009e).

¹ Embora o Ideb tenha sido criado em 2007, utilizaram-se os dados coletados em 2005 para realizar a primeira medição.

² O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi criado por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que “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 a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1). Esse decreto foi promulgado simultaneamente ao lançamento do PDE, contendo um Plano de Metas denominado *Compromisso Todos pela Educação*. Os municípios e os estados deveriam aderir a esse compromisso, firmando um contrato territorial para recebimento de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal. O termo de adesão demanda a elaboração de um PAR do município e/ou do estado (BRASIL, 2007).

³ Após a adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal deveriam elaborar seus respectivos PAR, desde 2011. Os entes federados podem verificar a situação da educação local e elaborar o planejamento para a próxima etapa (2011 a 2014), com base nos resultados obtidos nos últimos anos, no Ideb (BRASIL, 2013c).

O Inep/MEC atribui um enfoque pedagógico aos resultados das avaliações em larga escala, tendo em vista atingir resultados sintéticos, considerados pelo governo como facilmente assimiláveis, e que permite o estabelecimento de metas de qualidade educacional a serem atingidas pelos sistemas de ensino.

Na opinião dos idealizadores do Ideb, indicadores educacionais como esse são desejáveis, pois permitem que o sistema de ensino no país seja monitorado (BRASIL, 2009e). Sua relevância, em termos de diagnóstico e norteamiento de ações políticas voltadas para a melhoria do sistema educacional, consistiria em: identificar as escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixo rendimento e proficiência; acompanhar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino (BRASIL, 2009e). No entender de Fernandes (2007, p. 16), que apresenta a visão do Inep/MEC, “o indicador proposto possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas”.

De acordo com as informações divulgadas por *site* oficial do governo federal (BRASIL, 2009e), desde a criação do Ideb, os sistemas municipais, estaduais e federal, incluindo cada escola, em particular, têm metas a cumprir. O MEC, por sua vez, deve propiciar apoio financeiro e técnico aos municípios com índices considerados insuficientes. Segundo informações do MEC, em 2008, 5.563 municípios brasileiros aderiram ao Compromisso Todos pela Educação, e os últimos 15 assinaram o termo de adesão até o dia 30 de julho de 2009. Foi, portanto, atingida a totalidade de participação e todos os municípios e estados se comprometeram a atingir as metas estabelecidas. O plano de metas Compromisso Todos pela Educação recebeu também a adesão dos 26 estados da federação e do Distrito Federal (DF).

Mas a efetivação desse indicador na realidade das escolas brasileiras não deve ter sido tão simples quanto parece. Toda mudança ou inovação gera certo *movimento* no espaço em que ocorre, e vários posicionamentos são tomados pelos sujeitos envolvidos. Por outro lado, existem metas que, para serem atingidas pelas escolas, em um prazo estabelecido, geram tensões, conflitos e tomadas de posição.

Considerando que a análise da influência desse novo indicador no contexto escolar precisa ser feita, e buscando entender como ele interfere na organização, gestão e prática docente das escolas de educação básica municipal, propôs-se a investigar como o Ideb foi recebido pelas escolas municipais de Jataí-GO e se a sua implantação gerou algum tipo de mudança nas escolas. Além disso, buscou-se compreender também quais são os planos e ações previstos e concretizados pelo sistema municipal de ensino e pelas escolas para atingir

as metas do Ideb, bem como a concepção dos agentes escolares sobre qualidade da educação, sobre o Ideb e sobre as avaliações implementadas pelo governo federal. A pergunta norteadora do processo de pesquisa, portanto, foi a seguinte: qual foi a interferência causada pelo Ideb nas escolas municipais de Jataí, no que se refere às proposições e ações empreendidas e os seus possíveis efeitos na organização, na gestão e na prática docente?

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar a realidade vivenciada pelas escolas da rede municipal de ensino de Jataí no que se refere ao Ideb, segundo a ótica de gestores e docentes, com a intenção de analisar os resultados apresentados por elas e pelo município, identificando se houve alterações nas escolas municipais para atender às metas estabelecidas, sobretudo no que tange à organização, à gestão e à prática docente.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: verificar de que forma o Ideb foi recebido pelas escolas municipais de Jataí; identificar o que mudou no interior das escolas, com a introdução do novo índice; investigar as ações previstas e concretizadas pelas escolas e pelo sistema municipal de ensino, para melhorar o quantitativo atingido pelo Ideb; conhecer a opinião dos sujeitos em relação à criação do Ideb e à repercussão da aplicação desse índice na escola; verificar a concepção dos sujeitos sobre a qualidade da educação e sua opinião sobre as avaliações implementadas pelo governo federal.

Essa investigação insere-se em um contexto mais amplo de compreensão das políticas de avaliação implantadas no Brasil, nas últimas décadas. Miranda (2006) afirma que o governo brasileiro vem implementando, com diferentes finalidades, avaliações em larga escala de seu sistema educacional, utilizando-as nas reformas da educação, pois são adotadas como ferramentas estratégicas que oferecem subsídios para a formulação das novas políticas. Na opinião da autora, esse objetivo tornou-se tão importante a ponto de superar os referentes à compreensão e ao acompanhamento da qualidade da educação.

No entender de Souza *et al* (2005), as avaliações dos sistemas de ensino apenas apontam o desempenho dos estudantes, mas não os compreendem, nem os *resolvem*. Para esses autores, o panorama detectado não pode revelar o que, de fato, acontece nas salas de aula, pois os sistemas avaliativos aplicados nem sempre utilizam metodologias condizentes com a realidade das escolas brasileiras.

Quando os resultados são divulgados pela imprensa, inevitavelmente são apresentados os índices alcançados e as classificações e qual estado ou região do país obteve melhor ou pior colocação. A utilização desses resultados para tentar interferir na educação

nacional, de forma a melhorar as condições do processo de ensino e aprendizagem, de um modo geral, é um objetivo que nem sempre é atingido. Souza *et al* (2005) alertam que o risco da comparação pode ser perigoso e danoso para a solução dos problemas educacionais, pois pode oferecer apenas um conhecimento superficial dos dados e desconhecer as especificidades regionais e locais e, sobretudo, não perceber a realidade pedagógica de cada escola.

Segundo Souza *et al* (2005), a avaliação pode estar intimamente ligada à qualidade da escola, mas não cabe avaliar para premiar ou para castigar; é importante realizá-la para redirecionar o processo e para intervir nas condições de ensino e na qualidade ofertadas a professores e alunos na construção do trabalho pedagógico cotidiano.

O Ideb, de certa forma, almeja que os sistemas de ensino atinjam metas de qualidade na educação. Segundo Haddad [2007?], os principais resultados das reformas de natureza neoliberais são quantitativos, ou seja, aumentam a cobertura e o acesso, mas os recursos são limitados. No seu entender, segundo avaliações nacionais e outras de comparação regional e internacional, os índices estão longe de satisfazer as expectativas nacionais. Continua enorme a distância “entre a capacidade de realizar diagnósticos, detectar necessidades e imaginar mudanças, e a capacidade de encontrar soluções nas principais expressões da crise educativa” (p. 48).

As palavras de Sandra Zákia, em entrevista concedida a Yazbeck (2007), destacam a relevância do desenvolvimento de pesquisas sobre os indicadores da educação básica no país:

no Brasil, as iniciativas de avaliação dos sistemas escolares – em larga escala – são recentes, tendo sido iniciadas a partir dos anos 90, tanto em âmbito federal quanto estadual. *Contamos ainda com poucos estudos empíricos que nos permitam aquilatar seus impactos sobre a educação básica.* As análises disponíveis, em sua maior parte, têm se voltado para considerações sobre a racionalidade que vem direcionando tais avaliações, alertando que, tal como vêm sendo conduzidas, sob os auspícios da classificação e seleção, elas incorporam, conseqüentemente, a exclusão como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação (p. 9, grifos inseridos).

No Brasil, as iniciativas de avaliação desencadeadas pelo poder executivo federal, a partir dos anos 1990, têm viabilizado uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando o papel do Estado e a própria noção de educação pública, “ao difundir uma idéia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade” (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 7).

No entender de Sousa e Oliveira (2003), estudos que tenham como objetivo identificar os impactos já produzidos pelas avaliações nos sistemas e instituições de ensino, no Brasil, ainda são escassos, o que torna necessário investigar como vem sendo assimilada, por *gestores e clientes* dos sistemas educacionais, a lógica do mercado.

Nesse sentido, o desenvolvimento desta pesquisa visa contribuir, com suas análises, para o debate em âmbitos local, estadual, regional e nacional sobre as influências ou impactos do Ideb nas escolas públicas de educação básica, em especial das redes municipais de ensino.

Para atender aos objetivos de uma investigação, alguns caminhos foram percorridos. A metodologia de pesquisa adotada é fundamental para o bom andamento e apreensão do objeto de estudo. Considerando as especificidades do objeto, foram adotados procedimentos de investigação qualitativos e quantitativos. Considera-se a pesquisa como qualitativa, pois “tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128). E ainda, a análise das informações obtidas depende da capacidade e do estilo de cada pesquisador, como explica Gil (2012). No entender desse autor, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela análise de dados concomitantemente à realização da pesquisa de campo. Esse processo é sistemático e compreensivo, envolve reflexão e, embora os dados sejam segmentados, mantêm conexão com o todo. Sua principal ferramenta intelectual é a comparação. As categorias são flexíveis, não há um procedimento fixo para manipular os dados obtidos e “o resultado da análise é um tipo de síntese em mais alto nível” (p. 177).

Foram utilizados dados quantitativos, em virtude de sua relevância e da necessidade de conhecer os números divulgados por *sites* consultados, como os do Inep/MEC e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como seu uso, para estudá-los, interpretá-los e confrontá-los com as informações da realidade investigada, tanto numéricas quanto subjetivas. Para Quivy e Campenhoudt (1992), a análise estatística dos dados é adequada quando se utiliza o questionário como instrumento de coleta de informações, e apresenta as seguintes vantagens: precisão e rigor do dispositivo metodológico, permitindo intersubjetividade, capacidade de manipular rapidamente grande número de variáveis e clareza dos resultados e relatórios de investigação, sobretudo quando o pesquisador utiliza recursos gráficos para apresentar as informações.

Durante todo o processo, foi desenvolvida revisão bibliográfica, com suporte de análise documental da legislação pertinente, e de pesquisa empírica. A revisão bibliográfica

permite o acesso do investigador a diversos dados e exige manipulação e procedimentos diferentes, propiciando o exame de um tema com uma nova abordagem e conclusões que procuram fazer avançar a compreensão do tema. A análise documental utiliza documentos, escritos ou não, que auxiliam a compreensão do universo da pesquisa, e a pesquisa de campo, é para obter informações sobre um problema para o qual se procura uma resposta, ou para descobrir as relações entre fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 1996).

A revisão de literatura, para atender a esse objeto de pesquisa, fez parte de todo o processo investigativo, e teve início com a seleção de artigos publicados sobre o tema ou áreas afins, em seis periódicos conceituados pela *Qualis* Capes⁴: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)⁵, Cadernos de Pesquisa⁶, Educação e Pesquisa⁷, Educação & Sociedade⁸, Pro-Posições⁹ e Revista Brasileira de Educação (RBE)¹⁰. Não houve um critério inicial de seleção das revistas, apenas buscou-se por temática, com base nas palavras-chave *avaliação, qualidade da educação e políticas educacionais*, e dos títulos dos artigos, como forma de realizar uma seleção inicial, e então priorizou-se as revistas que apresentaram maior incidência de publicações sobre a temática. Foram utilizados, ainda, o *site* de buscas *Google*, e nas publicações encontradas, os periódicos bem conceituados pela Capes. Esse mesmo procedimento foi adotado nas consultas feitas ao *site Scielo*, que possibilitou o acesso a vários outros artigos que subsidiaram a pesquisa e foram selecionados por afinidade com o tema e por conceito da publicação. Paralelamente, foi desenvolvida uma busca de produção teórica da área, publicada em livros, dissertações, teses, legislação, documentos, relatórios de pesquisa e outros materiais impressos, utilizando as três palavras-chave citadas (*avaliação, qualidade da educação e políticas educacionais*). Depois das primeiras seleções do material publicado, procedeu-se à leitura e seleção do que realmente poderia ser útil aos estudos em andamento.

⁴ Trata-se de um sítio disponível na Internet, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Sistema Integrado Capes (Sicapes), denominado *WebQualis*, em que são divulgados os resultados das classificações dos periódicos, por meio de uma lista completa, bem como os critérios utilizados nessa classificação. Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>> . Acesso em: 12 maio 2012.

⁵ Revista da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

⁶ Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta_cadernos.php?area=publicacoes>. Acesso em: 15 maio 2012.

⁷ Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>>. Acesso em: 15 maio 2012.

⁸ Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm>. Acesso em: 15 maio 2012.

⁹ Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/home70.html>>. Acesso em: 12 maio 2012.

¹⁰ Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/sobre-a-rbe>>. Acesso em: 12 maio 2012.

Dentre os documentos consultados, pode-se citar os gerais e os específicos. Dentre os gerais estão a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o PDE de 2007, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, o Projeto de Lei (PL) do novo PNE 2011-2020 e documentos sobre o Ideb e sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e ainda, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010 (BRASIL, 2010d), dentre outros. Os mais específicos referem-se a dados relativos à educação básica municipal de Jataí, disponíveis nos *sites* do Inep/MEC, dados do IBGE e Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas selecionadas.

O *locus* de investigação é constituído de 27 escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Jataí, cidade situada no Sudoeste goiano, com 88.006 habitantes, segundo o censo do IBGE de 2010 (IBGE, 2010). Essa cidade contava, no ano de 2012, com 65 estabelecimentos de ensino que ofertavam educação básica: um federal, onze estaduais, 26 privados e 27 municipais. A rede municipal, portanto, apresentava o maior número de escolas do ensino fundamental, em Jataí¹¹. Embora na rede municipal de ensino houvesse 27 escolas, apenas três foram investigadas com maiores detalhes, mas os diretores¹² de todas as 27 escolas foram abordados para participarem da pesquisa.

O mapa (figura 1) demonstra a localização da cidade de Jataí, no estado de Goiás.

¹¹ No decorrer deste trabalho serão apresentados os dados de caracterização da educação em Goiás e em Jataí, sobretudo da rede municipal de ensino, local em que se desenvolveu a pesquisa.

¹² O cargo de diretor nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí é ocupado por meio de eleição.

Figura 1 – Mapa do estado de Goiás



Fonte: GuiaNet (2013).

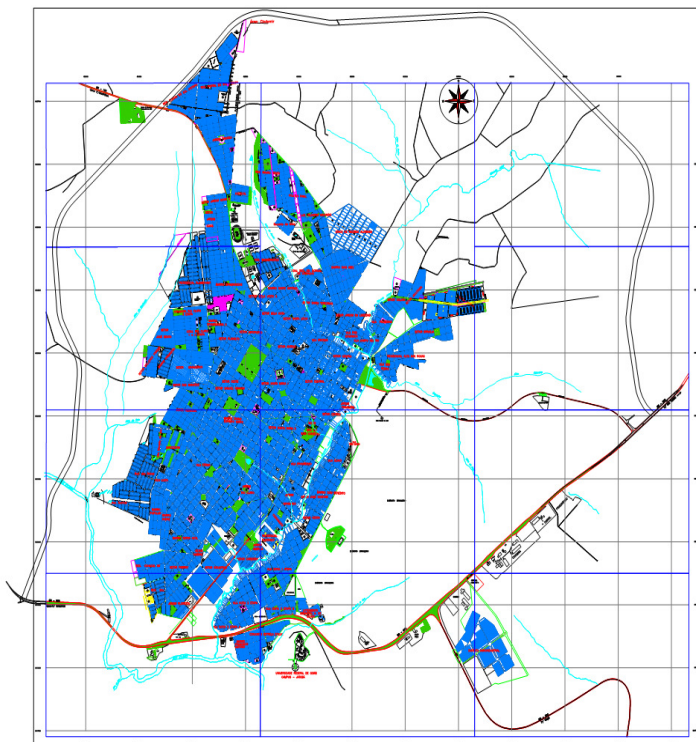
O próximo mapa (figura 2) mostra a localização de Jataí e das cidades mais próximas, no Sudoeste goiano, bem como as vias de acesso a essa cidade. E o seguinte (figura 3) apresenta os limites urbanos do município.

Figura 2 – Mapa do Sudoeste goiano e localização da cidade de Jataí



Fonte: Blogspot (2013)

Figura 3 – Mapa da cidade de Jataí – limites urbanos



Fonte: arquivo cedido pela Prefeitura Municipal de Jataí-GO - Secretaria de Obras e Urbanismo (mapa atualizado em 2013).

A opção por desenvolver a pesquisa em um único município explica-se pelo entendimento de que, ao abordar a educação em diferentes regiões do país, torna-se possível falar em educação brasileira, constituída de especificidades particulares, como indica o texto que se segue:

a história da educação escolar no Brasil com certeza se reveste de especificidades próprias de cada região e/ou estado no que se refere a espaços, ritmos, reivindicações, atores sociais, nos processos de implantação em cada lugar.

A história local não é o espelho da história do país e da sociedade. Não é nem pode ser o reflexo do global, porque se o fosse negaria a mediação que garante a particularidade dos processos locais e imediatos e que não se repetem nos processos mais amplos.

[...] É necessária a investigação concreta das múltiplas determinações em cada região e estado específicos. O micro-estudo é tão importante quanto a macro-interpretação, são apenas níveis de elaboração diferentes que podem servir uma à outra (LOUREIRO *et al*, 2006, p. 9-10).

Portanto, a realidade específica, investigada em nível local, embora não permita estabelecer generalizações para a realidade nacional, contribui para a composição de um coletivo de microestudos que podem compor investigações maiores, possibilitando que se

conheça um pouco mais acerca de diferentes contextos da educação brasileira. Além das justificativas teóricas desta pesquisa e com a preocupação da socialização dos conhecimentos educacionais locais, há também a importância de trabalhos teórico-conceituais e teórico-empíricos que podem ser produzidos e apresentados em diferentes realidades, suscitando discussões sobre as aproximações e os distanciamentos entre os diversos municípios e regiões do Brasil, no que se refere à temática.

Foram selecionadas três escolas da rede municipal de ensino de Jataí, todas de ensino fundamental, dentre as 27 existentes, denominadas neste trabalho pelos nomes fictícios de Escola Azul, Escola Amarela e Escola Verde, com base nos dados do Ideb obtido, no ano de 2009, ano que antecedeu a aplicação dos instrumentos de investigação. Foram considerados os seguintes índices: maior, menor e mediano. As três escolas selecionadas e seus respectivos índices dos anos iniciais do ensino fundamental, divulgados no ano de 2009, foram: Escola Azul (5,9), Escola Amarela (5,1) e escola Verde (4,3). Consideram-se, portanto, as escolas que tiveram seu Ideb divulgado referente às séries/anos iniciais do ensino fundamental, pois dos 27 estabelecimentos municipais, em 21 deles o Ideb referia-se às séries/anos iniciais, ao passo que em apenas nove escolas municipais, às séries/anos finais (tabela 1).

Tabela 1 – Dados das três escolas da rede municipal de ensino selecionadas para a pesquisa e número de sujeitos participantes

N.	Nome da escola	Localização		Número de alunos em 2012 por escola e nível de ensino**						Coordenadores ¹³		Professores	
		Urbana	Rural	Pré-Escola	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Educação de Jovens e Adultos Presencial		Total Matrículas	Exis-tentes	Parti-cipantes	Exis-tentes	Parti-cipantes
							Ensino Fund. I	Ensino Fund. II					
1	Escola Azul	X		26	344	209	-	-	579	4	4	28	23
2	Escola Amarela	X		23	229	-	-	-	252	1	1	14	10
3	Escola Verde	X		28	376	-	59	242	705	1	1	26	11

Fonte: elaborada pela autora.

A tabela 1 demonstra que, nas escolas selecionadas, todos os coordenadores participaram da pesquisa, e, nas escolas Azul e Amarela, a maioria dos docentes também. Na Escola Verde, o número de professores foi inferior porque esse estabelecimento de ensino oferta Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, portanto, a maioria dos professores não ministra aulas para o ensino fundamental regular, ou seja, nas séries que são avaliadas na

¹³ Não foi necessário incluir uma coluna específica para os diretores, pois cada escola tem um gestor e todos responderam à entrevista.

Prova Brasil. Os três diretores também concederam entrevista e contribuíram com todas as informações necessárias ao desenvolvimento da investigação.

Para a realização da pesquisa de campo, os instrumentos de pesquisa utilizados foram: o questionário (apêndices A, B e C) e a entrevista semiestruturada (apêndices D e E). Com a aplicação desses instrumentos, buscou-se apreender, em relação aos sujeitos: a) *a concepção de qualidade da educação* - conceitos, recursos para melhorar a qualidade da educação nas escolas e relação entre qualidade e avaliação; b) *a opinião sobre o Ideb e as avaliações implementadas pelo governo federal* - a busca pela qualidade, condições de oferta do ensino, interferências desse índice na organização, na gestão e na prática docente, vantagens e desvantagens; c) *as relações estabelecidas e orientações* - a realização das provas, a utilização e divulgação dos resultados obtidos, a repercussão na comunidade dos índices alcançados e, no interior do próprio sistema educacional, a existência (ou não) de espaço para debates.

Foram realizadas entrevistas com uma assessora pedagógica das séries iniciais da Secretaria Municipal de Educação (SME), indicada pelo Secretário de Educação por se tratar de uma pessoa que poderia conceder maiores informações sobre o Ideb, com diretores das três escolas selecionadas, e com o diretor de uma quarta escola (entrevista teste, aproveitada posteriormente). Também foram utilizadas as informações obtidas por meio dos questionários aplicados aos professores e coordenadores que trabalhavam nas três escolas selecionadas, bem como aos diretores das outras 23 escolas da rede municipal de ensino de Jataí (urbanas e rurais). Depois dos instrumentos aplicados, foi preciso retornar à SME de Jataí, para coletar algumas informações adicionais. A chefe da Subdivisão de Ensino concedeu, gentilmente, as informações que faltavam, por e-mail. Também colaboraram, nessa fase posterior, o chefe da Divisão Administrativa da SME e dois funcionários do setor, com dados numéricos referentes às escolas e quadro de pessoal, especificamente com o número de matrículas e distribuição e reordenamento dos servidores públicos municipais, lotados na área da educação municipal (informações concedidas por meio de material impresso previamente selecionado).

As entrevistas foram gravadas pela pesquisadora e transcritas pela bolsista¹⁴, com revisão da pesquisadora, e os questionários foram entregues aos sujeitos durante reuniões realizadas pela escola, agendadas previamente, com intenção de que fossem respondidos e devolvidos durante a reunião. No entanto, apenas os professores da Escola Amarela entregaram após a reunião. Na Escola Verde, a maioria devolveu os questionários, mas alguns preferiram levá-los para responder em casa e trazê-los em outro dia. E, na Escola Azul, apenas algumas docentes devolveram o material na reunião. Nessa última escola, a grande maioria levou os questionários para respondê-los, o que gerou certa dificuldade no recolhimento desse material, sobretudo por se tratar da escola com o maior número de sujeitos envolvidos na pesquisa.

A entrevista é um tipo de instrumento que “parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). É o procedimento mais usual no trabalho de campo, conforme Cruz Neto (2001), pois, por meio dela, o investigador obtém informes contidos na fala dos atores sociais e coleta dados objetivos e subjetivos. Trata-se, também, de uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas realizadas nas ciências sociais (GIL, 2012), e considerada fundamental para a investigação nos mais diversos campos.

O questionário, no entender de Gil (2012, p. 121), pode ser definido como “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” Devem-se elaborar as questões levando em consideração a sua importância, e o questionário deve ser limitado em extensão e finalidade (LAKATOS; MARCONI, 1988).

A tabela 2, a seguir, fornece informações sobre todas as escolas da rede municipal de ensino de Jataí e sobre o número de sujeitos participantes da pesquisa, em cada instituição.

¹⁴ A pesquisa contou com o auxílio de uma bolsista vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Câmpus Jataí (CAJ) – Raiane Ketully Vieira Lima, acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física, contemplada com a Bolsa Permanência. E a pesquisadora foi bolsista do Pró-Qualificar da UFG (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG, Pró-Reitoria de Administração e Finanças – Proad, e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos - Prodirh), no primeiro ano de doutorado, e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg) nos anos subsequentes.

Tabela 2 – Dados do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Jataí-GO - ano letivo de 2012

N.	Nome da escola	Localização		Número de matrículas em 2012 por escola e nível de ensino**						Coordenadores ¹⁵	Professores
		Urbana	Rural	Pré-Escola	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Educação de Jovens e Adultos Presencial		Total Matrículas		
							Ensino Fund. I	Ensino Fund. II			
1	EM Antonio Tosta de Carvalho*	X		26	344	209	-	-	579	4	28
2	EM Auta de Souza*	X		28	376	-	59	242	705	1	26
3	EM Boa Vista		X	-	48	-	-	-	48	1	6
4	EM Caminho da Luz	X		100	796	-	-	-	896	3	29
5	EM Campos Elísios		X	6	63	-	-	-	69	1	8
6	EM Clarindo de Melo	X		37	387	-	24	93	541	2	30
7	EM Clobertino Naves		X	11	160	88	-	-	259	1	15
8	EM David Ferreira	X		-	323	134	20	181	658	3	25
9	EM Deputado Manoel da Costa Lima*	X		23	229	-	-	-	252	1	14
10	EM Diogo Lemes de Lima	X		21	251	-	-	-	272	1	11
11	EM Flávio Vilela	X		16	124	187	-	-	327	2	20
12	EM Irmã Scheilla	X		33	209	-	-	-	242	2	19
13	EM Isaías Soares ¹⁶	X		16	228	-	-	-	244	2	18
14	EM Leopoldo Nonato de Oliveira	X		25	622	-	-	-	647	2	18
15	EM Maria Zaiden		X	4	58	-	-	-	62	1	7
16	EM Nilo Lottici		X	16	49	-	-	-	65	1	5
17	EM Pedacinho do Céu I e II ¹⁷	X		76	398	-	-	-	474	2	19
18	EM Professor Chiquinho		X	12	58	-	-	-	70	1	6
19	EM Prof. Geraldo Venério de Carvalho	X		-	200	-	-	-	200	2	12
20	EM Prof. João Justino de Oliveira (CAIC)	X		-	237	231	-	-	468	2	21
21	EM Prof. Luziano Dias de Freitas	X		44	311	205	-	-	560	2	25

(continua)

¹⁵ Em cada escola, um diretor respondeu ao questionário ou à entrevista, exceto os lotados nas escolas 15, 24 e 25, que não devolveram o questionário respondido.

¹⁶ Os números referentes aos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, nessa escola (228), são divididos entre os alunos que a frequentam menos de sete horas (27) e os do período integral, com mais de sete horas (201). Até o final do ano de 2012, ela era a única escola da rede municipal de ensino de Jataí que atendia aos alunos, parcialmente, em período integral (mas não se trata do Programa Mais Educação).

¹⁷ A escola municipal Pedacinho do Céu é dividida em duas unidades (I e II), localizadas em diferentes bairros da cidade, mas administrada por uma única diretora; e seus dados constam no *site* do Inep/MEC como uma escola, por isso foi apresentada dessa forma no quadro. Também, por esse motivo, a diretora respondeu a apenas um questionário.

Tabela 2 – Dados do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Jataí-GO - ano letivo de 2012 (continuação)

N.	Nome da escola	Localização		Número de matrículas em 2012 por escola e nível de ensino**						Coordenadores	Professores
		Urbana	Rural	Pré-Escola	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Educação de Jovens e Adultos Presencial		Total Matrículas		
							Ensino Fund. I	Ensino Fund. II			
22	EM Profª. Isabel Franco de Moraes e Silva	X		-	292	273	-	-	565	2	28
23	EM Profª. Tereza Franco Severino	X		20	254	-	-	-	274	1	17
24	EM Rio Paraíso II		X	4	53	-	-	-	57	1	9
25	EM Romualda de Barros		X	10	101	80	-	13	204	1	17
26	EM Sebastião Herculano de Souza	X		11	83	-	-	-	94	1	6
27	EM Ubaldina Ribeiro	X		19	176	-	-	-	195	1	11

* Escolas selecionadas para integrarem a pesquisa com base no Ideb obtido no ano de 2009 / ** Dados correspondentes ao Censo Escolar 2012¹⁸.

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2012a).

Conforme os dados apresentados na tabela 2, do total de 27 escolas da rede municipal de ensino, apenas cinco não tinham salas de pré-escola (quatro urbanas e uma rural), todas ofertavam as séries iniciais do ensino fundamental, apenas oito ofertam as séries finais do ensino fundamental (seis urbanas e duas rurais) e, quatro, ofertam EJA presencial (as três urbanas ofereciam ensino fundamental I e II, e, a rural, apenas o II). A maioria das escolas (14) tinha um coordenador, e os estabelecimentos de ensino com dois ou mais coordenadores, apresentavam o quantitativo de alunos maior, ou atendiam a mais etapas de ensino. O número de docentes, porém, não acompanhava a lógica de quanto maior o atendimento (quantitativo de alunos ou níveis de ensino ofertados), maior o número de professores, provavelmente em razão das diferenças entre séries e etapas de ensino, visto que, na pré-escola e nas séries iniciais, um professor era o responsável por uma turma, e nas séries finais e EJA, os professores ministravam disciplinas específicas. Por exemplo: a escola 4, com o maior número de alunos matriculados nessa rede de ensino (896), contava com 29 docentes no ano de 2012, ao passo que a escola 6, com 541 alunos, tinha 30 professores, mesmo com

¹⁸ Existe uma diferença no número de alunos matriculados, divulgados pelo Inep/MEC (Censo Escolar) e expostos na tabela 2 e os números obtidos diretamente na SME (Divisão Administrativa), do Sistema de Informações Gerenciais (IGE) e expostos na tabela 37 e no apêndice F, mas entende-se que essa diferença ocorreu em virtude de, no Censo Escolar, serem computados alunos matriculados, de um modo geral, e, no IGE serem considerados os alunos que frequentavam as aulas.

355 alunos a menos do que a escola 4. No entanto, a escola 4 tinha turmas de pré-escolar e séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que a escola 6 atendia a essas mesmas séries e, ainda, à EJA (ensino fundamental I e II).

Após coletados, os dados foram analisados e interpretados. Trata-se de uma fase que depende de todas que a precedem. No entender de Gil (2012), a análise dos dados é o agrupamento de elementos, ideias ou expressões com base em um conceito capaz de abranger todas as informações. Para esse autor, as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, ou após a coleta de dados. No entanto, aquelas estabelecidas anteriormente, são conceitos mais gerais e abstratos, ao passo que as formuladas após a coleta de dados são mais específicas e concretas.

Nesta pesquisa, detectaram-se as categorias que emergiram da realidade investigada, nas escolas municipais de Jataí, ou seja, elas foram enumeradas com base nos resultados do trabalho de campo, como apontam as autoras:

analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa [...]. A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45, grifo das autoras).

Para fins de exposição dos dados obtidos nos questionários e entrevistas, foram definidas três categorias sobre o Ideb e as escolas municipais de ensino fundamental de Jataí: a) *concepções*; b) *percepções*; e c) *interferências*. A primeira refere-se às *concepções* dos sujeitos sobre qualidade da educação, avaliação educacional e Ideb. A segunda diz respeito às *percepções* dos sujeitos pesquisados em relação a esses três temas, especialmente no tocante ao contexto escolar. E a terceira enfoca a presença ou a ausência de *interferências* causadas pelo Ideb, também de acordo com os sujeitos pesquisados, tanto na rede municipal de ensino de Jataí quanto nas escolas, de forma localizada.

O entendimento do termo *concepções*, para fins de organização das informações obtidas, relaciona-se à imagem subjetiva do mundo, concebida pelos sujeitos, de acordo com seus pontos de vista. São conceitos próprios acerca de determinados temas, adquiridos no decorrer de sua vida pessoal e profissional. *Percepções* são as impressões que os sujeitos têm sobre os temas abordados, que são colhidas pelos sentidos e que permitem certas deduções mais imediatas. É a forma como cada um percebe fatos, situações, momentos, sem elaboração prévia, ou seja, é uma impressão rápida sobre determinado assunto. E *interferências* são as

impressões ou avaliações dos sujeitos no que se refere aos desdobramentos, consequências, possíveis impactos ou inferências provenientes das atuais políticas educacionais, especialmente do Ideb. Trata-se da visão pessoal sobre a incidência de determinados fatos, situações e determinações legais no seu trabalho e na escola, e dos possíveis resultados ou alcances dessas interferências, de um modo geral.

Durante a análise das informações obtidas, os sujeitos foram identificados por letras (P para professores, C para coordenadores e D para diretores) e pelo número atribuído a cada questionário coletado (de um a 32 para os professores, de um a cinco para os coordenadores e de um a vinte, para os diretores). Os outros quatro diretores, que gravaram entrevistas, foram denominados, na sequência, D21, D22, D23 e D24; e a assessora pedagógica das séries iniciais, identificada como AP. Os dados serão expostos e comentados de forma variada, às vezes, com números gerais, nos casos em que as opiniões são próximas, e, outras, separadamente, explicitando resultados por grupos de sujeitos, possibilitando a visualização das divergências e convergências. As informações dos questionários foram separadas das entrevistas, para facilitar a compreensão do que foi exposto pelos indivíduos.

Para que esta pesquisa fosse realizada, algumas categorias de natureza teórico-conceitual foram fundamentais, dentre as quais, *qualidade da educação*, *políticas educacionais* e *avaliação das políticas educacionais*. Portanto, buscou-se compreender essas categorias com base em obras de alguns autores que subsidiaram a elaboração da tese e que foram fundamentais para a compreensão de conceitos utilizados.

As concepções de qualidade da educação e políticas educacionais que norteiam este estudo são fundamentadas em obras de Afonso (2001, 2003), Barroso (2005), Cury (2007; 2008a; 2008b), Dourado (2005, 2007), Dourado e Oliveira (2009), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Freitas, L. (2007, 2012), Frigotto e Ciavatta (2003), Fonseca (2009), Neves (2005), Oliveira, D. (2011), Oliveira, J. (2009, 2010), Oliveira e Vieira (2012), Oliveira e Araujo (2005) e Saviani (2007, 2009, 2010). No que se refere à avaliação das políticas educacionais, foram utilizadas obras de Afonso (2009a, 2009b, 2012), Barreto *et al* (2001), Barreto (2001), Franco e Bonamino (2001), Freitas, D. (2004, 2007), Ravitch (2011), Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005), Silva (2010, 2011a, 2012), Sousa (1997, 2003, 2009a, 2009b, 2009c), Sousa e Oliveira (2003).

A *qualidade da educação* é uma expressão polissêmica, que envolve condições intra e extraescolares, bem como diferentes atores institucionais e individuais. A discussão sobre a qualidade da educação implica em estabelecer o que se espera do processo educativo,

tendo em vista a produção, a gestão, a organização e a divulgação de conhecimentos e de saberes fundamentais para o exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, visto que a educação deve proporcionar conhecimentos e habilidades indispensáveis ao contexto de construção de uma sociedade intercultural, democrática e cidadã (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Neste trabalho, entende-se que o alcance da qualidade da educação se vincula

aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202-203).

Para Dourado e Oliveira (2009), alguns aspectos são fundamentais para construção de um movimento nacional em prol da qualidade da educação: observar as dimensões intra e extraescolares, considerar a dimensão socioeconômica e cultural, buscar ações direcionadas à superação da desigualdade socioeconômica-cultural regional, propiciar formação sólida, crítica, solidária e ética, democratizar processos de organização e gestão escolar, rever as condições de oferta de ensino, buscar melhores condições e aplicação eficaz do financiamento público, verificar as condições de estrutura física e didático-pedagógica das escolas (ambiente educativo), democratizar os processos de organização e de gestão da escola, investir na formação inicial e continuada, nas condições de trabalho e na melhoria do plano de carreira dos professores, propiciar o engajamento ativo da comunidade escolar no processo político-pedagógico e de ensino-aprendizagem.

Fonseca (2009) afirma que se a educação de qualidade for observada por sua função social, ela ocorrerá se preparar o indivíduo para exercer seu papel de cidadão e profissional ético, bem como se ele for capaz de compreender as manifestações da cultura humana. Mas se for considerado o ângulo pragmático, a educação de qualidade se limita à preparação do indivíduo para se inserir na dinâmica do mercado, como produtor-consumidor. Conforme a autora, observa-se, no entanto, que o enfoque utilitarista pode servir para obtenção da excelência desejada pelas empresas, mas não seria suficiente para orientar a qualidade de toda a ação educativa. A sociedade, então, espera que o Estado desempenhe sua função de mediador, ao analisar as demandas e conduzi-las em busca de um projeto educacional que priorize todas as dimensões do conhecimento humano, bem como que exerça sua capacidade de prover condições de superação das mazelas que afligem as administrações

locais. E ainda, espera-se que o Estado prepare os profissionais que atuam nas escolas para que se tornem pilares no processo de construção de uma educação que se almeja de qualidade.

Assim, esse trabalho entende a qualidade da educação, de acordo com a concepção de Dourado e Oliveira (2009), que envolve a organização da educação nacional, com suas influências internacionais, e o papel dos sistemas, das escolas e dos atores institucionais, que se relacionam e se envolvem (ou não) no processo de construção de regulações e produções de dinâmicas pedagógicas.

Por sua vez, para compreender as *políticas educacionais*, é preciso considerar os efeitos da mundialização do capital na natureza do Estado nacional, e, também, as relações sociais, as especificidades culturais, econômicas, sociais, políticas e educacionais que fazem parte da história de um país. Existe uma relação de tensão entre a lógica de regulação e a lógica de emancipação, no que se refere ao papel do Estado (AFONSO, 2003). Assim como as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como forma de controle social e de legitimação das ações estatais e dos interesses dominantes, também referem-se a “estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, económicos e culturais, [repercutindo na] melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas” (AFONSO, 2001, p. 22).

A *avaliação das políticas educacionais* precisa ser entendida como dever da gestão pública, como direito da sociedade em uma perspectiva democrática e como valioso instrumento para a qualidade da educação, desde que ofereça condições de subsidiar a formulação e a implementação de propostas e ações, não adotando a função de atividade fim (SOUSA, 2009b). A preocupação com a avaliação da qualidade da educação é uma das tentativas de revisar e alterar as políticas públicas educacionais do país.

Para Afonso (2009a), a avaliação tem diferentes funções: averiguar a competência acadêmica, promover a competição, estabelecer relação entre formas de avaliação e conteúdos, selecionar e alocar indivíduos, dentre outras. Essas funções devem ser compreendidas de forma contextualizada, conforme as mudanças econômicas, políticas e educacionais. Nesse trabalho, adotou-se a concepção de avaliação de Afonso (2009a), isto é, como instrumento fundamental de gestão, de controle e legitimação organizacional, mas que deve ter claro a que interesses atende, pois se trata de uma atividade que sofre influências políticas e tem como base as relações de poder. A função educativa deve sobrepor-se às funções coercitiva e punitiva, e ser inerente a quase todas as formas de avaliação.

Na intenção de contemplar o objetivo da pesquisa, que buscou identificar se houve mudanças nas escolas municipais, para atender às exigências e alcançar as metas estabelecidas pelo Ideb, o resultado do processo investigativo foi organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo traz uma breve retrospectiva sobre as políticas para a educação básica no Brasil, com ênfase ao ensino fundamental, de 1995 a 2013, analisando a lógica da política educacional durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2013)¹⁹.

O segundo capítulo apresenta reflexões sobre educação, qualidade e avaliação e aborda especialmente a avaliação da educação básica, analisando o que vem sendo produzido sobre os índices e avaliações instituídos e sua repercussão na busca pela qualidade da educação no país.

O terceiro capítulo analisa indicadores que retratam a realidade do estado de Goiás e do município de Jataí, especialmente os aspectos socioeconômicos e educacionais. São apresentados e analisados indicadores educacionais básicos, com destaque para o ensino fundamental e, de modo especial, aqueles referentes ao Ideb e às informações sobre as escolas da rede municipal de ensino.

O quarto capítulo expõe e analisa os resultados da pesquisa sobre o Ideb na rede municipal de ensino de Jataí, tendo como objetivo compreender a opinião dos sujeitos no tocante às suas *concepções e percepções* acerca do Ideb e as *interferências* na organização e na gestão das escolas. Para isso, foi utilizado o referencial adotado em todo o trabalho, bem como a compreensão das políticas e ações do governo direcionadas para o ensino fundamental, de modo especial referentes à qualidade da educação e à avaliação do desempenho.

Finalizando, nas considerações finais, foram retomados os objetivos e as questões da investigação, apresentando os resultados da pesquisa desenvolvida.

¹⁹ No decorrer do trabalho, será utilizada a sigla FHC, para mencionar o presidente Fernando Henrique Cardoso, Lula, para Luís Inácio Lula da Silva e Dilma, para a presidenta Dilma Rousseff, por ser a forma que vem sendo mais utilizada tanto no campo acadêmico quanto pelos meios de comunicação. Será utilizado o mesmo formato para fazer referência aos presidentes anteriores (Collor, Itamar, etc).

1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990: A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO

Esse capítulo tem como objetivo apresentar uma breve retrospectiva sobre a educação básica no Brasil, durante os governos de FHC, Lula e Dilma, enfocando o ensino fundamental, de meados da década de 1990 até 2013. Examina-se a política educacional adotada por cada governo, considerando documentos essenciais: a LDB (1996), o PDE (2007), o PNE (2001-2010), a Conae (2010) e o PL n. 8.035/2010 – PNE (2011-2020).

1.1 O ENSINO FUNDAMENTAL COMO PRIORIDADE GOVERNAMENTAL

A garantia do acesso à escola por crianças e pré-adolescentes de seis a quatorze anos²⁰ vem ocorrendo gradualmente, no Brasil, respaldada pelas determinações legais e por influências exercidas na educação²¹. A opção pelo recorte histórico a partir da década de 1990 até o governo atual, da presidente Dilma, é por perceber que desde os anos 1960 houve iniciativas de normatizar a educação no país, com a promulgação da LDB de 1961 (Lei n. 4.024), da Lei n. 5.692/1971, da CF de 1988, da LDB de 1996 (Lei n. 9.394), mas foi com a elaboração de algumas políticas avaliativas do governo FHC, bem como do PNE de 2001-2010 e do PDE do governo Lula, implantado a partir de 2007, que as políticas educacionais referentes à qualidade da educação e à avaliação do sistema e das escolas assumiram maior importância. Como muitas dessas políticas tiveram continuidade no governo Dilma, torna-se necessário focar, portanto, as três últimas gestões (dois mandatos de FHC - de 1995 a 2002, dois mandatos de Lula - de 2003 a 2010, e o atual mandato de Dilma – de 2011 a 2013²²).

Cury (2007) afirma que o Brasil ainda é um país em dívida com sua população, pois a cidadania educacional brasileira não é exemplar, mas retrata o posicionamento diante

²⁰ A CF de 1988 estabelece que o ensino fundamental é direito público subjetivo. Já a garantia do acesso ao ensino fundamental aos seis anos de idade foi regulamentada pela Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que alterou a redação da LDB n. 9394/1996, em seus artigos 6, 30, 32 e 87; e pela Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que mudou os artigos 29, 30, 32 e 87, estabelecendo o ensino fundamental de nove anos e regulamentando que as crianças devem ser matriculadas a partir dos seis anos de idade, pelos pais ou responsáveis, e que o governo deve fazer o recenseamento dos educandos nesse nível de ensino.

²¹ Nesta pesquisa, optou-se pelo ensino fundamental como o foco de estudo, pela dificuldade de contemplar todas as etapas da educação básica. No entanto, elas são mencionadas, vez ou outra, por não haver como desvinculá-las em alguns documentos e fontes consultadas.

²² As informações utilizadas na construção da tese, referentes ao governo Dilma, contemplam um período parcial (três primeiros anos dessa gestão), pois a conclusão deste trabalho deu-se no final do ano de 2013 e apenas a defesa foi marcada para 2014.

da realidade educacional brasileira. No entendimento do autor, enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o direito de todos e o dever do Estado não terão se concretizado. Milhões de jovens e adultos ainda não puderam entrar na escola ou tiveram que abandoná-la precocemente, em busca de condições de sobrevivência, ou por repetência, dentre outros fatores. A análise de Cury (2007) demonstra, no entanto, que não faltaram esforços, sobretudo nas duas últimas décadas, em termos de projetos, propostas e lutas em prol da realização da cidadania educacional no país, e o terreno da elaboração de leis foi um dos campos de luta que deve ser ressaltado.

O mundo sofreu mudanças profundas a partir dos anos 1970, em todas as esferas: política, econômica, social e cultural. A educação, como parte integrante da vida social, também recebeu influências dos fatos ocorridos na paisagem econômica e social do planeta (MAUÉS, 2003). Suas funções e seu papel passaram a ser questionados, e a educação foi apontada como um forte elemento das mudanças requeridas no processo de acumulação flexível do capitalismo (HARVEY, 1992).

Maués (2003) assegura que a consequência desse processo é uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, mediante a educação, com a intenção de alinhá-los à nova ordem política, econômica e social. Em decorrência, os governos aumentaram as despesas com a educação, visando elevar o nível de qualificação geral da população. A comparação entre os países, no tocante à qualidade dos sistemas educacionais, sobretudo por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)²³, incentiva os sistemas a buscarem atingir os mesmos padrões.

Segundo Neves e Fernandes (2002), o processo de reestruturação produtiva talvez possa justificar parcialmente o que ocorre no sistema educacional brasileiro, em termos de mudanças quantitativas e qualitativas, mas não consegue explicar integralmente as alterações no aparato escolar nacional. Para os autores,

essas determinações devem ser buscadas, também: a) no papel que vem desempenhando o Brasil no capitalismo internacional nos tempos de mundialização do capital (Chesnais, 1996); b) no padrão neoliberal de desenvolvimento, em especial nas novas funções econômicas e de mediação política assumidas pelo Estado; c) na correlação das forças sociais, particularmente no que se refere às reivindicações educacionais dos vários sujeitos políticos coletivos, estrutural ou

²³ De acordo com os resultados nacionais do Pisa (*Programme for International Student Assessment*), “o crescimento do Brasil ocorreu em todas as áreas de conhecimento no período de 2000 a 2009, e, na comparação com outros países, nota-se que nem sempre isso acontece. Ainda assim, os resultados nacionais encontram-se distantes da média da OCDE” (BRASIL, 2012c, p. 35).

conjunturalmente agrupados em torno dos interesses da burguesia e do proletariado (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 24).

No Brasil, a política baseada no padrão neoliberal de desenvolvimento, sob a influência dos organismos internacionais, iniciou-se de forma assistemática nos anos 1980 e se afirmou nos anos 1990. Na educação escolar, a política neoliberal passou a ter como objetivo principal

contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente nos setores monopolistas, de capital estrangeiro. À escola brasileira na atualidade cabe, em boa parte, desenvolver competências para a execução de tarefas simples e complexas na produção, no aparato estatal e também na sociedade civil, que venham garantir a reprodução ampliada do grande capital. [...]

Pode-se afirmar hoje, com certa segurança, que a política educacional neoliberal realiza, de forma sistemática, a subordinação da escola, em todos os níveis, às demandas técnicas e ético-políticas da burguesia brasileira. As novas diretrizes educacionais adotadas pelo Brasil respondem aos imperativos do capital internacional para a América Latina e vêm sendo financiadas, como aliás em todo o projeto de desenvolvimento, com recursos do Banco Mundial e do FMI (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

Pode-se depreender, com base nas afirmações dos autores, que a educação brasileira caminha sob a égide das influências capitalistas e, especialmente, da política neoliberal²⁴. Para Nascimento, Silva e Algebaile (2002), o país, nos anos 1990, não apenas foi marcado por transformações ocorridas no cenário internacional, como adotou

medidas para a reforma do aparelho do Estado, o que significa um redirecionamento da concepção de Estado e dos parâmetros de suas ações no campo econômico, político, social, cultural e educacional. Ao modelo de “Estado interventor” sucede um Estado que diminui suas funções no campo social e atribui à iniciativa privada as funções que eram de sua responsabilidade. Apesar deste aparente antiestatismo, esta proposta de reforma defende a manutenção de um Estado forte para garantir as condições adequadas à expansão do mercado e ao alívio da pobreza dos “mais necessitados” (p. 94, grifos dos autores).

No entender dos autores, as reformas neoliberais, políticas e econômicas, que se iniciaram no governo de FHC (1995-2002), causaram impactos significativos na redefinição do papel do Estado e no desenvolvimento das políticas públicas. Todavia, as políticas neoliberais não conseguiram alterar a realidade social do país, como apregoado, pois o quadro

²⁴ Embora essas afirmações tenham sido publicadas na década de 2000, nos dias atuais a realidade não é muito diferente no que se refere às influências dos organismos internacionais e das políticas de quase-mercado em educação.

de desigualdades se manteve ou se intensificou. A educação, bem como toda a área social, sofreu as consequências da redução de recursos no orçamento geral.

Nesse contexto, ocorreram iniciativas de avaliação estandardizada implantadas no país. A avaliação ganhou centralidade nas ações do Estado como forma de regular e, supostamente, de melhorar o desempenho das ações escolares. Nessa direção, segundo Ball (2004), as políticas sociais e educacionais cada vez mais se articulam e se legitimam de forma

explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize e suporte os custos de seu interesse por uma mão-de-obra devidamente preparada, ainda que a repartição desses custos varie entre os países. Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente (p. 1.109).

Autores como Ball (2004), Frigotto e Ciavatta (2003) e Maués (2003), dentre outros, afirmam que os organismos internacionais alegam que o sistema educacional precisa qualificar melhor as pessoas para enfrentarem a competitividade do mundo globalizado, e que esses organismos determinaram metas a serem atingidas pelos países, também no tocante à educação. Dentre as instituições que têm tomado a frente nas definições das políticas educacionais mundiais destacam-se: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Europeia (CE), o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (Preal) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Por meio da realização de conferências internacionais e fóruns e da elaboração de documentos, esses organismos fixaram metas para que os países se tornassem mais competitivos e capazes de participar do processo de globalização, homogeneizando o nível de educação dos países pertencentes à Comunidade, de forma a contribuir para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza. Maués (2003) destaca que, para que isso ocorresse, as políticas educacionais deveriam articular equidade e qualidade, no contexto da globalização econômica.

Em âmbito regional, foram criadas ramificações ou base de apoio para os organismos internacionais. Frigotto e Ciavatta (2003) citam que, na América Latina, se destacam: a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), no plano econômico e a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (Orealc), no

plano educacional. Mencionam, ainda, o Acordo de Livre Comércio das Américas (Alca), que, em um plano mais geral, segue a doutrina da Organização Mundial do Comércio (OMC). Os autores defendem que

a base conceptual da educação básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 102-103).

A CF de 1988 estabeleceu novos princípios de reestruturação do sistema das políticas sociais, incluindo as direcionadas para a educação. No que se refere à educação, a CF define:

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

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

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

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

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

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

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º. O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§3º. Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. [...]

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...]

Art. 215. [...]

§5 º. O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes (BRASIL, 2010f, arts. 205, 208, 210, 215).

A obrigatoriedade do ensino fundamental, estipulada na CF, fez com que esse nível de ensino, desde o governo José Sarney (1985-1989), recebesse programas suplementares e uma estruturação e financiamento mais amplos do que as outras etapas de ensino/educação. Em suas metas governamentais (governos de Sarney a FHC), houve a priorização do ensino fundamental, com foco na garantia do direito à educação para as crianças de seis a quatorze anos de idade.

No entender de Ferraz (2009), as mudanças que ocorreram no campo educacional fazem parte dos desdobramentos da concepção de Estado implantada no Brasil, sobretudo a partir de 1990. Com o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992)²⁵, a onda conservadora ou neoliberal iniciou-se no país e se intensificou no governo FHC, a partir de 1995, após o governo Itamar Franco (1992-1994), com mudanças no formato da gestão estatal.

A concepção de qualidade influenciou nas reformas educacionais, nos anos 1990, pois pautou a formulação das políticas voltadas para a educação, como afirma Campos (2000). A intenção do governo Collor era de elevar o nível de produtividade e de qualidade da educação brasileira. Ganharam espaço as discussões sobre medidas quantitativas de avaliação da qualidade do ensino e de fixação de padrões de qualidade a serem atingidos pelos sistemas educacionais. Destaca-se a realização do *Encontro sobre Qualidade da Educação*, em novembro de 1990, em Brasília, promovido pelo MEC, com apoio da Orealc, da Unesco.

A emergência da avaliação em larga escala nas sociedades capitalistas deu-se nas décadas finais do século XX, com o estabelecimento do Estado avaliador e regulador e o fortalecimento do modelo gerencial (AFONSO, 2012). Houve uma eclosão de iniciativas de avaliação externa do desempenho dos alunos, utilizando referências dos modelos norte-americano e inglês, e que foram influenciadas pelas políticas educacionais implantadas no âmbito federal, a partir dos anos 1990. Esse período foi marcado pela emergência do neoliberalismo no Brasil, da reforma do Estado e da reforma educacional fundada no modelo de Estado regulador e avaliador. Nesse contexto, vinculado à avaliação em larga escala, o

²⁵ O presidente Collor ficou no poder entre 15 de março de 1990 e 2 de outubro de 1992. Foi acusado de corrupção e de desvio de dinheiro público, sofrendo *impeachment* (o único processo da história do Brasil). Em decorrência, o vice-presidente, Itamar Franco, assumiu a presidência do país.

debate sobre a qualidade da educação despontou como central. A busca pela educação de qualidade no país tornou-se um dos importantes eixos dos governos FHC, Lula e Dilma, com maior ênfase nos dois últimos.

No entender de Afonso (2012), a implementação de certas formas de *accountability* transformou-se em uma espécie de *fetichê*, em decorrência da expectativa de que a avaliação e a responsabilização seriam capazes de atender à demanda de intervenção nos problemas de qualidade da educação. No entanto, o autor afirma que essa qualidade é assumida de forma neutra, naturalizada, e que a educação continua a ser ressignificada sob influência das orientações do conservadorismo neoliberal. Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, a *accountability*, que teve início naquele país, nos anos 1970, baseia-se em resultados de testes padronizados de alto impacto, que fundamentam sanções e outras intervenções direcionadas às escolas e à comunidade escolar, gerando implicações diretas para os sujeitos, pois os resultados são decisivos para a tomada de decisões relativas à vida das instituições e dos avaliados. Afonso (2012) ressalta que

não apenas estas agendas não foram ultrapassadas como, no que diz respeito mais especificamente à *accountability* em educação, elas continuam a estruturar-se (também em muitos outros contextos, hoje em dia), com os mesmos ou idênticos dispositivos de há mais de quatro décadas, quer nos EUA, quer noutros países (avaliação externa baseada em testes estandardizados estaduais e/ou nacionais, explicações privadas para superar défices da escola pública, publicitação dos resultados e *rankings* escolares, responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores fortemente conectadas com os resultados académicos dos alunos, entre outros) (p. 473-474).

Para o autor, a *accountability* não deveria continuar vinculada às perspectivas ideológicas e práticas governamentais neoliberais. Depreende-se, portanto, que é preciso empreender a reformulação das políticas educacionais, de modo a tornar a avaliação um instrumento construtivo e não apenas coercitivo e punitivo.

Os governos brasileiros, principalmente os da década de 1990 em diante, produziram suas políticas educacionais, dentre elas, as políticas de avaliação dos sistemas e das escolas, cada qual com suas especificidades e prioridades, no entanto, mantendo a lógica comum de obtenção de resultados.

Yanaguita (2011) relata que as políticas educacionais do governo Collor foram marcadas por privatização, forte clientelismo e enfoques fragmentados e, embora a sociedade brasileira debatesse a redemocratização e o novo paradigma da gestão educacional, a assessoria do governo era formada por políticos conservadores. Conforme Marchand (2007),

no que se refere à política educacional, o governo Collor protagonizou um período de *muito discurso e pouca ação*, em razão do enfraquecimento das políticas sociais, dentre elas, a educação. Ainda assim, no início de seu governo, foi criado em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), com o objetivo de reduzir 70% do número de analfabetos no Brasil até 1995. Além disso, o Programa Setorial de Ação do governo Collor na área de educação (1991-1995) tinha, como meta, inserir o país na nova revolução tecnológica mundial, situando o Brasil no mundo moderno. E, também, o programa Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991), que buscava realizar a Reforma do Estado, visando a modernização da economia, que deveria ter no setor privado sua base principal. Nesse último projeto, a educação era considerada elemento fundamental, pois deveria ser adequada à demanda populacional e às necessidades econômicas do país (YANAGUITA, 2011).

Ainda no governo Collor, houve o projeto de construção de Centros Integrados de Apoio às Crianças (Ciac), lançado em 1990, em todo o Brasil, inspirado no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), implantados no Rio de Janeiro, desde 1982. No ano de 1990, foi implantado o Saeb, sob a coordenação do Inep, com a participação e o apoio das secretarias municipais e estaduais de educação das 27 unidades da federação²⁶ (BELLO, 2010).

Em 1992, assumiu a Presidência da República Itamar Franco, que governou o país entre 2 de outubro de 1992 e 31 de dezembro de 1994. Nessa gestão, o ensino fundamental continuou em foco. Dois momentos destacaram-se: a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, e a Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1994 (MARCHAND, 2007).

Yanaguita (2011) expõe que o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi decisivo para políticas direcionadas para a educação básica, especialmente para o ensino fundamental. Esse plano, elaborado sob coordenação do MEC, consiste em um desdobramento da participação do país na Conferência de Educação para Todos, promovida pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Esse plano foi concebido para dar continuidade aos compromissos internacionais

²⁶ Os dados sobre a educação no país, nesse período, revelaram que em 1991 o índice de analfabetismo era de 18%. Este índice caiu, em 1992, para 16,5% e, em 1996, para 13,8%. Os recursos destinados à educação, de 1987 a 1990, apresentaram um decréscimo preocupante, pois, em 1987, apenas 13,1% do total dos gastos da União foram direcionados à educação. Em 1988, o gasto reduziu-se para 10,6%, em 1989 foi de 4,6%, em 1990, de 2, 4% e, apenas em 1991, houve acréscimo, atingindo 4,2% (BELLO, 2010).

assumidos pelo Brasil nessa conferência. Dessa forma, foram estabelecidos novos padrões de intervenção estatal e implantados novos esquemas de gestão nas escolas públicas, por meio da autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Buscou-se, nesse plano, incrementar os recursos financeiros para a manutenção e investimentos na qualidade da educação básica, visando obter maior equidade e eficiência em sua aplicação. No entanto, o plano praticamente não saiu do papel (YANAGUITA, 2011).

De 29 de agosto a 2 de setembro de 1994 foi realizada, em Brasília, também em consonância com as declarações de Jomtiem e de Nova Delhi, a Conferência Nacional de Educação para Todos, que terminou com uma proposta do Acordo Nacional de Educação para Todos, que “se sustenta nos entendimentos havidos entre as esferas governamentais e por entidades representativas dos educadores e de outros segmentos da sociedade, durante o processo de discussão do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)” (EDUCAÇÃO..., 1993, p. 260).

Ainda no governo de Itamar, cabe mencionar que, em 1994, a Medida Provisória de 18 de outubro de 1994 extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE) e criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao MEC, com intenção de tornar o conselho mais político e menos burocrático (MARCHAND, 2007).

O presidente Itamar foi sucedido por FHC. Para esse estudo, foram abordados os últimos governos, de FHC (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2013), respectivamente, para serem analisados especialmente em relação ao ensino fundamental.

1.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE OS GOVERNOS FHC, LULA E DILMA: A LÓGICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL

A educação nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi caracterizada pela valorização do ensino fundamental, com base na lógica de elevação da competitividade empresarial, com o objetivo de ampliação do tempo de escolarização e de qualificação da força de trabalho no país.

Oliveira (2009) menciona que as reformas e políticas educacionais implementadas no governo de FHC elevaram a competitividade do país, sua inserção na globalização econômica em virtude da flexibilização das relações entre capital e trabalho e enfatizaram o ensino fundamental e estabeleceram novas formas de regulação dos sistemas de ensino e das escolas, estimulando a concorrência e a produtividade.

No entender de Krawczyk (2008), na década de 1990, alguns conceitos, tais como desconcentração, descentralização, regulação, federalismo e governança foram muito presentes na análise das políticas educacionais adotadas em âmbito internacional, e, conseqüentemente, na América Latina e no Brasil. Todos esses conceitos, conforme a autora, expressam diferentes formas de compreensão da relação estabelecida entre Estado e sociedade, provenientes das reformas educacionais iniciadas na década de 1990 na América Latina, no bojo de profundas transformações políticas, econômicas e sociais, nacionais e internacionais, que tinham a intenção de reformular radicalmente essas relações. A autora expõe:

a reforma educacional no Brasil iniciou-se na segunda metade da década de 1990 com o intuito de consolidar uma nova forma de gestão da educação e da escola e, ao mesmo tempo, de reverter o exíguo atendimento dos ensinos fundamental e médio, bem como os altos índices de fracasso e evasão escolar.

A reconfiguração do papel do Estado com a institucionalização do Estado mínimo resultou, no caso da educação, em um processo de centralização/descentralização em que o governo federal ficou responsável pela definição de parâmetros curriculares nacionais e pela implantação de um sistema de avaliação institucional comum para o país – concentrando a direção e o controle de todo o sistema educacional –, enquanto se ampliava a responsabilidade dos estados e dos municípios quanto à gestão e ao provimento da educação à população em todos os níveis, embora os recursos fossem canalizados prioritariamente para o ensino fundamental.

A descentralização já era uma característica constituinte da educação formal no Brasil. A educação primária e a secundária foram organizadas sob a responsabilidade dos estados e/ou municípios, conformando várias redes de ensino em todo o país. Esse caráter descentralizado da educação formal originou-se, principalmente, da omissão do poder público, do embate de diferentes projetos societários das elites locais e, em menor medida, da organização federativa do país. Esses conflitos acompanharam também a lógica de distribuição das competências entre as diferentes esferas de governo – União, estados e municípios – ao longo do século XX (KRAWCZYK, 2008, p. 799).

Muitas mudanças ocorreram no Brasil sob a presidência de FHC, eleito para dois mandatos consecutivos, que perduraram de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002.

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.

Do ponto de vista econômico e social a síntese a que se chega é de que foi um período de mediocridade e de retrocesso (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

Esse governo apresentou uma política social direcionada para três conjuntos ou eixos de programas: os serviços sociais básicos de vocação universal e de responsabilidade pública, os programas básicos, e o programa de enfrentamento da pobreza, conforme se pode verificar em documentos publicados durante sua gestão (BRASIL, 1995; 1996; CARDOSO, 2008). No entender de Draibe (2003), o primeiro eixo, o dos *programas sociais públicos*, que envolvem as políticas de saúde, educação, previdência social, saneamento básico, habitação, trabalho e assistência social, ocuparam posição primordial, e constituíram um dos eixos centrais da política governamental, ao mesmo tempo em que sua reestruturação era condição necessária da estratégia global, estabelecido naquele período. O segundo eixo, o dos *programas básicos*, dava prioridade no financiamento, garantia de regularidade dos repasses financeiros, apoio, gerenciamento e monitoramento regular da implementação e avaliação contínua do cumprimento das metas preestabelecidas. E o terceiro eixo, o de *combate à pobreza*, visava redução de mortalidade infantil, desenvolvimento educacional, melhoria de condições alimentares de escolares e famílias pobres, fortalecimento da agricultura familiar e melhoria de condições de moradia e de saneamento básico. Draibe (2003), que participou desse governo, relata que os programas sociais públicos, dentre eles, a educação, constituíram um dos eixos centrais da política e sua reestruturação foi considerada condição necessária da estratégia global.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), o projeto educativo do governo FHC apresentava coerência quando articulado ao projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas da globalização econômica. As necessidades da sociedade organizada foram substituídas por medidas produzidas por segmentos do governo, que impunham políticas de cima para baixo, e de acordo com os princípios do ajuste.

Durante o governo FHC (1995-2002), podem ser destacadas as seguintes iniciativas no campo da educação: a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)²⁷, a promulgação da LDB de 1996 e seu aparato regulatório, a privatização, fragmentação e

²⁷ Com a implantação do Fundef, em 1996, “a educação pública no Brasil sofreu forte regulamentação, pelo menos no âmbito financeiro, que afetou a distribuição de responsabilidades e de atribuições entre as diferentes esferas de governo e a redistribuição de recursos em cada estado da federação. A nova forma de gestão da educação implicou também mudanças institucionais e a reconfiguração das relações entre o Estado a escola e a comunidade. Abriu-se espaço para a participação da iniciativa privada nos projetos e nas práticas institucionais das escolas públicas e, ao mesmo tempo, estabeleceu-se um canal de comunicação entre o governo central e as unidades escolares. Este último, principalmente por meio de programas que vinculavam o recebimento de recursos federais extras e de premiações à elaboração de projetos que seriam avaliados pelo Ministério da Educação – MEC” (KRAWCZYK, 2008, p. 800).

empresariamento do ensino superior, a reforma da educação tecnológica, a definição de novos parâmetros e diretrizes curriculares, bem como seus instrumentos de avaliação e as alterações na formação de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino (NEVES, 2005).

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), o projeto de educação básica daquela gestão afirmou-se segundo a lógica unidimensional do mercado, tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico. Foram utilizadas medidas paliativas para reiterar o desmantelamento da educação pública, em todos os níveis, em virtude da ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional. Para os autores, esse governo

adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Oliveira (2011) confirma que o conjunto de reformas implantadas na educação brasileira, durante o governo FHC, acompanhou a tendência mundial de

maior flexibilidade na gestão, maior autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações. Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC [...] determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e em maiores flexibilidade e autonomia local. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente entre União e municípios. Muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Draibe (2003) enumera algumas ações do governo FHC, durante suas duas gestões: a supervisão e monitoramento da qualidade de ensino, por meio da produção de estatísticas educacionais e implantação do sistema nacional de avaliações pedagógicas, abrangendo os três níveis de ensino, o reforço e a ampliação dos programas nacionais de capacitação docente, dentre os quais se pode citar a TV Escola, a reforma do financiamento e da sistemática de gastos do ensino fundamental (Fundef), a descentralização dos programas

federais de apoio ao ensino fundamental, por intermédio do Fundef, de estímulo à municipalização desse nível de ensino e a modernização dos conteúdos do ensino fundamental e médio, com elaboração e distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A autora cita, dentre os programas, a Descentralização da Merenda Escolar, o Programa TV Escola e o Programa de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino, depois convertido no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Na opinião de Draibe (2003), naquela gestão, houve a redução do analfabetismo, o aumento da escolaridade da população e a universalização do acesso ao ensino fundamental.

Em contraposição às afirmações dessa autora, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) afirmam que se a educação fosse prioridade do governo FHC, como tentaram demonstrar, essa decisão estaria evidenciada primordialmente na dotação orçamentária, mas, durante esse período de governo, foi notória a progressiva redução dos gastos públicos para o campo educacional.

Frigotto e Ciavatta (2003) comentam que a política direcionada para o ensino fundamental foi eleita como prioridade central durante os dois mandatos, tanto no âmbito organizativo quanto pedagógico. A educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior tiveram menor incentivo que o ensino fundamental. No entanto, os autores ressaltam que o investimento no ensino fundamental, mesmo priorizado nessas duas gestões, não foi suficiente para garantir a melhoria da educação nesse nível, em virtude da degradação das condições de democratização do conhecimento.

O não-comprometimento efetivo com a melhoria da educação fundamental se manifesta pela descentralização autoritária dos encargos de manutenção da educação infantil e fundamental pelos municípios sem garantir, em sua maioria, condições mínimas de manter um atendimento qualitativo. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para permitir um gasto mínimo aluno/ano no ensino fundamental, os municípios aceleraram o processo de incorporação das matrículas depois que perceberam que poderiam, com isso, aumentar suas receitas compulsórias. Em certos casos houve matrículas fantasmas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115).

Nos anos 1990, foi disseminada uma *cultura* de avaliação dos problemas educacionais e escolares, sobretudo no contexto da educação básica. Atingiu a quase totalidade da proposta de *universalização* do ensino fundamental, com 97% das crianças matriculadas nas escolas públicas do país²⁸. Foram criadas políticas avaliativas, no início do

²⁸ Deve-se lembrar que 3% da população entre seis e quatorze anos estava fora da escola.

governo FHC, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional de Cursos (ENC, o denominado Provão), bem como deu-se continuidade ao Saeb, formalizado em 1994, pela Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro (FREITAS, 2004).

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), o Saeb, assim como os PCN, explicitaram o caráter dedutivo e a perspectiva economicista e mercantilista do governo de FHC. Essa característica de intervenção vertical contrapôs-se às lutas históricas e aos estudos desenvolvidos com base na realidade sociocultural e econômica do Brasil, ao mesmo tempo que se apresenta com incongruências.

A aprovação da LDB (Lei n. 9.394/1996) deu-se após oito anos de tramitação parlamentar, o que não foi suficiente para garantir uma lei completa, pois, segundo Cury (2008a), foram necessárias várias mudanças no corpo legal da lei então sancionada, dentre as quais podem ser enumeradas, no que se refere à educação básica: 23 *alterações* no interior de 11 leis, um *acréscimo* em outra lei, e cinco *regulamentações por decreto*, até aquela data (ano de 2008).

No governo FHC, o Congresso Nacional aprovou o PNE de 2001 a 2010, em 9 de janeiro de 2001 (Lei n. 10.172), uma exigência tanto da CF de 1988 quanto da LDB de 1996. O PNE tem a duração de dez anos e os estados, o DF e os municípios devem elaborar planos decenais que permitam a adequação às especificidades locais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; GRACINDO, 2009)²⁹.

No período em estudo, ocorreu uma série de transformações paradigmáticas na esfera da educação brasileira, de modo especial a reforma curricular, a reforma do financiamento educacional e a política avaliativa, como cita Silva Júnior (2002). No entender do autor, essas medidas constituíram parte da reforma do Estado realizada por FHC e que teve como principal característica a contradição produzida pelo governo: a existência de um forte e enxuto Estado no plano nacional e, simultaneamente, a submissão ao capital internacional, em obediência à matriz que orientava o governo do país; por outro lado, a transferência de responsabilidades públicas sociais do Estado para a sociedade civil, caracterizando uma redução dos direitos sociais dos indivíduos. Todavia, Moraes e Evangelista (2007) advertem que não houve ineditismo nas medidas implantadas na educação no fim da década de 1990. Elas já haviam sido anunciadas, recomendadas e difundidas por diferentes segmentos sociais.

²⁹ O PNE (2001-2010) será abordado, neste trabalho, de forma detalhada em item específico, nesse trabalho.

Naquele período, era prioridade do Estado assegurar o acesso e a permanência na escola³⁰. O Estado promoveu parcerias com empresas e com entidades da sociedade civil, com o intuito de atingir suas metas, bem como contou com a cooperação bilateral, regional e internacional. Podem ser citados, dentre os colaboradores técnicos e financeiros, o BM e o BID, a Unesco, a OEA e a Organização dos Estados Ibero-Americanos.

A implantação do *Estado Avaliador* também marcou a década de 1990, ou seja, o Estado adotou um *ethos* competitivo, e admitiu a lógica de mercado (FERRAZ, 2009). Essa perspectiva esteve presente nas políticas de avaliação do governo FHC, exprimindo uma preocupação maior com o produto, em detrimento do processo e estimulando a criação de mecanismos de controle da educação, com o Estado adotando o papel de regulador das instituições.

Afonso (2001) afirma que uma das características do Estado Avaliador é a ênfase, de um lado, na desregulação e na autonomia institucional, e de outro, no desenvolvimento de um corpo regulatório, condicionando a ação institucional. Os governos começaram a intervir de forma mais profunda e extensiva no sistema e nas instituições, radicalizando a figura do Estado Intervencionista. O autor ressalta que a presença do Estado Avaliador se expressa na promoção de um *ethos* competitivo que se explicita nas pressões exercidas nas escolas por meio de avaliação externa, com exames nacionais e provas estandardizadas, e por meio da supervalorização de indicadores e resultados acadêmicos quantitativos, sem considerar as especificidades dos contextos e dos processos educativos.

Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que o governo de FHC

deixa de herança uma enorme dívida social com o agravamento de todos os indicadores sociais [...] No campo educacional a “era FHC” foi de um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos. A atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao longo processo de elaboração da Lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Conselho Nacional de Educação teve sua composição alterada para lhe retirar as prerrogativas de deliberação e submetê-lo às decisões do MEC. O Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira, à semelhança da LDB, foi preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência na entrada no Congresso. O ensino fundamental sofreu as imposições dos PCNs e da “promoção automática” que, aplicada a todas as séries,

³⁰ Moraes e Evangelista (2007) citam os programas Acorda Brasil! Tá na Hora da Escola!, Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª séries, Aceleração da Aprendizagem, Bolsa Escola (a mais importante na visão do MEC, por conceder auxílio financeiro), e a implementação de vários programas no plano do financiamento: Programa Renda Mínima, Dinheiro Direto na Escola, Fundef, Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). As autoras afirmam que “parte significativa de alguns programas destina-se à adoção de tecnologias de informação e comunicação: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância (Papad) e Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior” (p. 74). Além do programa Alfabetização Solidária, criada em 1997, houve também a campanha Adote um Aluno.

elevou as estatísticas oficiais, mas não os níveis de conhecimento dos alunos (o que veio a ser demonstrado pelas últimas avaliações levadas adiante pelo Saeb). A reforma do ensino médio e técnico foi imposta pelo Decreto n. 2.208/97 e pela Portaria n. 646 de 1997 à revelia da resistência de muitas escolas ao conjunto de medidas que alteraram profundamente suas instituições. Os PCNs também foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (p. 122, grifos dos autores).

O final do governo FHC foi marcado por um processo fragmentado de gestão da educação, com uma profusão de programas sociais e educativos que atendiam a públicos específicos, revelando grande dispersão de políticas temporárias, que se apresentavam mais como políticas de governo que de Estado, desprovidos de bases institucionais de controle social, ou seja,

a educação nacional se encontrava em um quadro de (des) sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribuiu para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Em síntese, pode-se perceber que o governo FHC teve a intenção de atender a três eixos básicos: programas sociais públicos, programas básicos e combate à pobreza, mas de um modo geral, as ações priorizavam as áreas da economia, da saúde e da educação. Na educação, houve tentativa de melhorar o ensino fundamental e, em virtude da privatização e da competitividade empresarial, que marcaram as ações desse governo, todos os níveis de ensino sofreram o impacto dessas medidas, configurando em certo retrocesso organizativo e pedagógico. Vale ressaltar, durante o governo FHC: a implantação do Fundef (1996), a publicação da LDB (1996), a elaboração dos PCN (1997), a aprovação do PNE (2001-2010), e, especialmente, a instauração do Estado Avaliador, ou seja, a ênfase aos processos de avaliação dos problemas educacionais, consolidada por meio da criação do Enem, do Encceja, do ENC e da continuidade do Saeb.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o fracasso do neoliberalismo tardio desse governo propiciou o favoritismo do candidato Lula nas eleições de 2002. Houve uma vitória das forças políticas e sociais, o que efetivou a resistência ativa à ditadura civil-militar e à ditadura do capital com suas políticas neoliberais, o que levou à demanda de uma inversão de direção do modelo econômico e, conseqüentemente, nas esferas social e educacional.

O presidente Lula cumpriu dois mandatos sucessivos, de 1º de janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2010. Esse governo, conforme Novy (2009), intensificou o planejamento das atividades sociais e econômicas, com investimentos em infraestrutura produtiva e social. Para esse autor, os dados mostram a existência de uma forte dinâmica de inclusão. Houve queda na desigualdade no país, pois a renda dos mais pobres cresceu mais rápido do que a dos mais ricos, o que foi considerado um crescimento com equidade. Na área da educação, o aumento de verbas para escolas e universidades resultou em aumento de quotas e bolsas.

Diante da herança deixada pelo governo anterior, a gestão do presidente Lula precisou enfrentar a situação de um país ameaçado de *desagregação* (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Os primeiros anos foram marcados por permanências, muito mais do que por rupturas, de ações implementadas pelo governo anterior, pois, apesar das promessas de campanha, observou-se a mesma descontinuidade e fragmentação da década anterior, sobretudo no tocante às políticas educacionais (OLIVEIRA, 2011). Portanto,

em certa medida, o primeiro mandato de Lula foi caracterizado mais pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específico, os mais pobres, que pela ampliação de políticas e ações que assegurassem os interesses universais inscritos na Constituição Federal de 1988. Foram poucas as políticas regulares, de caráter permanente, dirigidas ao conjunto da população, na educação nesses primeiros anos de governo (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

O governo Lula dedicou-se a rever o processo de *municipalização predatória* da escola pública e propôs vínculos de colaboração entre os entes federativos para promover a universalização da educação básica, com o objetivo de elevar a média de escolaridade da população brasileira e resgatar a qualidade do ensino, em todos os níveis. Destarte, o projeto de educação desse governo teve inicialmente três diretrizes gerais: “a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 188-189). Neves (2005) pontua alguns programas educacionais que surgiram no primeiro mandato e que se apresentaram prioritários: reforma da educação superior; Alfabetizar para Incluir; e criação do Fundeb. Vale destacar que houve continuidade desses programas no segundo mandato.

A educação durante o governo Lula (2003-2010), assim como foi no governo anterior, também enfatizou o ensino fundamental, de modo especial, com a ampliação de oito

para nove anos de duração, mas com uma perspectiva diferente, não mais voltada para a visão empresarial, e sim focada na oferta da educação básica obrigatória e com qualidade.

Oliveira (2009) afirma que, nesse governo, o foco foi o crescimento do país e a inclusão social por meio de uma educação de qualidade acessível a todos. A ênfase, portanto, ocorreu no ensino superior, no incentivo à qualidade de educação básica, na alfabetização e na educação profissional.

Dentre as várias ações empreendidas, algumas tiveram influência na educação básica, como: a ampliação dos programas Dinheiro Direto na Escola, do Livro Didático, das Bibliotecas Escolares, de Alimentação Escolar, do Projeto Esporte (Proesp), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) e do Programa TV Escola. Na mesma direção, ocorreu a criação do Programa Mais Educação, da Política Nacional de Educação Infantil, do Programa de Apoio ao Transporte Escolar, do Programa Caminho da Escola, do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), do Programa Escola Aberta, do Programa Saúde na Escola (PSE), do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, do Programa Um Computador Por Aluno e do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Prolibras). Foi implementado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do Programa Escola Acessível e do Piso Salarial do Magistério. Teve continuidade o Salário Educação, houve a substituição do Fundef pelo Fundeb, a criação da Prova Brasil, da Provinha Brasil, do Ideb e do Censo Escolar da Educação Básica, a continuidade do Saeb, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a reformulação e ampliação do Enem, a criação do Plano de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (Parfor) e da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2010a)³¹. Observe-se que a educação básica ganhou maior destaque em suas três etapas, e não apenas no ensino fundamental. Os programas e ações tratam de várias temáticas: financiamento, gestão, currículo, avaliação, formação de professores, dentre outros.

As políticas educacionais impetraram visibilidade na agenda pública e foram sendo reorientadas a partir de 2003, significando, de acordo com o governo Lula, avanços nos marcos regulatórios para a educação básica, profissional e superior, sobretudo na expansão e

³¹ Um relatório elaborado ao final da gestão de Lula apresenta informações sobre as ações empreendidas pelo governo federal desde o ano de 2003. Para maiores informações, consultar Brasil (2010a).

garantia de uma educação pública de qualidade, considerando o binômio: democratização e inclusão (BRASIL, 2010a).

Nessa gestão, merece destaque a aprovação da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos e visa assegurar a todas as crianças um tempo maior de escolarização, com maiores oportunidades de aprender. Essa lei alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB de 1996, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. O ensino organizou-se, a partir de então, da seguinte forma: a) *educação infantil*: creche, até três anos de idade; pré-escola, de quatro a cinco anos de idade; b) *ensino fundamental* de nove a quatorze anos de idade: anos iniciais, de seis a dez anos de idade, com duração de cinco anos; e anos finais, de onze a quatorze anos de idade, com duração de quatro anos (BRASIL, 2006).

A lei estabelecia prazo, até o ano de 2010, para que os estados, municípios e o DF se ajustassem a essa mudança, o que efetivamente ocorreu. No entanto, houve maiores alterações na organização das escolas brasileiras, sobretudo no tocante à adaptação das pré-escolas ao novo modelo, que passaram a atender a crianças de quatro e cinco anos de idade.

Durante os oito anos de gestão do governo Lula (2003-2010), o Censo da Educação Básica expandiu-se, pois passou a coletar informações por estudante. Entre 2000 e 2010, houve um aumento de 9,2% nas taxas de acesso à escola no Brasil. Havia 3,8 milhões de indivíduos sem acesso garantido à educação básica no país. No entanto, foram computados 80,1% de alunos de quatro a cinco anos, 96,7% de alunos de seis a quatorze anos e 83,3% de jovens de quinze a dezessete anos matriculados nas escolas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b).

No decorrer do governo de Lula, as políticas avaliativas que tiveram início durante o governo de FHC foram ampliadas e, em alguns casos, modificadas. Diversas iniciativas destacaram-se no tocante às avaliações, durante esse período: a reformulação do Enem, a criação do Ideb, da Prova Brasil e da Provinha Brasil (BRASIL, 2010a). Todavia, conforme Oliveira (2010, p. 95),

verifica-se que a criação de exames tem estado associada, cada vez mais, à tentativa de induzir professores e escolas a realizarem seu trabalho em função das diferentes matrizes curriculares de referência utilizadas na elaboração dos testes/exames. Assim, são os testes/exames que induzem o currículo e não os currículos básicos, definidos nacionalmente, que servem de base para os possíveis exames. Há, portanto, uma inversão pedagógica nesse processo, pois se julga que os exames são capazes de induzir mudanças mais aceleradas na prática docente e no trabalho escolar, tendo em vista o melhor rendimento dos alunos.

Entende-se que essas avaliações fornecem dados que permitem analisar a realidade da educação básica brasileira, com o objetivo de diagnosticá-la, mas não são necessariamente informações suficientes para possibilitar a verificação da qualidade da educação ofertada. Notadamente, esse diagnóstico tem contribuído para a elaboração das políticas educacionais brasileiras, mas não tem influenciado suficientemente a criação de medidas que permitam resolver problemas vinculados à qualidade do ensino nas escolas públicas.

A melhoria da qualidade do ensino, que também depende da melhoria do rendimento escolar, implica a garantia de condições de oferta com qualidade em âmbito nacional e que contemplem as condições de trabalho dos professores, bem como as condições objetivas de ensino, a realidade social, econômica e cultural dos alunos e a desvalorização profissional e a dificuldade de atualização contínua do corpo docente (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

No tocante à educação básica, Dourado (2005) comenta que o governo de Lula tomou a qualidade como parâmetro para nortear suas diretrizes, metas e ações, em uma dimensão sócio-histórica. O compromisso dessa gestão com a qualidade social da educação implicou “assegurar-lhe eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos e, desse modo, com a melhoria das condições de vida e de formação da população” (p. 21).

Com esse intento, o MEC entendeu a necessidade de combate ao fracasso escolar, não só no campo do ingresso e da permanência, mas também no empreendimento de ações que pudessem reverter a condição de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica. O órgão do governo federal procurou então identificar os condicionantes do problema, bem como construir estratégias de mudança do cenário.

No ano de 2007, o PDE foi apresentado pelo governo Lula, no contexto do lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), e, por isso, foi denominado PAC da Educação. Do ponto de vista técnico, Saviani (2009) afirma que o PDE (2007) se apoiava em estatísticas sobre o funcionamento da educação básica e em instrumentos de avaliação elaborados com base em indicadores de aproveitamento dos alunos e obtidos por meio das provas aplicadas sob a coordenação do Inep. Os recursos financeiros eram provenientes do Fundeb e visavam prestar atendimento aos municípios com os mais baixos índices apresentados pelo Ideb.

Pode-se verificar a existência de articulação do PDE (2007) com o Compromisso Todos pela Educação em alguns pontos. No entender de Silva e Alves (2009), a proposta do

PAC da Educação, ou seja, o PDE (2007), era abrangente, pois definia ações para a educação brasileira, em todos os níveis, etapas e modalidades, desde as creches até a pós-graduação, e alcança secretários municipais e estaduais de educação, diretores das escolas, professores, alunos, pais, dentre outros segmentos, bem como “trata do financiamento da educação e da valorização dos profissionais do ensino” (p. 109).

No entanto, no entender dessas autoras, o PDE (2007) não consistia em um plano, por apresentar fragmentação de ações e pela ausência de um diagnóstico da educação no país, e há certa continuidade do PNE (2001-2010), que requer maior análise. Ao contrário do PNE (2001-2010), o PDE (2007) destacava ações voltadas para a qualidade e pouco enfatizava a ampliação da oferta educacional. Dentre os aspectos que demonstram a possível continuidade da lógica presente no PNE (2001-2010), há três eixos centrais da política educacional implantada a partir dos anos 1990: a) o *financiamento*, prevalecendo certo discurso de que os recursos para a educação são suficientes, apenas devem ser bem utilizados; b) a *gestão do sistema de ensino*, mantendo-se a centralização das definições no governo central e a operacionalização a cargo dos estados e municípios; e c) a *ênfase aos processos de avaliação externa da educação* como mecanismo apropriado e suficiente para aferir e promover a qualidade da educação no país.

O PDE (2007) constituiu-se de 52 ações que abrangeram todas as áreas de atuação do MEC e incidiram sobre vários aspectos, nos diferentes níveis de ensino, com a meta comum de melhorar a qualidade da educação e contemplar as diversas necessidades institucionais, com intuito de romper com as falsas oposições entre os vários níveis de ensino. Essa variedade de ações resultava, segundo o MEC, de uma *visão sistêmica* da política educacional, em contraposição à *visão fragmentária* do governo de FHC (KRAWCZYK, 2008).

Conforme levantamento realizado por Gracindo (2009), havia 28 ações propostas no PDE (2007) que interferiam de alguma forma na melhoria da qualidade do ensino; e apenas oito garantiam o incremento do acesso e permanência dos estudantes na educação básica.

As fontes de financiamento da educação básica no PDE (2007) eram o Fundeb e o salário-educação. Gracindo (2009) explana que o Fundeb estabelecia aplicação do fundo da creche ao ensino médio, com vigência até o ano de 2021. O valor mínimo por aluno, em relação ao Fundef, aumentava em 39% para as séries iniciais do ensino fundamental. Para Saviani (2009), o Fundeb é um fundo contábil que não conseguiu resolver o problema do

financiamento da educação, mas se efetivamente aplicado e bem gerido, poderia melhorar o financiamento desse campo em relação à situação anterior. No entanto, não será capaz de alterar o *status quo* vigente.

De acordo com o balanço do governo Lula (BRASIL, 2010a), ao ser implantado, em 2007, por meio da Lei n. 11.494, o Fundeb não apenas substituiu o Fundef, mas ampliou o valor complementado pela União para equalizar o valor investido, por aluno, em todos os estados brasileiros, e em todas as etapas e modalidades da educação básica. Essa complementação aumentou de setecentos milhões de reais, no ano de 2002, para sete bilhões e seiscentos milhões em 2010. No entanto, Davies (2008) alerta que tanto o Fundef quanto o Fundeb, sobretudo o primeiro, forneceram poucos recursos novos para o sistema educacional, promovendo apenas uma redistribuição, entre as prefeituras e o governo estadual de parte dos impostos já vinculados, anteriormente, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Os únicos recursos novos, destacados pelo autor, foram: a complementação federal de menos de 1% da receita nacional em 2006 (Fundef), menos de 5% da receita nacional em 2007 e 10% do total a partir de 2010 (Fundeb). Destaca-se ainda a fragilidade de os órgãos responsáveis pela fiscalização (prioritariamente os tribunais de contas) não serem plenamente confiáveis, impondo-se, assim, o desafio do controle social sobre o uso das verbas. Ainda, no entender de Davies (2008),

embora o FUNDEB tenha sido apresentado pelo governo como a grande solução para os males da educação, é preciso cautela com esse discurso salvacionista, sobretudo em época eleitoral ou de debilidade política do governo (p. 34). [...]
A principal fragilidade do 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 já constitucionalmente vinculados à educação, entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas nos âmbitos de atuação constitucional prioritária desses governos na educação básica (p. 37-38).

Gremaud (2012) comenta que o Brasil investiu apenas dois mil quatrocentos e dezesseis dólares por aluno, ao ano, em 2008, valor que representa um quarto do que os outros países da OCDE investem, em média. O investimento por aluno/ano subiu 130% de 1995 a 2008, e o dos outros países da OCDE aumentou 54%, mantendo-se, mesmo assim, grande diferença de valores reais. Mas para o autor, ainda assim, na primeira década do século XXI, houve certa evolução na aplicação de recursos na educação brasileira, pois o Brasil passou de 3,5% de investimento em educação sobre o Produto Interno Bruto (PIB), em 2000, para 5,8%, em 2008, o que representou um crescimento percentual superior ao do PIB. No entanto, o -

índice obtido ainda ficou longe do esperado e do que se espera obter, com a aprovação do novo PNE (2011-2020).

A partir da promulgação da Emenda Constitucional (EC) n. 59/2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU)³² foi reduzido, anualmente, sobre os recursos destinados à educação. Previu-se a recuperação de quatro bilhões de reais por ano de recursos para esse fim. E ainda, foi assegurado o direito ao ensino gratuito, de nível básico, a todos os brasileiros de quatro a dezessete anos, por meio de programas suplementares de alimentação, assistência à saúde, transporte e material didático escolar (BRASIL, 2009d). Diante disso, o desafio passou a ser a garantia da permanência, e não só do acesso. O conteúdo da EC assumiu papel imprescindível no que se refere ao direito à educação entre quatro e dezessete anos: o de o aluno poder ingressar na escola e dela usufruir como espaço educacional. Também a escola de tempo integral, implantada por meio do Programa Mais Educação³³, objetivou induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, contribuindo para a permanência dos estudantes no ambiente escolar, na perspectiva da educação integral.

No final do governo Lula o PNE (2011-2020) começou a ser discutido e gestado, com a influência da Conae, realizada em 2010, que envolveu a participação dos mais variados segmentos em âmbitos municipal, estadual e nacional, e não só políticos, mas também civis e vinculados à educação, para discutir caminhos para a educação no país. Segundo a comissão organizadora, “sem diminuir a importância do documento final da Conferência Nacional de Educação, o processo democrático, a que deu lugar a construção deste evento, teve e tem uma relevância que o transcende” (BRASIL, 2010c, p. 8). No entanto, a partir da proposta apresentada para o novo PNE (2011-2020) indica que as metas propostas na Conae não foram consideradas na íntegra, considerando-se que o documento-base exprime contradições no desejo de diversos segmentos participantes. Mesmo que algumas das metas apresentadas na Conae tenham sido mantidas, as estratégias a elas vinculadas foram ignoradas, ou seja, uma

³² A DRU é um mecanismo governamental de desvinculação de até 20% das receitas provenientes das contribuições sociais (exceto as previdenciárias) para o orçamento fiscal. Esses recursos podem ser utilizados no pagamento de juros da dívida. As contribuições sociais são parte do orçamento público e financiam as despesas com assistência e previdência social, bem como com a saúde (Informação disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/entenda-o-assunto/dru>>. Acesso em: 3 nov. 2013).

³³ O programa Mais Educação “foi criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007 com o intuito de aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica”. Esse programa “tem por objetivo aumentar a jornada dos alunos nas escolas públicas, articulando as disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais. A iniciativa funciona em ciclos anuais; uma vez terminado o ciclo, as escolas que participaram precisam readquirir ao ciclo seguinte para continuar participando” (BRASIL, 2013b, p. 1).

série de estratégias presentes no documento final caminham na contramão do que se discutiu na Conae.

Diante do exposto, depreende-se que o governo Lula avançou, em relação aos governos anteriores, ao focar a inclusão social, com ênfase à educação. Além de garantir o acesso à escola, a permanência e o bom rendimento também foram objetivos dessa gestão, com o intuito de garantir uma educação básica obrigatória e com qualidade. Todos os níveis de ensino foram contemplados, com ampliação do ensino superior, busca de qualidade na educação básica e incentivo à alfabetização e à educação profissional. Houve ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos (Lei n. 11.274/2006), aumento de verbas para as escolas, criação do Fundeb, em substituição do Fundef, e a ênfase à avaliação da educação foi explicitada por meio da criação da Prova Brasil, da Provinha Brasil, do Censo Escolar da Educação Básica, e com a continuidade do Saeb e do Enem (este último reformulado e ampliado). Além disso, vale ressaltar a aprovação do PDE em 2007.

Para Gentili e Oliveira (2013), o governo Lula e o atual governo de Dilma caracterizaram uma década produtiva e democrática, pois os programas e ações têm contribuído para “colocar a educação como um direito humano fundamental, um bem público que não pode ser sonogado, discriminado ou alienado da vontade popular” (p. 263). Os autores afirmam que os dois governos buscaram diminuir as tendências à privatização e a permanente criminalização da educação pública, mas ainda há um extenso caminho a percorrer, na busca pela consolidação de uma educação pública de qualidade para todo o povo brasileiro.

O governo de Dilma Rousseff, iniciado em 2011, continuou com a busca pela qualidade da educação básica, com a intenção de promover a “implantação de uma sociedade do conhecimento no Brasil”, conforme palavras do ministro da educação, Aloizio Mercadante (MERCADANTE, 2012), ou, como disse a própria presidente, de “promover uma grande mudança social em nosso país: a mudança pelo conhecimento” (BRASIL, 2011b, p. 1). Foi mantida a grande ênfase às avaliações em larga escala, na tentativa de diagnosticar como está se configurando a educação brasileira. Pretende-se, portanto, avaliar e implantar novas políticas educacionais para melhorar a qualidade da educação básica.

A presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), tomou posse do governo em 1º de janeiro de 2011 e seu mandato está previsto para terminar no dia 31 de dezembro de 2014. Como candidata do presidente anterior, Lula, havia expectativa de que

seu governo desse continuidade, consolidasse ou mesmo intensificasse as políticas então em curso³⁴.

Barbosa (2013) compara o Brasil de 2012, sob a gestão de Dilma, ao país sob o governo de Lula, e conclui que, quase dez anos depois, a realidade é outra, pois houve aceleração no crescimento da economia, controle da inflação, diminuição na dívida líquida em relação ao PIB, acumulação de reservas internacionais e maior autonomia na condução da política econômica, maior volume de empregos, com aumento salarial e inclusão de trabalhadores no mercado formal e na sociedade de consumo de massa, constituindo, segundo o governo, uma *nova classe média* no Brasil. Vários fatores podem ter contribuído para o alcance desses resultados, conforme o autor, não necessariamente ligados à política governamental, embora as autoridades tenham desempenhado papel relevante nessas mudanças, pois “a política econômica também pode criar tendências de longo prazo e alterar o curso de desenvolvimento de uma economia, promovendo avanços mais rápidos a favor de alguns setores ou grupos sociais” (BARBOSA, 2013, p. 70). Portanto, a política econômica dos últimos dez anos contribuiu para que o Brasil se tornasse um país menos desigual e mais estável, na opinião desse autor. No entanto vale questionar que as mudanças empreendidas, durante os últimos anos, não foram suficientes para transformar o Brasil em *outro* país, como afirmado. Houve contribuições, mas não de forma tão significativa.

Entre 2003 e 2005, o governo Lula visou a redução da inflação e a diminuição do endividamento do setor público. De 2006 a 2008, adotou-se uma política macroeconômica mais expansionista, enfocando a aceleração do crescimento e o aumento de investimento e emprego. Nos dois últimos anos de governo, 2009 e 2010, foram implantadas medidas para combater os impactos negativos provenientes da crise financeira internacional, iniciada no fim de 2008. Já no governo de Dilma, de 2010 em diante, tem prevalecido a adoção de medidas para adaptar o país ao novo cenário internacional, ao mesmo tempo que se dá prosseguimento ao modelo de desenvolvimento econômico com inclusão social, que teve início em 2003 (BARBOSA, 2013; MATTOSO, 2013). Percebe-se, por meio das ações divulgadas, que esse

³⁴ Em 2002, Dilma participou da equipe de transição entre os governos de FHC e Lula e se tornou ministra de Minas e Energia no governo Lula. Em 2005, ocupou a chefia da Casa Civil e coordenou o trabalho de todo o ministério, assumindo a direção de programas como o PAC e Minha Casa, Minha Vida, de habitações populares. Também coordenou a Comissão Interministerial e a definição das regras para exploração das reservas de petróleo na camada pré-sal e compôs a Junta Orçamentária do Governo. Em março de 2010, Lula e Dilma lançaram o PAC 2 e, no dia 3 de abril desse mesmo ano, Dilma deixou a equipe do governo federal para se lançar como candidata à Presidência da República. Sua candidatura foi oficializada em 13 de junho de 2010, pelo PT. Ela foi eleita no segundo turno das eleições de 2010 e se tornou a primeira mulher a ocupar o cargo de presidente do Brasil (BRASIL, 2011c).

governo tem buscado melhorar as condições de vida da população, com a intenção de reduzir a pobreza e de possibilitar a inserção do cidadão na vida social.

No seu início, de acordo com Barbosa (2013), o governo Dilma deu continuidade às ações restritivas que começaram no final do governo anterior, combateu a inflação e buscou manter a economia brasileira em um ritmo de crescimento entre 4% e 5% por ano. Manteve-se a “política de elevação do salário mínimo e de expansão da rede de proteção social e combate à pobreza” (p. 85). Os gastos públicos concentraram-se em despesas de custeio e com o funcionalismo, e, no ano de 2011, o governo buscou reestruturar o planejamento e a execução dos investimentos em infraestrutura. Ainda, no entender de Barbosa (2013), reiterado por Mattoso (2013), tem sido preocupação do governo Dilma, desde o seu começo, reduzir a taxa real de juros no Brasil³⁵ e evitar a apreciação excessiva da moeda. Foram adotadas, no início de 2011, várias medidas *macroprudenciais* com a intenção de diminuir a velocidade de expansão do crédito no país. Essa medidas, de um lado, desaceleraram o crescimento do crédito no país, mas de outro, tiveram um efeito maior do que o esperado inicialmente pelo governo, em razão de um fator exógeno à política econômica do Brasil: a acelerada deterioração do cenário econômico internacional no decorrer de 2011. Houve impacto negativo das ações iniciais do governo, resultando na desaceleração do crescimento do PIB, em 2011 e 2012 para 1,8% ao ano, nesse período. Apesar da desaceleração, a inflação brasileira permaneceu elevada no biênio mencionado, em decorrência da “combinação de choques desfavoráveis em alguns preços agrícolas com aceleração da inflação de serviços” (BARBOSA, 2013, p. 86), pois passou de 5,1%, entre 2009 e 2010, para 6,2%, nos dois anos subsequentes.

Os dois primeiros anos do governo Dilma (2011 e 2012) foram caracterizados por reformas na atuação do Estado e no funcionamento da economia, como relata Barbosa (2013). No campo da *política social*, houve ampliação da ação de combate à pobreza, com incremento do valor da renda para as famílias com crianças e adolescentes. Ampliou-se também o programa de incentivo ao ensino técnico e à qualificação de mão de obra, com a concessão de bolsas de estudo e auxílio financeiro aos alunos. No tocante ao *funcionalismo*, completou-se a reforma da previdência do setor público que teve início na gestão anterior, criando o Fundo de Previdência Complementar para os Servidores Públicos Federais (Funpresp), que tende a equalizar a situação dos funcionários públicos com os que trabalham na iniciativa privada. No

³⁵ Todavia, não houve muita alteração em relação aos governos de FHC e Lula. Em outubro de 2013, a taxa de juros no Brasil, definida pelo Banco Central, era de 1,22% (9,40% ao ano). Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/?COPOMJUROS>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

aspecto *tributário*, o governo Dilma deu início à desoneração da folha de pagamento das empresas, moderando o crescimento de custos trabalhistas, sobretudo na indústria. Na área de *investimento*, o governo ampliou o programa de infraestrutura, visando redução de custos e aumento de competitividade internacional do país, o que favoreceu concessões de ferrovias e rodovias previstas pelo PAC, incluindo aeroportos e portos no programa de concessões. E ainda, no final de 2012 houve redução das tarifas de energia elétrica, com início em 2013, por meio de diminuição de encargos federais sobre energia elétrica e diminuição de custos com geração, transmissão e distribuição de concessões. Vale destacar que essas concessões indicam tendência à privatização, que embora não seja objetivo do governo Dilma, tem feito parte das iniciativas tomadas.

No entanto,

a continuação do modelo de desenvolvimento pró-trabalhador que caracterizou o Brasil nos últimos dez anos depende fundamentalmente da elevação sustentável dos salários reais da economia. Nesse sentido, as ações mais recentes do governo Dilma tem procurado aumentar a produtividade sistêmica do país e, ao mesmo tempo, garantir que parte desses ganhos de produtividade seja direcionada aos trabalhadores, seja diretamente, via salário, seja indiretamente, via transferência de renda e oferta de serviços públicos universais por parte do Estado brasileiro. [...] a maior parte das iniciativas econômica do governo Dilma nesse sentido já estava em curso no final de 2012, mas seus resultados só devem se materializar integralmente nos anos seguintes (BARBOSA, 2013, p. 102).

O próprio governo indica como diretrizes básicas:

1. expandir e fortalecer a democracia política, econômica e socialmente [...];
2. crescer mais, com expansão do emprego e da renda, com equilíbrio macroeconômico, sem vulnerabilidade externa e desigualdades regionais [...];
3. dar seguimento a um projeto nacional de desenvolvimento que assegure grande e sustentável transformação produtiva do Brasil;
4. defender o meio ambiente e garantir um desenvolvimento sustentável;
5. erradicar a pobreza absoluta e prosseguir reduzindo as desigualdades – promover a igualdade, com garantia de futuro para os setores discriminados na sociedade;
6. o Governo de Dilma será de todos os brasileiros e brasileiras e dará atenção especial aos trabalhadores;
7. garantir a educação para igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento;
8. transformar o Brasil em potência científica e tecnológica;
9. universalizar a saúde e garantir a qualidade do atendimento do SUS;
10. prover as cidades de habitação, saneamento, transporte e vida digna e segura para os brasileiros;
11. valorizar a cultura nacional, dialogar com outras culturas, democratizar os bens culturais e favorecer a democratização da comunicação;
12. garantir a segurança dos cidadãos e combater o crime organizado;
13. defender a soberania nacional – por uma presença ativa e altiva do Brasil no mundo (BRASIL, 2013b, p. 1).

Em relação às diretrizes de governo que abordam especificamente a educação, a ciência e a tecnologia, destacam-se a garantia de acesso à escola de qualidade, da pré-escola à

pós-graduação, com a manutenção de alguns programas, como o Programa Universidade para Todos (ProUni)³⁶, e a construção e ampliação das Instituições Federais de Educação Tecnológica (Ifet), de modo que as cidades com mais de 50 mil habitantes tenham pelo menos uma escola técnica. Além disso, o governo Dilma assumiu a responsabilidade de criar 6 mil creches e pré-escolas e 10 mil quadras esportivas cobertas. Também está prevista uma ampla mobilização, envolvendo o poder público e a sociedade civil, em prol da erradicação do analfabetismo. Quanto a tornar o Brasil uma potência tecnológica e científica, pretende-se a ampliação de recursos destinadas à pesquisa e ao desenvolvimento, ampliando o número de bolsas ofertadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³⁷ e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a expansão da banda larga em todo o país, especialmente nas escolas, visando a inclusão digital (BRASIL, 2013b).

Essas propostas foram reforçadas pelo ministro Aloizio Mercadante³⁸, em seu pronunciamento de posse no cargo assumido no Ministério da Educação, quando afirmou que a obrigatoriedade de matrícula a partir dos seis anos de idade nas escolas brasileiras e a ampliação do ciclo do ensino fundamental para nove anos contribuirão para que, em 2016, todas as crianças e jovens de quatro a dezessete anos estejam na escola, como prevê a CF de 1988³⁹. O ministro também destacou, dentre outros aspectos da educação no país, o ensino médio de qualidade, relevante e atraente para os alunos (MERCADANTE, 2012). Por enquanto, o Ideb das escolas públicas divulgado pelo Inep/MEC tem demonstrado baixos índices referentes ao ensino médio e, embora esses números não representem, necessariamente, a qualidade da educação, conforme discute-se neste estudo, percebe-se que,

³⁶ O ProUni é um programa criado pelo governo em 2004, institucionalizado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que oferece bolsas de estudo a estudantes brasileiros de baixa renda, integrais e parciais (50% da mensalidade), em instituições particulares que oferecem cursos de graduação sequenciais e de formação específica, em nível superior (BRASIL, 2013b).

³⁷ “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem como atribuições a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de especialistas de alto nível e promoção da cooperação científica internacional” (BRASIL, 2013b, p. 1).

³⁸ Aloizio Mercadante assumiu o cargo de ministro da Ciência e Tecnologia, no início do governo de Dilma, em janeiro de 2011, e, no dia 12 de janeiro de 2012, tomou posse como ministro da Educação.

³⁹ A obrigatoriedade da matrícula na educação básica deve ocorrer a partir dos quatro anos de idade, no Brasil, e as redes municipais e estaduais precisam se ajustar-se para receberem os alunos de quatro a dezessete anos até 2016, conforme a Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013. Essa nova lei ajusta a LDB (1996) à EC n. 59, de 11 de novembro de 2009, que determina a obrigatoriedade da oferta de educação básica gratuita a partir dos quatro anos de idade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18563:matricula-de-criancas-a-partir-de-quatro-anos-sera-obrigatoria-em-2016-&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 28 dez. 2013.

de certa forma, o aproveitamento dos alunos do ensino médio é menor do que dos alunos do ensino fundamental.

O ministro propôs um pacto nacional pela educação, que envolvesse a sociedade civil, as famílias e empresários, bem como os governos municipais, estaduais e federal, de modo a tornar a educação uma “saudável obsessão nacional” (p. 5), que mobilizasse a todos na busca por uma sólida política de Estado, que fosse suprapartidária e que se traduzisse na continuidade dos esforços pela ampliação de investimentos na educação brasileira, na tentativa de aproximação dos níveis dos países mais desenvolvidos. Para isso, a elevação do percentual do PIB utilizado na educação e a destinação dos recursos do pré-sal serão de grande relevância⁴⁰.

Mattoso (2013) e Pochmann (2013) comentam que os planos, programas e ações do governo, tais como os de garantia de bens e serviços e os de renda e de regulação, mobilizaram recursos fiscais e uma nova política social, visando o enfrentamento da pobreza e da desigualdade e a ampla recuperação do mercado interno. A redução da pobreza e a redistribuição de renda que ocorreram nos últimos dez anos, no Brasil, mostram-se inovadores no tocante à ampliação democrática, à inserção social e ao consumo. Pochmann (2013) afirma que a recuperação do papel do Estado, que teve início no governo Lula e continuou no governo Dilma, é essencial para que o país possa retornar à luta pela superação do subdesenvolvimento, e prova disso são os resultados positivos que apareceram rapidamente, em decorrência do crescimento econômico, que viabilizou a ampliação das políticas sociais.

No campo educacional, foram computados 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica, no ano de 2010, incluindo o ensino técnico, a EJA e a educação especial, de acordo com os dados divulgados pelo Inep/MEC. Na educação infantil, 6.756.698 crianças estavam matriculadas, sendo 71,8% em creches e pré-escolas da rede municipal, totalizando 4.853.761; e 1,06% estavam na rede estadual, 0,04% na federal e 27,1% nas instituições privadas. O Censo Escolar realizado em 2010 registrou um acréscimo de 168 mil matrículas nas creches (alunos de zero a três anos), em comparação com o ano de 2009, mas o oposto ocorreu na pré-escola (alunos de quatro e cinco anos), pois, em 2010, registraram-se 174.227 matrículas a menos do que em 2009. O decréscimo ocorreu em função da implementação do ensino fundamental de nove anos, que regulamentou o ingresso do

⁴⁰ Foi sancionada a Lei n. 12.858, de 9 de setembro de 2013, que destina *royalties* do petróleo para a saúde e a educação. Serão destinados “75% dos *royalties* do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para educação. O documento determina ainda que 25% dos *royalties* devem ser usados para a pasta de saúde”. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2013/09/sancionada-lei-que-destina-royalties-do-petroleo-para-saude-e-educacao>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

aluno com seis anos de idade nessa etapa, com a previsão de atingir o nono ano aos quatorze anos de idade (BRASIL, 2013b).

No ensino fundamental regular (alunos de seis a quatorze anos, em média), o Censo Escolar de 2010 registrou 31.005.341 alunos matriculados. A maior parte estava na rede municipal de ensino (54,6%), totalizando 16.921.822 matrículas. A rede estadual concentrou 32,6% dos alunos, as privadas 12,7% e as federais 0,1% (BRASIL, 2013b).

No ensino médio regular, de acordo com o Censo Escolar 2009, registrou-se o total de 8.337.160 estudantes, dos quais 1,1% (90.353) em escolas federais, 85,9% (7.163.020) nas estaduais, 1,33% (110.780) nas municipais e 11,67% (973.007) em instituições particulares. O mesmo censo constatou que 25.923 instituições ofertavam o ensino médio no Brasil. As escolas de educação profissional, científica e tecnológica, que também fazem parte desse nível de ensino, tinham 314 unidades em todos os estados, entre Ifet, Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), escolas técnicas vinculadas às universidades federais e universidades tecnológicas industriais, no ano de 2009, e havia a expectativa de que mais 88 unidades fossem entregues pelo MEC até o primeiro semestre de 2012. Em 2011, já se contava com 405 unidades em funcionamento, das quais 214 foram criadas entre 2003 e 2010 (BRASIL, 2013b).

Alguns planos e programas podem ser destacados, especificamente na área da educação, durante o governo de Dilma. Embora vários desses programas e ações tenham se iniciado em período anterior ao dessa gestão, tiveram continuidade ou foram reformulados e adaptados. Dentre os implantados pelo MEC, estão: *Brasil Alfabetizado*, que atende à alfabetização de jovens, adultos e idosos, visando garantir a continuidade dos estudos; *Escola que Protege*, voltado para a defesa de crianças e adolescentes, e para o enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar; *Escola Aberta*, que cultiva a escola como o espaço para o desenvolvimento de atividades educativas, culturais e esportivas para alunos e comunidades; *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), que subsidia o trabalho pedagógico dos professores, por meio de distribuição de livros didáticos, dicionários e outras obras para o ensino fundamental e médio, EJA e parceiros do Programa Brasil Alfabetizado⁴¹; *Mais Educação*, que propicia a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral; *Acompanhamento da Frequência Escolar*, que monitora a

⁴¹ O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM) também merece ser destacado, pois investiu R\$184,8 milhões, no ano de 2010, na compra e na distribuição de livros de Matemática e Português para as escolas brasileiras. Além disso, o MEC possui outros programas que atendem ao ensino médio, como o Prêmio Ciências no Ensino Médio, as Olimpíadas da Língua Portuguesa e as Olimpíadas de Matemática, dentre outros (BRASIL, 2013b).

frequência escolar de alunos de famílias contempladas pelo Programa Bolsa Família, com vistas a combater a evasão e a estimular a progressão escolar; *Escola Ativa*, que está sendo finalizado e substituído pelo Programa Escola da Terra, empreendendo mudanças na concepção pedagógica; *ProInfância* – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, que amplia e melhora as instalações das creches e pré-escolas, incluindo a compra de equipamentos e outras adequações; e o *Programa de Inclusão Digital*, que propicia a inclusão social, pois permite que as camadas carentes da população se beneficiem com novas ferramentas para a busca e a disseminação do conhecimento, com acesso ao lazer, à cultura e às melhores oportunidades no mundo do trabalho⁴² (BRASIL, 2013b). Vale ressaltar que os programas foram citados com seus objetivos e propostas de ação, o que não quer dizer que, na prática, tudo ocorra conforme o previsto. Quando se conhece a realidade das escolas brasileiras, pressupõe-se que existam dificuldades e empecilhos que acabam interferindo para o sucesso desses planos e programas, além de todos os outros problemas de ordem administrativa, financeira e operacional que podem ocorrer.

Além desses, tiveram continuidade alguns programas do governo anterior: a *Provinha Brasil*, que visa incentivar a alfabetização das crianças de até oito anos, matriculadas no ensino fundamental, avaliando habilidades relativas ao processo de alfabetização dos estudantes (BRASIL, 2013b); a *Prova Brasil* e o *Saeb*, que são avaliações em larga escala, com o objetivo de diagnosticar e avaliar a qualidade de ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2010i). O governo Dilma criou, em 2011, o *Pronatec*, que “tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores” (BRASIL, 2013b, p.1), intensificando o programa de expansão das escolas técnicas em todo o Brasil e ampliando as vagas das redes estaduais de educação profissional. Vale destacar, nessa gestão, a criação do *Programa Brasil Carinhoso*, com o objetivo de tirar da extrema pobreza as famílias que tenham filhos de até quinze anos de idade, envolve o reforço de políticas ligadas à saúde e à educação e visa manter as crianças do país “bem

⁴² Fazem parte do Programa de Inclusão Digital: o Programa Computador para Todos, o Telecentro e o Programa Banda Larga nas Escolas. E ainda, o Portal Domínio Público propicia uma biblioteca virtual aos usuários da internet (BRASIL, 2013b).

alimentadas, saudáveis e estimuladas para desenvolverem todas as suas potencialidades e tornarem-se cidadãos plenos” (BRASIL, 2013b, p. 1)⁴³.

Esses planos e programas propõem ações que visam, de alguma forma, a melhoria da educação no Brasil. No entanto, a proposta nem sempre consegue se concretizar, pois existem fatores que interferem no andamento do que foi planejado, como conjuntura social, política e educacional, especificidades de escolas e sistemas, aceitação e/ou adesão do público envolvido, aplicação dos recursos financeiros, dentre outros. Nem sempre o acesso ao benefício é sinônimo de aprendizagem, muito menos de qualidade da educação, pois existe uma distância entre o proposto e o executado, por melhor que sejam as intenções. Para apresentar algum tipo de posicionamento, referente a essas questões, seria necessário investigar como vem se dando a implantação dessas ações no território brasileiro, questionando a distância entre o previsto e o concretizado.

Conforme Mattoso (2013), os programas instituídos pelo governo federal oferecem subsídios aos menos favorecidos e maior disponibilidade de crédito, contribuindo para a redução da pobreza e a mobilidade social, o que se reflete em melhores condições de vida, em queda da mortalidade infantil, na maior inclusão de crianças e jovens nas escolas (das creches às universidades) e em alterações no mundo do trabalho.

Weissheimer (2010) comenta que, de acordo com dados de 2010, a frequência escolar das crianças de seis a dezessete anos cujas famílias são beneficiadas pelo programa Bolsa Família foi 4,4% maior do que a frequência das crianças que não recebem essa ajuda do governo. No que se refere à progressão de série, nessa mesma faixa etária, as famílias beneficiadas alcançaram índice 6% maior. De acordo com os dados apresentados pelo autor, pode-se inferir que o auxílio financeiro contribui tanto para o ingresso quanto para a frequência às aulas e aprovação dos alunos das escolas públicas brasileiras.

No entanto, ainda no entender de Weissheimer (2010), no Brasil, os filhos das classes sociais menos favorecidas estão condenados a entrar no mundo do trabalho precocemente, o que pode interferir na sua escolarização, pois favorece o abandono ou

⁴³ Na educação superior, embora não seja o foco deste estudo, vale mencionar o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o ProUni. Os governos estaduais concedem uma *bolsa estadual* de estudo e o *crédito estudantil*, ambos de iniciativa estatal. O recurso mais utilizado pelos estudantes é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. No governo de Dilma, outros tipos de programas e ações que contemplam o ensino superior podem ser destacados (alguns deles criados também na gestão de Lula): o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), o Enem, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que substituiu o ENC (conhecido como Provão) e a Lei de Cotas (BRASIL, 2013b).

precárias condições de estudo, em razão da ampla jornada de atividades, e nessas condições, a educação de qualidade torna-se distante. O autor cita o posicionamento do economista Márcio Pochmann, ex-presidente do Ipea, e faz a seguinte reflexão:

a intenção da futura presidente Dilma Rousseff de erradicar a pobreza no Brasil exigirá, entre outras coisas, romper com esse mecanismo vicioso, o que significa garantir mais anos de educação para os setores mais pobres da população. E mais anos de uma educação de qualidade. Como os mais pobres deixam a escola mais cedo por uma exigência de começar a trabalhar logo, isso exigirá, por sua vez, políticas que garantam seu sustento neste período em que ficará mais tempo na escola. Isso exigirá investimentos pesados por parte do Estado e das diferentes instâncias de governo no país, e uma escolha por parte da sociedade: a educação é, de fato, uma prioridade? A resposta a essa pergunta exigirá uma definição também dos limites (ou da ausência deles) ao processo de mercantilização da educação. Afinal de contas, é perfeitamente possível – e rentável – um sistema educacional que inclua a maioria da população com cursos rápidos, pragmáticos e descartáveis, que garantam apenas a reprodução da força de trabalho e o funcionamento da estrutura produtiva. Mas essa deve ser a natureza da Revolução Educacional que o Brasil está perseguindo? (WEISSHEIMER, 2010, p. 1).

Em julho de 2013, foi divulgado um relatório da pesquisa realizada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), com os principais resultados de avaliação do governo Dilma. Em decorrência do crescimento da inflação e das manifestações públicas que ocorreram no país, a partir da realização da Copa das Confederações, a popularidade da presidente caiu de forma significativa entre os meses de junho e julho de 2013. Pela primeira vez, a maioria dos avaliados expressou a opinião de que o atual governo era pior do que o governo Lula. Houve diminuição nos percentuais da população que avaliam o governo como ótimo ou bom (de 55% para 31%) e a aprovação da maneira de governar e confiança na presidente (de 55% para 45%). Destacaram-se como áreas em que o governo tem melhor desempenho: a habitação, o combate à fome e à miséria e a capacitação profissional, e, como as de pior desempenho, a saúde (71%), a segurança pública (40%) e a educação (37%). E ainda, de acordo com os resultados da pesquisa, foram apontadas as prioridades para o governo federal, que complementam a afirmação anterior: melhorar os serviços de saúde, combater a criminalidade e a violência, combater a corrupção e melhorar a qualidade da educação (CNI-IBOPE, 2013).

Esse relatório divulgou os resultados da pesquisa feita em um período de efervescências e manifestações (junho de 2013) do povo brasileiro, que podem ter influenciado, de certa forma, as opiniões coletadas. Ainda assim, o governo apresentou bom índice de aceitação e os programas sociais que têm atendido à população, sobretudo de baixa renda, podem ter influenciado a opinião pública, visto que a gestão de Dilma é marcada,

assim como fora a gestão de Lula, pela forte intervenção na sociedade, visando a melhoria de vida da população com vulnerabilidade social.

No tocante à qualidade dos serviços públicos, dentre treze tipos de serviços citados na pesquisa, nove foram considerados de baixa ou de muito baixa qualidade, pela maioria da população que respondeu à pergunta. O ensino fundamental e médio foram os de pior avaliação, bem como a segurança pública, os postos de saúde e hospitais e o transporte público (CNI-IBOPE, 2013).

Apesar disso, entende-se que esses são os *gargalos* de todo governo, pois são pontos mais frágeis e problemáticos, que requerem intervenção contínua e para os quais os recursos nem sempre são suficientes para a melhoria de condições de oferta (saúde, segurança, educação e transporte).

Em discurso realizado em São Paulo⁴⁴, a presidente Dilma comentou o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), divulgado no dia 30 de julho de 2013, e disse que o país impressiona pelos avanços no enfrentamento da desigualdade, visto que 74% dos municípios obtiveram IDHM alto ou médio, ao passo que, em 1991, menos de 1% atingiu esse nível de desenvolvimento, o que demonstra, em sua opinião, um crescimento sustentável e constante (ALBUQUERQUE, 2013). De acordo com os dados divulgados no Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil 2013 (ATLAS..., 2013), elaborado pelo Pnud, a educação brasileira apresentou o maior crescimento relativo no IDHM (129% de 1991 a 2010), e teve como principal responsável por esse crescimento, o aumento de 156% no fluxo escolar da população jovem. De acordo com Calgaro (2013), houve uma ascensão do acesso à educação básica no Brasil, pois o percentual de crianças com cinco e seis anos matriculados na escola subiu de 37,3% em 1991 para 91,1% em 2010; e as de onze a treze anos frequentando os anos finais do ensino fundamental aumentaram de 36,8% em 1991 para 84,9% em 2010. No entanto, quanto mais se avança nas séries, percebe-se a diminuição desse percentual, pois, em 2010, apenas 57,2% dos jovens de quinze a dezessete anos terminaram o ensino fundamental (em 1991, eram 20%), e apenas 41% dos que tinham entre dezoito e vinte anos concluíram o ensino médio (em 1991, eram 13%). No entender da autora, o que impede o aumento do IDHM é a escolaridade da população adulta. Se antes, o desafio era inserir as crianças na escola, atualmente, é o de mantê-la com qualidade.

⁴⁴ Discurso realizado na cerimônia de repasse de verbas para o PAC Mobilidade Urbana, no dia 31 de julho de 2013 (ALBUQUERQUE, 2013).

Percebe-se, tanto no pronunciamento do ministro da educação, Aloizio Mercadante, quanto nas diretrizes de governo, que alguns planos e programas do governo de Lula foram mantidos e aperfeiçoados, durante a gestão de Dilma, e que outros serão criados, com o objetivo de atingir as metas previstas (MERCADANTE, 2012). No entanto, a ampliação dos planos e programas na atual gestão precisa ocorrer de forma contextualizada e efetivamente se concretizar, de forma a amenizar as mazelas da educação, sobretudo no que se refere às condições de trabalho, formação e salários dos professores, e aos elementos que garantam o pleno exercício do processo de ensino-aprendizagem.

De modo geral, da mesma forma que recebe elogios de vários segmentos sociais, o governo Dilma é alvo de críticas. Kuntz (2013) afirma tratar-se de uma “administração fracassada, com dois anos e meio de estagnação econômica, inflação alta, contas públicas em mau estado, contas externas em deterioração e resultados gerais muito inferiores aos de outros latino-americanos” (p. 1). Para o autor, as possibilidades de que haja melhoras até o final do mandato parecem escassas, pois a presidente apenas manteve o estilo de seu antecessor, e as consequências já são visíveis, como a desorganização das contas federais, a inflação alimentada e a economia estagnada.

Boeira (2013) reforça algumas das alegações de Kuntz (2013) e afirma que o governo Dilma compartilha de um projeto maior, que condiciona todos os passos da política cotidiana do Partido dos Trabalhadores: a busca permanente pela hegemonia, que tem como marca característica a persistência implacável. Para o autor, a atual gestão apresenta apenas algumas diferenças em relação à anterior, pois representa a continuidade do projeto de poder iniciado por Lula e que “almeja a unidade entre o poder e a cultura, entre as instituições políticas e os modelos que formam a mentalidade em geral e as consciências individuais em particular” (BOEIRA, 2013, p. 2). No início da gestão de Dilma, buscou-se a elevação do governo ao patamar de *governo de excelência moral*, com a espécie de *limpeza* realizada no primeiro e segundo escalões e com a remoção de posições em instituições estratégicas. Buscou-se também associar o governo ao positivo valor da eficiência, por meio dos *cortes de gastos*, no entanto, inversamente à lógica os gastos foram diminuídos, mas a carga tributária não teve redução, ou seja, diminuíram-se os gastos, mas o governo queria arrecadar ainda mais. Boeira (2013) questiona: as medidas foram tomadas porque o governo optou por aumentar a despesa com os setores públicos, ou eles não apresentam uma racionalidade tributária? Ao que parece, no seu entender, a segunda alternativa é a mais viável, visto que a previdência social continua precária, os ordenados de servidores públicos permanecem

estagnados, os projetos de melhoria social nas áreas de educação e saúde estão em lento desenvolvimento, enfim, a arrecadação não está se transfigurando em bem-estar. A contundente crítica desse autor ao atual governo encerra-se com os seguintes dizeres:

os regimes totalitários, em geral, são caracterizados pelo forte caráter ideológico, que substitui os valores predominantes da comunidade política e assume a tarefa de representar a realidade como um todo. Ou seja, a ideologia subjacente à existência do partido único transfigura-se em verdade absoluta e incontestável (BOEIRA, 2013, p. 4).

Mattoso (2013) defende que se deve reconhecer que dificilmente os avanços constatados nos últimos anos de governo conseguiriam resolver todos os problemas estruturais do Brasil, pois é fato que as políticas de desenvolvimento precisam de contínuo aperfeiçoamento para acompanharem as alterações da conjuntura econômica nacional e internacional, bem como os novos desafios que se apresentam. Os avanços na esfera social, com redução da pobreza, democratização no consumo familiar, elevação do salário mínimo, ampliação do mercado de trabalho, “não podem ocultar que ainda temos um longo caminho pela frente no aprofundamento do processo de distribuição da renda e no enfrentamento dessas questões que até recentemente pareciam endêmicas e sem solução” (p. 118). Torna-se imprescindível a resolução de problemas históricos, na opinião do autor, sobretudo se forem consideradas as atuais demandas do pré-sal, dos Jogos Olímpicos e da Copa do Mundo de Futebol. A herança de governos anteriores, que se descuidaram do desenvolvimento, da infraestrutura, da educação, da saúde, da ciência, tecnologia e inovação, exige que essas áreas sejam priorizadas, portanto, será necessário buscar obter o aumento de recursos com devidas articulações políticas para enfrentar os muitos desafios que advirão.

Para um país da extensão do Brasil, é praticamente impossível pensar em solução de problemas e pleno desenvolvimento dos projetos sociais. As limitações existem, são muitas, mas as ações estão sendo empreendidas. As alternativas para um melhor desempenho devem ser buscadas no bojo da realidade vivida pela população. De modo especial, no que se refere à educação e à qualidade almejada, deve-se considerar o contexto das escolas e dos sistemas, e o novo PNE (2011-2020) pode contribuir para essa aproximação.

Enfim, pode-se depreender que o governo Dilma, apesar das críticas, tem buscado superar alguns dos problemas herdados dos governos anteriores, buscando ampliar recursos e articulações políticas com os sistemas de ensino. Suas metas de governo convergem para a ampliação das políticas sociais e para a melhora de condições de vida da população. Dentre

essas políticas sociais, destacam-se a busca pela garantia de acesso à escola de qualidade, da pré-escola à pós-graduação, e a profissionalização técnica e tecnológica. Antes, o desafio dos governos FHC e Lula era inserir crianças na escola, e na gestão de Dilma, esse desafio ampliou-se para a necessidade de mantê-las em uma escola de qualidade e de preparar os jovens para o mundo do trabalho.

Em decorrência disso, foram criados vários planos e programas voltados para a educação, direta e indiretamente, e houve continuidade de outros que contribuem para o alcance dos objetivos dessa gestão. No que se refere à qualidade da educação, as avaliações em larga escala continuaram sendo enfatizadas, visando avaliar e implantar novas políticas educacionais. Para isso, tiveram continuidade a Prova Brasil, o Saeb, a Provinha Brasil, o Ideb e o Enem, dentre outros.

1.3 POLÍTICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO

Alguns documentos, como o PDE (2007), o PNE (2001-2010), a Conae (2010) e o PL do PNE (2011-2020), que preconizam políticas para a educação brasileira, enfocam o ensino fundamental e definem diretrizes e ações, com a intenção de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, de um modo geral, e, especificamente, desse nível de ensino.

O PDE, lançado pelo MEC em abril de 2007, apresentou à sociedade a expressão de uma mudança essencial no papel do Estado, como afirma Krawczyk (2008), pois o Estado deveria ser não só avaliador, mas também regulador⁴⁵, segundo as palavras do ministro Fernando Haddad, entrevistado na época e citado pela autora. O poder executivo buscou reverter algumas situações, com a implantação do PDE (2007), tais como:

o crescimento desmedido do número de municípios; a segmentação territorial constitutiva da educação pública; a diminuição da responsabilidade da União com a educação; a proliferação de programas desarticulados entre si, vinculados à mudança da gestão escolar e à melhora da aprendizagem no ensino fundamental; a privatização acelerada da educação superior na década de 1990; a ausência de um regime de colaboração no processo de municipalização deslanchado dez anos atrás; o velho debate em torno da constituição de um sistema nacional de educação; e os baixos índices de rendimento escolar na rede de educação pública em todo o país (KRAWCZYK, 2008, p. 800-801).

Nesse plano plurianual (PDE de 2007), eram previstas 52 ações que incidem sobre diferentes níveis de ensino, em variados aspectos, visando melhorar a qualidade da educação. Adota-se uma visão sistêmica para a educação, como estratégia de equalização e de

⁴⁵ Os papéis de avaliador e de regulador vêm sendo assumidos pelos governos, desde a gestão de FHC.

desenvolvimento da educação em seus diferentes níveis e modalidades (KRAWCZYK, 2008).

O PDE (2007) foi amplamente divulgado pela mídia e teve recepção pública favorável, sobretudo no quesito que trata da qualidade da educação pública do país, conforme comenta Saviani (2007). No entanto, esse plano, da forma como se apresentou, não apresentava garantias de concretização das propostas, visto que os mecanismos de controle não foram explicitados, possibilitando a manipulação de dados, o que poderia mascarar o desempenho efetivo, em detrimento da melhoria da qualidade.

Para Oliveira (2011), a iniciativa do ministro Fernando Haddad de estabelecer o PDE (2007) como eixo de sua gestão, pode significar a tentativa de preenchimento de lacunas deixadas pelo PNE (2001-2010), em razão da pouca eficácia desse plano em orientar a educação nacional.

O PDE (2007) está sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social, “que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro” (BRASIL, [2007?], p. 17).

O PDE (2007) é apresentado como um plano de ação organizado em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. No que se refere à educação básica, os pontos contemplados são: formação de professores e valorização dos profissionais da educação, financiamento, contemplando salário-educação e Fundeb, avaliação e responsabilização, por meio do Ideb, e plano de metas (planejamento e gestão educacional). A intenção, com a elaboração do PDE (2007), é de continuar explorando todas as possibilidades de superação do analfabetismo, em todas as regiões do país, e em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, [2007?]).

O *carro-chefe* do PDE (2007) foi o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, mas a sua composição agregou trinta outras ações do MEC, que incidiam sobre os diversos níveis e modalidades da educação, bem como sobre medidas de apoio e de infraestrutura (SAVIANI, 2007).

A educação básica é contemplada com dezessete ações, conforme enumera Saviani (2007). Doze são de caráter global: o Fundeb, o Plano de Metas do PDE-Ideb, Piso do Magistério, Formação, Transporte Escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guias de

Tecnologias, Censo pela Internet, Mais Educação, Coleção Educadores e Inclusão Digital. Cinco ações são específicas, ou seja, incidem sobre certo nível de ensino: Proinfância, dirigida à educação infantil; Provinha Brasil, Programa Dinheiro Direto nas Escolas e Gosto de Ler, que são destinadas ao ensino fundamental; e Biblioteca na Escola, direcionada ao ensino médio, mas que atende também a educação infantil e a EJA.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE (2007), apresenta as seguintes diretrizes voltadas para a educação básica:

estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a educação infantil; instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; fomentar e apoiar os conselhos escolares etc. Tais diretrizes foram desdobradas de evidências empíricas que as legitimam. E a adesão ao Plano de Metas significa mais do que o reconhecimento dessas diretrizes. Significa o compromisso dos gestores municipais com sua concretização no plano local (BRASIL, [2007?], p. 24).

O PDE (2007) contemplou também o PDE-Escola⁴⁶, uma ação que visa a melhoria da gestão escolar, pautada na participação da comunidade escolar, que se envolve em um plano de autoavaliação para diagnosticar pontos fragilizados na escola, de modo a estabelecer um plano de ação “orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infra-estrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar” (BRASIL, [2007?]).

O PDE (2007) promoveu alteração na avaliação da educação básica, estabelecendo conexões entre financiamento, gestão e avaliação, com o objetivo de responsabilização e, conseqüentemente, de mobilização social, no intuito de tornar a escola menos estatal e mais pública. O Saeb, no início, não atendia completamente aos resultados da avaliação das escolas, pois não possibilitava uma visão límpida da realidade das escolas e das

⁴⁶ O PDE-Escola teve início no governo FHC, “no âmbito do Fundescola, objeto de acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, pois previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações”. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

redes de ensino. Então, com a criação da Prova Brasil, o governo buscou obter maior nitidez da realidade educacional e da educação pública como um todo, percebendo as disparidades regionais, por vezes no mesmo sistema, e, por outro lado, revelar boas práticas de ensino-aprendizagem nas redes de ensino (BRASIL, [2007?]). De acordo com o documento,

o PDE partiu do diagnóstico de que a “indústria da aprovação automática” é tão perniciosa quanto a “indústria da repetência”. Dessa preocupação nasceu a ideia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, [2007?], p. 21, grifos dos autores).

De acordo com o MEC, essa nova forma de avaliação exigiu mudanças, como a de não mais realizar o censo por escola, e sim por aluno, de forma a reduzir possibilidades de erros e fraudes. O Ideb permite que a União tome conhecimento de redes e escolas públicas com mais fragilidades, nelas intervindo da melhor forma possível (BRASIL, [2007?]).

No entanto, como ocorre com muitas políticas educacionais, nem sempre o conhecimento da realidade é suficiente para a realização das devidas intervenções e, assim, podem ocorrer disparidades, sobretudo de auxílio financeiro para as escolas que mais precisam de ajuda.

De acordo com os idealizadores do PDE (2007), foi criada uma cadeia de responsabilização em prol da qualidade do ensino, que envolve gestores, diretores e a classe política, articulando gestão, avaliação e financiamento (BRASIL, [2007?]). É preciso verificar se essa *máquina* realmente terá suas *engrenagens* funcionando, ou se também haverá problemas *técnicos* que impedirão seu pleno desenvolvimento das funções.

Ao fazer uma análise do PDE (2007), e confrontá-lo com o PNE (2001-2010), Saviani (2007) constata que o último não é um plano, no sentido próprio da palavra. Trata-se de um conjunto de ações que poderiam se tornar estratégicas para concretizar os objetivos e metas previstas no PNE (2001-2010). No entanto, não é isso o que de fato ocorre, pois o PDE (2007) não parte do “diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este” (SAVIANI, 2007, p. 1239). Para o autor, o PDE (2007) foi elaborado à margem do PNE (2001-2010), e como adotou o nome de plano, transmite uma pseudo-imagem de que se trata de um novo PNE aprovado em 2007. Mas não é esse o caso. No ano de 2007 o PNE encontrava-se em plena vigência, mesmo que de certa forma tenha sido ignorado, como ressalta o autor.

Saviani (2007) afirma que, se de um lado o PDE (2007) não se configura como um *plano* de educação, propriamente dito, e sim como um programa de ação, de outro lado apresenta um aspecto positivo, ao atacar o problema qualitativo da educação brasileira, explicitado nos programas lançados, dentre eles, o Ideb e a Provinha Brasil. O autor menciona que o PDE (2007) “representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica” (SAVIANI, 2007, p. 1250), ao colocar essa questão em pauta como meta da política educacional e buscar instrumentos de intervenção, mas o autor reforça que sua configuração atual ainda não demonstra que haverá garantia de êxito.

No que se refere ao PNE (2001-2010), sob influência das bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, foi publicado o Plano Decenal de Educação para Todos, já na gestão de Itamar (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007)⁴⁷. No entanto, o plano não saiu do papel e foi deixado em segundo plano quando o presidente FHC tomou posse. Esse governo elaborou e apresentou seu PNE (2001-2010), dando continuidade ao Plano Decenal de 1993 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Em 1998, foram apresentados dois projetos do PNE (2001-2010) à Câmara dos Deputados. Esses projetos ficaram em tramitação no Congresso Nacional durante três anos, de 1998 a 2000, e, em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a lei que instituiu o PNE (2001-2010), com vetos a nove metas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

No entender de Silva e Alves (2009), a articulação popular para a elaboração e defesa do PNE (2001-2010) visava a reafirmação de suas proposições relativas à defesa da escola pública e gratuita. Por isso, os congressos nacionais de educação de 1996 e 1997 (Coned I e II) centralizaram suas críticas na política educacional do governo FHC, o que possibilitou a elaboração e apresentação de proposta alternativa para a educação brasileira. A proposta de PNE (2001-2010) do governo, por sua vez, tinha o objetivo de garantir a continuidade das políticas educacionais em vigor, e possibilitar a articulação da União, estados e municípios para sua implementação.

Ambas as propostas foram votadas, e o projeto formulado pela sociedade brasileira teve prioridade na discussão, pela data de entrada, e o projeto do MEC e do Inep

⁴⁷ Cabe mencionar, como influência na elaboração dos Planos, os documentos de 1990 e 1992 da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), o Relatório Delors (elaborado de 1993 a 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a pedido da Unesco), as diretrizes conhecidas como PROMEDLAC V (aprovado em 1993 pelo Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe), e o documento *Prioridades y estrategias para la educación* (publicado pelo BM em 1995), conforme enumerado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007).

entrou como apêndice na discussão do primeiro. A existência de dois planos revela conflitos e diferenças de interesses de seus autores, que iam desde a identificação das necessidades educacionais até o montante de recursos financeiros destinados à execução do plano (GRACINDO, 2009).

O PNE (2001-2010) foi aprovado pelo Congresso Nacional pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), para vigorar até o final do ano de 2010. Ele foi criado para ser desenvolvido nesse período de dez anos, por meio da elaboração de políticas e ações, e teve grande relevância no cenário educacional brasileiro, pois sua estruturação baseou-se em ações políticas da sociedade civil organizada, que reivindicava o cumprimento das determinações contidas na CF de 1988, artigo 214, que prevê que a lei estabelecerá o PNE, de duração plurianual, e nas disposições da LDB (Lei n. 9394/1996), artigo 87, parágrafo 1º, e artigo 9º, que determina que a União encaminhará ao Congresso Nacional o PNE, no prazo de um ano, considerado a partir da publicação da lei (AGUIAR, 2010; DOURADO, 2010).

No ano de 2009, foi divulgado pelo Inep/MEC um documento, em três volumes, intitulado *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008* (BRASIL, 2009a; 2009b; 2009c), proveniente dos resultados obtidos na pesquisa *Avaliação do Plano Nacional de Educação: desafios e perspectivas*. Essa investigação foi encomendada, antes do final do período de vigência do PNE (2001-2010), para analisar os principais indicadores educacionais, com o objetivo de identificar os principais avanços e desafios ao cumprimento das metas previstas no PNE (2001-2010) (BRASIL, 2009a; 2009c)⁴⁸.

Conforme a avaliação realizada, desde 2003, as políticas governamentais têm adotado uma concepção educacional ampliada, envolvendo todos os níveis, etapas e modalidades da educação com base em eixos como diversidade, inclusão, democratização e participação, em detrimento das políticas anteriormente adotadas, que privilegiavam o ensino fundamental. O MEC, então, passou por reestruturação, visando a melhoria da qualidade, e a avaliação e equidade, priorizando a educação pública em todos os níveis, etapas e modalidades. No entanto, historicamente, surgiram diversos obstáculos à consolidação dessas políticas, tais como “a não regulamentação do regime de colaboração entre os entes

⁴⁸ Essa avaliação do PNE (2001-2008) foi elaborada sob coordenação e supervisão da Secretaria Executiva Adjunta do MEC, com o apoio técnico do Inep, sob a coordenação dos professores pesquisadores da UFG e com a participação das secretarias e órgãos vinculados do MEC. Na opinião dos pesquisadores, a análise criteriosa dos indicadores educacionais e dos textos legais, relatórios técnicos, materiais informativos, documentos, entre outros, permite a identificação e a articulação entre as iniciativas do MEC e o cumprimento das metas estabelecidas no PNE. Assim, os indicadores educacionais podem, apesar dos limites identificados, contribuir para o monitoramento do estágio de cumprimento das metas no período que foi analisado (BRASIL, 2009c).

federados, a superposição de programas e ações, a carência de organicidade entre as secretarias e órgãos do MEC [...], as diferentes formas de organização e gestão dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2009c, p. 768).

O PNE (2001-2010) apresentava 295 metas, ora reiteradas ou superpostas, ora sem articulação interna, especialmente no que se refere à gestão e ao financiamento. Embora fossem metas de amplo alcance, destaca-se a ausência de mecanismos concretos de financiamento, pois, além dos vetos sofridos durante a sanção da lei, majoritariamente sobre a questão financeira, o PNE (2001-2010) não foi levado efetivamente em conta na elaboração do orçamento público, ou seja, não se alcançou a organicidade orçamentária necessária para colocar em prática as suas metas (BRASIL, 2009a).

Apesar da constatação de dificuldades e limitações, houve progressos significativos na educação básica e na educação superior, destacados ao longo do documento (BRASIL, 2009c). Não obstante, a equipe pesquisadora verificou no PNE (2001-2010) a existência de limites estruturais, pois foram negligenciadas algumas questões enfatizadas ao longo do processo de sua implementação, como as ligadas à diversidade, envolvendo as relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, educação do campo, educação ambiental e educação quilombola. Essas questões não foram devidamente contempladas no PNE (2001-2010), sobretudo nos sistemas de ensino, em relação à formação de professores e ao financiamento.

Especificamente em referência aos indicadores educacionais, o documento mostra os avanços e limites das ações e políticas empreendidas pela União na articulação com os sistemas de ensino, tanto na educação básica quanto na educação superior, contemplando as diversas modalidades de ensino. Especificamente sobre o ensino fundamental, os objetivos e metas do PNE (2001-2010) podem ser consultados no anexo A desse trabalho.

No ensino fundamental, os indicadores de acesso demonstraram sinais positivos, mas o grande desafio dizia respeito à melhoria das condições de permanência com qualidade, o que, certamente, passava pela consolidação de programas referentes à melhoria dos processos de formação e profissionalização docente e da gestão escolar, ao enfrentamento de outras questões, como evasão escolar, implementação de condições para a oferta de ensino de qualidade, distorção idade-série, o que implica também o dimensionamento do custo-aluno-qualidade.

O documento de avaliação do PNE (2001-2010), embora seja parcial, pois não contemplou todo o período de gestão (até 2010), teve a função de colaborar para o processo

de avaliação e aprovação de medidas para a correção de limites e distorções no PNE (2001-2010) analisado, bem como auxiliar a elaboração do próximo (de 2011-2020). Além disso, na opinião dos pesquisadores que desenvolveram a análise, configurou-se como instrumento de trabalho para os formuladores e gestores de políticas educacionais e como instrumento político da sociedade brasileira, na busca da garantia da educação como direito social, de acesso a todos.

Aguiar (2010) ressalta que é oportuna a efetivação de uma discussão sobre o processo de formulação do novo PNE para o período de 2011-2020, motivada pela mobilização da Conae, e na efervescência de um período eleitoral, quando são debatidas as propostas para mudanças de governo, “a partir de uma análise crítica dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro no cumprimento dos objetivos e metas do PNE que ainda está em vigência” (p. 708). E essa análise é necessária, sobretudo, porque fomenta a discussão de setores organizados da sociedade, do projeto de nação e de educação, com o objetivo de conhecer as possibilidades e limites de um plano educacional e as dificuldades e caminhos que viabilizaram ou não o alcance dos objetivos e metas estabelecidos. Dessa forma, sedimenta-se o trajeto a ser aberto por um novo PNE (2011-2020), em prol do fortalecimento da escola pública e da construção da cidadania, no Brasil.

A expectativa dos segmentos sociais que se envolveram na construção do PNE (2001-2010) era que o documento se configurasse como um plano de Estado, e não um plano de governo, que ultrapassasse pelo menos o período de duas gestões, independentemente das dificuldades de ordem administrativa e política (AGUIAR, 2010). No entanto, no entender de Oliveira (2011), além do processo de aprovação do PNE (2001-2010) ter tramitado de forma turbulenta, ao final, o texto aprovado incidiu em atrasos em relação a importantes conquistas já inscritas na educação do país, além de ter sido bastante criticado como limitado, pelos setores organizados da sociedade em defesa da educação pública. E ainda, os vários vetos do presidente FHC comprometeram suas diretrizes, objetivos e metas.

Oliveira (2011) comenta que, na ausência de uma legislação nacional que estabelecesse o Sistema Nacional de Educação (SNE) no país (sua estrutura, orientação e funcionamento), caberia ao PNE (2001-2010) o papel de referência oficial em todos os níveis e modalidades. No entanto, a força legal que o PNE (2001-2010) deveria apresentar, não se fez cumprir.

A realização da Conae, em 2010, cumpriu um importante papel, conforme previsto por Dourado (2009), por envolver a participação social e pelo seu tema central

Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. No entender do autor, esse evento afirmou-se como espaço de deliberação coletiva, por ser antecedido de conferências realizadas nos municípios, estados e DF, no ano de 2009, na tentativa de realizar um esforço nacional de reflexão e debate das questões educacionais, envolvendo diferentes atores sociais.

Oliveira (2011) ressalta que, mais do que revelar a expressão dos diferentes setores que compuseram a comissão organizadora da Conae, o tema definido expressa uma movimentação que emergiu na educação brasileira no final do primeiro mandato do governo Lula e se constituiu ponto de referência para a elaboração do primeiro projeto de LDB (1996), após a promulgação da CF de 1988⁴⁹, em que houve significativo protagonismo das entidades de estudos e pesquisas em educação.

A Conae aconteceu em Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010. Foi constituída uma comissão, composta de 35 membros, com a função de coordenar, monitorar e promover o desenvolvimento da Conae durante suas várias etapas. A Comissão Organizadora Nacional foi integrada por representantes das secretarias do MEC, da Câmara e do Senado, do CNE, e entidades dos dirigentes municipais, estaduais e federais da educação, e de todas as outras que, direta ou indiretamente, atuam na área da educação (BRASIL, 2010e).

Os documentos produzidos durante a Conae expõem pelo menos cinco grandes desafios que a sociedade brasileira e o Estado precisam enfrentar: a) construir o SNE; b) promover permanentemente o debate nacional acerca da qualidade e da valorização da educação básica, superior e das modalidades de educação; c) garantir que os acordos firmados na Conae se convertam em políticas públicas educacionais, capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade; d) propiciar condições para que essas políticas educacionais se efetivem; e) indicar, para o conjunto das políticas educacionais implantadas, que seus fundamentos se alicerçam na garantia da universalização e da qualidade social da educação, bem como da democratização de sua gestão (BRASIL, 2010d).

O documento final da Conae apresentou os resultados do debate nacional, estruturados em seis eixos temáticos:

⁴⁹ Cury (2010a) destaca que as últimas décadas tiveram a CF de 1988 como um marco, pois ela tornou a educação um direito juridicamente protegido, e o sujeito foi reconhecido como seu titular. Para garantir esse direito, o Estado precisou confirmar recursos vinculados, valorizar a profissão docente e “trouxe a figura do direito público subjetivo para o ensino fundamental. Ao lado disso, estabeleceu a obrigatoriedade de um plano nacional e o regime de colaboração no sistema federativo” (p. 12).

I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. As emendas apresentadas ao texto do encarte denominado Plano Nacional de Educação (PNE 2011 - 2020), Diretrizes e Estratégias de Ação foram deslocadas para os eixos temáticos pertinentes, assim como o próprio texto do encarte foi incorporado ao eixo I por considerá-lo complementar à sua temática (BRASIL, 2010d, p. 14).

Em seu documento final, a Conae apresentou diretrizes fundamentais para a implantação de políticas de avaliação democrática na educação básica, asseguradas no PNE (2011-2020), que deverão desempenhar “papel primordial na efetivação do regime de colaboração e na constituição do Sistema Nacional de Educação, garantindo a unidade nacional e, ao mesmo tempo, as diferenças e especificidades regionais e locais, em articulação com os demais planos” (OLIVEIRA, 2010, p. 103), que são o PDE (2007), o Plano Plurianual, o PAR, os planos estaduais, distrital e municipais de educação.

A Conae aprovou o estabelecimento e a implantação de uma política nacional de avaliação da educação básica e superior, com a finalidade de subsidiar o processo de gestão educativa e garantir a melhoria da aprendizagem dos processos formativos nas diferentes regiões do país, respeitando suas especificidades e singularidades, bem como garantindo mecanismos e instrumentos para a democratização das instituições educativas e dos processos formativos escolares, seguindo o pressuposto de que cabe ao Estado a garantia do acesso à “*educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as* e, de outro, *a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência*” (BRASIL, 2010d, p. 29, grifo dos autores), conforme estabelecido na CF de 1988, na LDB de 1996 e no PNE (2001-2010). Ao eleger a qualidade como parâmetro, previa-se também o investimento na educação, envolvendo questões como “financiamento; inclusão social; reconhecimento e valorização à diversidade; gestão democrática e formação e valorização dos/das profissionais da educação, dentre outros” (p. 30).

De acordo com essa lógica, o rendimento escolar é uma das variáveis consideradas no processo maior de avaliação da qualidade social da escola, com outras variáveis que interferem no trabalho escolar e na aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2010). A avaliação da educação alia-se aos processos de gestão e ao estabelecimento de padrões de qualidade, articulando a concepção de avaliação formativa, os indicadores de

qualidade e a efetivação de um subsistema nacional de avaliação da educação, tanto básica quanto superior. Nesse contexto, a avaliação do sistema educacional adquire centralidade como estratégia indispensável para propiciar novas atitudes e práticas, assim como para permitir o acompanhamento dos resultados das novas competências atribuídas à gestão. Para isso, são direcionadas ações por meio de instrumentos de avaliação, como o Saeb, o Enem, o Ideb e a Prova Brasil, para a educação básica, e pela criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), para o ensino superior, além dos processos e modelos específicos para avaliar a pós-graduação e a produtividade em pesquisa (BRASIL, 2010d).

Dentre as bases citadas no documento, e que interferem no ensino fundamental, estão: a garantia de recursos financeiros do governo federal para reforma, construção e ampliação das escolas, a garantia de condições para erradicação do analfabetismo no Brasil, a implementação de uma política educacional que viabilize a transversalidade da educação especial na educação, a utilização de tecnologias e recursos multimidiáticos na educação (inclusão digital), a busca de uma concepção mais ampla de currículo, o estímulo e apoio à formação de leitores e mediadores, o reconhecimento das práticas sociais e culturais dos alunos e da comunidade local, a expansão da escola de tempo integral com a ampliação da concepção de escola por meio de um PPP inovador, a ampliação de cursos e programas visando a qualificação profissional e a compreensão das relações étnico-raciais e de gênero (BRASIL, 2010d).

Após o processo de elaboração das diretrizes para o novo PNE (2011-2020), o PL n. 8.035 foi apresentado no dia 20 de dezembro de 2010, ou seja, apenas dez dias antes do final da vigência do PNE anterior (2001-2010) e dez dias antes do final do governo Lula⁵⁰. Segundo Oliveira *et al* (2011)⁵¹, o PL, apresentado pelo governo federal ao Congresso Nacional, “não refletiu o conjunto das decisões da Conae. Os avanços contidos no documento final da Conae, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de

⁵⁰ Esse PL foi elaborado no âmbito do MEC e encaminhado ao Congresso Nacional pelo governo federal em dezembro de 2010, e apresentado à Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010, mas teve sua redação aprovada apenas em 16 de dezembro de 2012. No dia 25 de outubro de 2012, foi remetido ao Senado Federal e no dia 17 de julho de 2013 (data do último registro no *site* consultado), estava na posse da Coordenação de Comissões Permanentes (BRASIL, 2010b).

⁵¹ Esse grupo de autores representou a Anped, que promoveu uma discussão entre seus associados e se manifestou, por meio desse documento, como forma de exigir o respeito às deliberações da Conae, no tocante à aprovação do PNE (2011-2020). Assinaram a publicação: Dalila Andrade Oliveira (UFMG, presidente da Anped), Luiz Fernandes Dourado (UFG), Antonio Cabral Neto (UFRN, vice-presidente da Anped), Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG), João Ferreira de Oliveira (UFG, vice-presidente da Anped), José Marcelino de Rezende Pinto (USP), Livia Maria Fraga Vieira (UFMG), Maria Margarida Machado (UFG), Nilma Lino Gomes (UFMG).

discussão, que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL” (p. 484). Outra crítica feita ao PL “consiste na ausência de diagnóstico da realidade educacional brasileira, bem como dos processos avaliativos efetivados sobre o cumprimento das metas do PNE 2001-2010” (p. 489). Assim, os autores reafirmaram, em nome da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a necessidade de que o debate sobre o PNE (2011-2020) respeite o que fora definido na Conae.

No entender de Dourado (2009), as mudanças ocorridas na educação brasileira conduziram à necessária busca de organicidade das políticas e programas, por meio de um sistema de caráter articulado e descentralizado para a educação nacional. A temática da Conae e o documento referência ressaltam a necessidade de construção de um SNE que redimensione a ação dos entes federados, estabelecendo diretrizes educacionais a serem adotadas em todo o território nacional, com vistas à superação das desigualdades regionais⁵². Dessa forma, conforme o autor, o papel do SNE é o de articular, normatizar e coordenar, além de financiar, sempre que necessário, o sistema de ensino (municipal, estadual, do DF e federal), garantindo os aspectos em comum, mas também as suas próprias especificidades.

O PL do PNE (2011-2020) não conseguiu atender a todos os anseios populares, o que é praticamente impossível de acontecer, mas demonstra um delineamento de metas e estratégias de ação que podem conduzir a educação brasileira por caminhos ascendentes e que contemplem, pelo menos parcialmente, as necessidades das escolas e dos sistemas, na busca contínua pela qualidade da educação. De qualquer forma, representa o produto de um esforço coletivo, da sociedade civil e do Estado, de construção de uma proposta para a educação nacional⁵³.

⁵² Sobre a Conae 2010 e a criação de um Sistema Nacional de Educação, conferir, também, os artigos publicados no *site* da conferência (ABICALIL, 2010; CURY, 2010b, 2010c; SAVIANI, 2010; e VICENTE, 2010).

⁵³ A Conae de 2010 configurou-se como um importante espaço de debate e construções coletivas, com saldo positivo, embora não totalmente como a população envolvida esperava. Há previsão de, em 2014, ser realizada a segunda edição da Conae, de 17 a 21 de fevereiro, em Brasília. O tema definido para esse evento é *O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração* (BRASIL, 2013a). O documento-referência apresenta sete eixos, a saber: Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; Eixo II – Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; Eixo III – Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; Eixo IV – Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Eixo V – Gestão democrática, participação popular e controle social; Eixo VI – Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; Eixo VII – Financiamento da educação, gestão, transparência e controle social dos recursos (BRASIL, 2013a). No Eixo IV concentram-se as formulações relativas à qualidade da educação e a avaliação em larga escala, com vistas à busca de uma educação com qualidade em função de um projeto social norteador. Esse documento-referência tem a finalidade de contribuir para o debate realizado nas conferências municipais, intermunicipais, distrital e estaduais, que ocorrerão antes da realização da próxima Conae.

Portanto, este capítulo buscou apresentar uma breve retrospectiva sobre as políticas educacionais, com ênfase às direcionadas para o ensino fundamental durante os governos de FHC, de Lula e de Dilma. Percebe-se que os três governos tiveram o investimento em educação escolar, dentre outras metas, mas com diferentes ênfases. É notável o esforço dos três governos para universalizar o ensino fundamental, mesmo que segundo diferentes lógicas, concepções e programas. A perspectiva do ensino fundamental como direito público subjetivo, prevista na CF de 1988, foi assumida como obrigação de Estado.

Em relação ao ensino fundamental, o governo FHC procurou melhorar os índices de alunos matriculados nas escolas de ensino fundamental, e disseminou a cultura da avaliação na perspectiva de constituir o Estado Avaliador. O governo Lula, por sua vez, interviu nesse nível de ensino com o objetivo de não apenas garantir o acesso à escola, para a população, mas também assegurar a sua permanência, além de ampliar o ensino fundamental para nove anos. Além disso, aumentou o financiamento, reformulou e criou novas formas de avaliação em larga escala, na busca pela qualidade da educação básica. O governo Dilma, até então, investiu na melhoria de vida da população menos favorecida, com criação de vários planos e programas sociais e educacionais, visando não apenas inserir as crianças na escola, mas mantê-las aprendendo em condições de qualidade. Nesse último governo, permanece a ênfase às avaliações em larga escala, com o objetivo de avaliar e implantar novas políticas educacionais.

Este capítulo ainda apresentou algumas políticas para o ensino fundamental brasileiro – PDE (2007), PNE (2001-2010), Conae (2010) e PL n. 8.035 (PNE 2011-2020), para melhor compreensão de como se situa o ensino fundamental e a educação básica nos documentos que norteiam e apresentam o debate sobre a educação brasileira.

Considerando que a educação brasileira, especificamente a educação básica e, particularmente, o ensino fundamental, constitui-se foco de avaliações em larga escala, com o intuito de verificar a qualidade da educação ofertada, torna-se pertinente abordar esses dois aspectos: a qualidade da educação brasileira e a avaliação como forma de regulação.

2 A AVALIAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CENTRALIDADE DAS PROVAS E DOS ÍNDICES NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A avaliação e a qualidade da educação são temas recorrentes, desde o governo FHC, mas sobretudo durante o governo dos dois últimos presidentes (Lula e Dilma), no sentido de que a educação brasileira precisa de reformas e de instrumentos de avaliação, acompanhamento e regulação, para alcançar a melhoria da qualidade do ensino. A busca por resultados, muitas vezes apenas numéricos, possivelmente foi um dos fatores que motivou a criação de provas e índices para avaliar a educação nas escolas do país. No entanto, nem sempre, a qualidade está relacionada aos índices alcançados pelas instituições de ensino. A escola tem função social e educativa muito mais ampla do que simplesmente avaliar seus alunos, ou exigir resultados. Este capítulo discorre, em especial, sobre o que se entende por educação, qualidade e avaliação, analisando o que vem sendo produzido acerca da formulação e da utilização de provas e índices na busca pela qualidade da educação brasileira.

2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E A “CULTURA” DA QUALIDADE E DA AVALIAÇÃO

A educação é compreendida, no entender de Oliveira (2009), como uma prática social ampla e própria da constituição da vida social, que sofre alterações no tempo e no espaço, sob influência das transformações sociais. Dessa forma, a educação pode ser concebida como um campo social de disputa hegemônica, que reflete a própria constituição da sociedade, ou seja, representa um espaço de luta e contradição. Cada sociedade, portanto, embasada nas forças que a constituem, organiza um sistema educacional com funções sociais. Essa prática foi pensada, ao longo da história, como um projeto social que atendesse às demandas estabelecidas pelos grupos hegemônicos, mas também existiu, durante todo o tempo, a perspectiva de atendimento aos anseios da maior parte da sociedade, em geral, liderada pelos movimentos sociais (OLIVEIRA, 2009).

Com a sociedade capitalista, houve mudanças nas relações sociais e na forma de organização da sociedade, assim como nas relações de produção, de trabalho, na concepção de homem e de educação, como aborda Oliveira (2009). Segundo o autor, nessa sociedade, o homem reduz-se ao indivíduo que vende sua força de trabalho, transformando-se em fator de produção.

Para Mészáros (2007), não se pode conceber uma reformulação significativa da educação sem que haja a transformação do quadro social, no qual as políticas educacionais devem cumprir suas funções de mudança da sociedade. No entanto, os ajustes ocorrem em âmbitos, como o da educação, com limitações, procurando corrigir detalhes defeituosos da ordem estabelecida, mas mantendo inalterada a lógica global, ou seja, sem modificar a regra geral. O autor defende, portanto, uma mudança que leve a sociedade para além do capital, ou seja, que conteste essa lógica predeterminada, “se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (p. 198).

Embora muito do processo contínuo de aprendizagem se localize fora das instituições formais, é nesses espaços (na escola, por exemplo) que se localizam o controle e a manipulação de determinados conhecimentos. A educação formal age como um “cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2007, p. 212, grifos do autor).

Portanto, o papel da educação é vital para o rompimento da internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas ao Estado capitalista, pois

essa “contra-internalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZÁROS, 2007, p. 215, grifo do autor).

O papel da educação, assim, é fundamental para a elaboração de estratégias que possam mudar as condições objetivas de reprodução, bem como para possibilitar a mudança consciente dos indivíduos que se proponham a concretizar a criação de uma ordem social diferente (MÉSZÁROS, 2007). Trata-se, no entender de Oliveira (2009), de pensar a função social da escola e da educação com base na problematização da escola que se tem, na tentativa de estruturar a escola que se quer. Talvez seja possível afirmar, portanto, que a educação é o problema e a solução.

Depreende-se, portanto, que a escola deve extrapolar seus objetivos didático-pedagógicos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de se posicionar em sociedade; essa é sua função social.

O papel da escola pública foi decisivo, nos últimos dois séculos, como afirma Afonso (2001), como contributo para a construção do Estado-nação e como instrumento reprodutivo de uma visão assistencialista. Dessa forma, a centralidade da escola decorreu, em grande parte, de sua contribuição para a socialização de identidades que pudessem se reconstituir com base em um ideário político e cultural comum. Para o autor, a intervenção estatal teve importante papel na criação e desenvolvimento da escola de massas, e a escola, por sua vez, refletiu a própria consolidação do Estado.

A partir dessa abordagem, ressaltamos o sentido político da educação aliado à participação e à cidadania⁵⁴, que, no interior das práticas sociais, implica a contribuição para a construção da democracia, como aponta Cruz (2009). Esse autor aproxima-se da concepção de educação de Mészáros (2007), como fator que interfere na constituição de uma nova ordem social. No seu entender, a concepção de escola direcionada para as transformações e mobilidade social, de forma a contribuir para a construção da democracia, configurou novos modos de organização das práticas pedagógicas, o que repercutiu em certo otimismo pela educação, ao mesmo tempo em que auxiliou a implantação das leis educacionais, especialmente dos anos 1980 em diante.

Inspirada pela redemocratização do país nos anos 1980, a gestão democrática tornou-se um tema presente na educação a partir dos anos 1990, segundo Cruz (2009), de modo especial no tocante às políticas e à legislação educacional. Destacaram-se, nesse ínterim, as ideias de democracia, de qualidade e de cidadania. “A noção de Gestão Democrática representa um veio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a participação e a qualidade social da escola [...]” (p. 69), pois a educação, de acordo com o autor, é uma prática social que envolve duas dimensões: uma particular, a escola, e uma global, a cultura. As mudanças que ocorreram no âmbito das políticas educacionais, nos últimos anos, centraram-se nas reformas, “e o significado de democracia tornou-se ambíguo, e a conveniência retórica dessa ambiguidade, mais evidente do que nunca” (p. 70).

Pode-se afirmar que as políticas educacionais instituídas durante os governos Lula e Dilma contribuíram para a ampliação do acesso à escola de educação básica e a permanência nela, segundo critério da busca da qualidade, principalmente de 2003 em diante,

⁵⁴ Cruz (2009) entende a democracia e a cidadania como ação política. A cidadania vincula-se ao “reconhecimento de certas responsabilidades derivadas de um conjunto de valores construtivos daquilo que se poderia definir como o campo da ética cidadã. [...] dimensão que excede o meramente formal para associar-se, de forma indissolúvel, a um tipo de ação política e de possibilidades concretas para a realização de atributos que a definem como ‘o direito a ter direito’” (p. 73, grifos do autor).

o que não exclui o período de governo de FHC, que também apresentou algumas iniciativas nesse sentido.

Oliveira (2009) também comenta que, no Brasil, desde o governo FHC, foram empreendidas reformas e políticas educacionais visando a elevação da escolaridade da força de trabalho e da qualidade do ensino ofertado nos sistemas e escolas, em geral, com o objetivo de promover competitividade, eficiência e produtividade, características exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo. Trata-se, na opinião do autor, de um critério mercadológico expresso no conceito de qualidade total. Nesse contexto, a avaliação tornou-se mais classificatória e menos formativa-diagnóstica, buscando melhoria do desempenho e incentivando a competição. A gestão aproximou-se de princípios do modo gerencial, próprios da iniciativa privada, tais como produtividade, eficiência e controle do trabalho.

Nessa direção, Afonso (2001) afirma que, desde meados dos anos 1980, a avaliação passou a ser um dos eixos estruturantes das políticas públicas, tornando-se um dos mais importantes meios de controle da educação.

Desde o governo FHC, foram criadas diversas iniciativas de avaliação da educação no Brasil, abrangendo os níveis de ensino, em geral, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino, por meio do monitoramento das políticas empreendidas, tendo o Inep como o responsável pela maioria de ações que envolvem a avaliação da educação no país e o executor direto das propostas do governo.

Todavia, conforme Drügg e Ortiz (1994), buscar a qualidade em educação significa desenvolver a aprendizagem crítica, a permanência do discente na escola, criando mecanismos que evitem a reprovação e a evasão. Portanto, é preciso almejar a melhoria contínua dos processos pedagógicos, administrativos e técnicos da escola, com o compromisso da busca permanente da excelência na educação. De certa forma, requer-se o envolvimento de todas as pessoas (alunos, professores, gestores, funcionários, pais e sociedade). Para as autoras, conhecimento, determinação e percepção são características imprescindíveis aos sujeitos do ambiente escolar, quando se pretende alcançar uma educação de qualidade, aliada ao planejamento. Elas citam o documento intitulado *Pacto da qualidade pela educação: moção dos cidadãos brasileiros*, promulgado em 13 de novembro de 1992, durante o I Fórum Brasília, que foi assinado por pais, educadores, estudantes, empresários, profissionais liberais, servidores públicos e militares, intelectuais, artistas, trabalhadores do campo e da cidade, enfim, por representantes da população brasileira, e que foi concluído com o seguinte chamado: “conclamamos os cidadãos bem-intencionados deste país para que se

juntem a nós pelo resgate da qualidade da educação no Brasil!” (documento citado por DRÜGG; ORTIZ, 1994, p. 59).

Campos (2000) reitera que o debate sobre a qualidade da educação no país começou a tomar corpo após a abertura política no Brasil, pois, além dos problemas de acesso à educação, eram latentes as dificuldades de permanência na escola, a repetência, dentre outros. No final dos anos 1980, os problemas da educação passaram a ser comentados como problemas de *qualidade*. Em oposição aos números e índices, enfim, à *quantidade*, a literatura educacional começou a apontar a questão da *qualidade*. Tuppy (1998) também comenta que a discussão sobre a qualidade de ensino não é nova, e está intimamente ligada à questão da *quantidade*. Nos dizeres da autora, nos dias atuais, recuperam-se dois conceitos fundamentais que, de vez em quando, se confrontam: qualidade e quantidade.

Tuppy (1998) afirma que as críticas em relação à qualidade de ensino no Brasil incitaram o surgimento de respostas, visando o empreendimento de mudanças, que variavam das mais ingênuas às mais astutas, e dentre elas, a autora cita duas. A primeira parte das iniciativas de gerenciamento da qualidade da educação, fundamentadas nos pressupostos da gerência da qualidade total e que, incontestavelmente, ganhou espaço tanto em instituições isoladas quanto em amplos sistemas de ensino, refletindo a tendência das políticas educacionais de muitos estados e municípios. A segunda refere-se às mudanças impostas pela LDB (1996), com aceitação inquestionável, em virtude da própria natureza jurídica e reguladora de lei.

Vale destacar que a dicotomia quantidade-qualidade está presente em vários campos de estudos e debates, mas uma pode servir à outra e vice-versa, e elas não apenas se confrontam, e um exemplo é a utilização de dados quantitativos e qualitativos no desenvolvimento desta pesquisa. Os dados quantitativos podem subsidiar as análises qualitativas de determinada realidade, e as formulações qualitativas, por sua vez, podem contribuir para o entendimento e a revisão das informações quantitativas. Depreende-se, portanto, que ambas são úteis na realização de estudos sobre educação no país, bem como em outras áreas de conhecimento.

Campos (2000) também pontua algumas das influências para o surgimento das concepções de qualidade, por exemplo, a partir do *programa de qualidade total*, de origem empresarial, como também comentado por Tuppy (1998), as reformas educacionais desenvolvidas nos países latino-americanos, que têm previsão de monitoramento e avaliação das políticas implantadas nas escolas públicas, visando subsidiar reparos e mudanças, e os

direitos sociais de cidadania, com vertentes ideológicas diferenciadas da anterior e bastante distintas da primeira.

Os programas de *qualidade total* fundamentam-se nos métodos de gerenciamento empresarial, em busca de maior produtividade e, conseqüentemente, lucros ampliados e baixo custo de produção. Campos (2000) assinala que esses métodos influenciaram os sistemas burocráticos de gestão governamental, dentre eles a área educacional. Independentemente da definição dada ao termo, no entender de Mezomo (1997), a qualidade resgata o valor de quem trabalha, respeita o consumidor e legitima socialmente a organização produtora. Por isso, segundo o autor, a busca pela melhoria contínua da qualidade tomou conta do mundo, em vários setores, incluindo a educação.

Tuppy (1998) apresenta um conceito genérico de qualidade, entendendo como “a totalidade das características de um dado elemento que compõe sua capacidade de satisfazer determinadas necessidades, interesses ou desejos” (p. 10). Para a autora, todo elemento possui um conjunto de características, mas sua qualidade se manifesta se tais características atendem a determinados interesses, desejos ou necessidades. Quando se trata de *qualidade da educação*, “referimo-nos à sua capacidade de atender a certos requisitos previamente dados ou estabelecidos” (p. 11).

De acordo com Tuppy (1998), os discursos sobre a educação comportam significados diferentes de qualidade, porque dizem respeito a requisitos, também distintos, que devem ser satisfeitos. Há uma concepção singular de educação para cada requisito ou conjunto deles que oferece significado singular à própria *praxis* educacional.

A educação sempre conviveu com duas concepções ideológicas opostas, como pontua Tuppy (1998), que caracterizam de forma divergente o processo educacional: uma referente à *manutenção* da arquitetura (social, econômica e política), e outra que prevê uma *ruptura* com o estabelecido. A *qualidade* em educação, na opinião da autora, subordina-se ao atendimento de certos requisitos vinculados a uma ou a outra dessas concepções. Há três direções distintas que mostram conceitos específicos de qualidade em educação: uma que procura atender aos requisitos de racionalidade interna do sistema de ensino, outra que busca satisfazer às prescrições do regime de acumulação; e outra que se compromete com os requisitos de emancipação do povo e da sociedade. Em cada caminho há uma direção que se dedica à satisfação de um conjunto de exigências ímpares, mas elas não se apartam, pois correspondem à mesma dinâmica.

Como a aplicação da gerência de qualidade total obteve resultados positivos na indústria, ela foi utilizada no setor de serviços com os mesmos objetivos e princípios já consolidados. Não demorou muito para chegar, por sua vez, ao setor educacional que, de certa forma, já influenciado pela concepção de mercado, atribuiu à escola o caráter de prestadora de serviços. Nessa perspectiva, assim como outras instituições produtivas, a escola deveria prioritariamente atender às necessidades da clientela (TUPPY, 1998).

A ação educacional passa, então, a ser vista como um produto a ser entregue no mercado. Um processo no qual a produtividade, entendida sob enfoque limitado da economia, descarta e “reifica” as relações sociais. Não há preocupação com sua função social e, ainda que se interprete o “cliente” como a própria sociedade, há o caráter de submissão aos interesses restritos de quem compra ou se utiliza do serviço educacional (seja pais, alunos, ou setor produtivo) (TUPPY, 1998, p. 88, grifo da autora).

Durante o governo FHC, em razão da lógica de competitividade empresarial adotada para a educação, o conceito de qualidade usado para a obtenção de melhores resultados na educação, em todos os níveis, mesmo aplicado no setor educacional, era algo muito próximo do conceito mercadológico de gerência da qualidade total que dominou a busca por números e índices satisfatórios.

Por meio da avaliação em larga escala, desenvolvida nos sistemas e nas escolas, os governos entendem ser possível verificar a qualidade da educação no país. Para Sousa e Oliveira (2003), a avaliação apresenta duas potencialidades: de um lado, exerce a função de controle, pois verifica o resultado da ação da escola, certificando sua *qualidade*; e de outro, legitima valorações e instaura processos competitivos entre escolas e sistemas, estabelecendo *rankings* definidos pelo desempenho obtido. No entanto, Afonso (2009b) afirma que se encontra em fase inicial a “construção de modelos e sistemas de *accountability*”⁵⁵ em educação, dado predominarem, em praticamente todos os casos, as dimensões referentes ao pilar da prestação pública de contas, isto é, as dimensões da justificação e da argumentação e, sobretudo, da informação” (p. 66). Trata-se de uma forma de o governo justificar, para a população, os resultados alcançados pelas instituições escolares, ou seja, prestar contas sobre *o que e como* se ensina nas escolas (AFONSO, 2009a).

Com base na afirmação dos autores, pode-se refletir sobre a aplicabilidade dos *modelos* de avaliação em larga escala que vêm sendo criados, pois eles não têm conseguido

⁵⁵ Afonso (2009b) afirma que embora o termo *accountability* seja frequentemente traduzido como *prestação de contas*, esse vocábulo apresenta significados e amplitudes plurais, apresentando-se como um conceito em expansão.

atender integralmente aos seus objetivos, isto é, diagnosticar a qualidade da educação no país, ou por serem muito técnicos/mecânicos, ou por não conseguirem, com os instrumentos disponíveis, avaliar também as condições contextuais e socioeducacionais das instituições públicas escolares existentes.

Dourado (2005) ressalta que os processos avaliativos devem ocorrer de modo a permitir o conhecimento da realidade e, com base nele, estabelecer ações que sejam compatíveis com a situação encontrada. Portanto, para o autor, a qualidade desejada para a educação básica deve ser a qualidade social fundada no humanismo, com vistas à construção coletiva de representações, atitudes e valores no processo de formação integral e de socialização do educando.

Freitas, D. (2007) apresenta três constatações sobre avaliação e qualidade da educação. A primeira, de ordem temporal, é que no Brasil foram necessárias cinco décadas, aproximadamente, para que a avaliação externa, em larga escala, fosse introduzida pelo governo como prática sistemática na educação básica. Somente no final dos anos 1980 foi delineado um sistema nacional de avaliação, com a proposta de articular avaliação, medida e informação educacionais, no planejamento da área. A segunda constatação localiza-se no âmbito das razões do Estado para utilizar a avaliação no governo da educação básica nacional. Afirma Freitas, D. (2007, p. 52) que: “os motivos para ‘medir, avaliar e informar’ [...] ressaltavam a instrumentalização da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional no país” (grifos da autora). Desde o início dos anos 1980 os motivos citados reportavam-se às tarefas de reajustar a regulação do Estado e de criar uma cultura avaliativa no Brasil. A terceira constatação refere-se aos fatores que impulsionaram o interesse estatal pelas atividades de *medir, avaliar e informar* na educação: a natureza da expansão da escolarização e da demanda educacional, as opções político-ideológicas do Estado em variados momentos, o empenho de agentes estatais articulados com especialistas e pesquisadores, tanto brasileiros quanto estrangeiros, a difusão de conhecimentos técnicos, teorias e referências político-ideológicas mediadas por organizações internacionais e seus especialistas e as estratégias adotadas para enfrentamento da crise econômica e do Estado desenvolvimentista. De modo especial, segundo a autora, o interesse pela avaliação em larga escala, como expediente de governo da educação básica, foi fortalecido com a intensificação do questionamento da qualidade da expansão e dos resultados do ensino, e nesse momento, o tema da *perda da qualidade* do ensino público animou o debate no país, tanto político quanto teórico.

Ressalte-se que esse debate geralmente ocorreu, e ainda acontece, motivado pelo questionamento dos métodos avaliativos utilizados para verificação da qualidade da educação, no país, pois nem sempre os números e índices divulgados podem, por si sós, refletir a *qualidade* da educação que ocorre nas escolas, nas redes de ensino e no Brasil.

As políticas públicas para o setor educacional, no Brasil, segundo Silva (2010; 2011b), passaram a privilegiar a aplicação nacional de testes estandardizados como um mecanismo eficiente para saber mais a respeito da educação no país e, conseqüentemente, encontrar subsídios para a promoção de uma educação de qualidade. Essa política apresenta uma lógica de gestão centrada no controle de produtos e resultados educacionais, aferidos por testes padronizados cujos dados são interpretados como indicadores de eficiência das unidades escolares e do sistema educacional. Nessa perspectiva, a função do Estado consiste em “estimular a produção de uma educação de qualidade diferenciada mediante a instituição de mecanismos de sua medição, de publicização dos resultados e do estímulo à competição entre os envolvidos” (SILVA, 2010, p. 65).

Para Lüdke (2001), a avaliação na educação desempenha um papel essencial, especificamente no ensino fundamental, pois exerce função informativa, ou seja, permite que professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem, o que lhes possibilita promover mudanças necessárias para alcançar êxito em suas atividades. De um lado é bom que as escolas se avaliem e procurem identificar as áreas de desempenho deficiente; de outro, não é justo que seja feita uma classificação hierárquica das instituições apenas com base nesses resultados, sem que se considerem os fatores intervenientes.

A autora ressalta que, no quadro de uma economia globalizante, a avaliação centra seu discurso nos produtos. Instalou-se uma *cultura da avaliação*, por vezes reduzida à ótica de resultados, assim como o discurso sobre a qualidade em educação foi atrelado à expressão *qualidade total*. Afonso (2009a) reforça essa afirmação, ao destacar que uma das tônicas da avaliação no bojo do Estado avaliador, é a preocupação com o produto, mais do que com o processo.

Embora seja importante que essa cultura da avaliação exista para divulgação do o desempenho escolar, de forma que professores e alunos conheçam os resultados obtidos e possam empreender novas ações com o objetivo de melhorar o rendimento apresentado, cabe questionar se a comunidade escolar compreende o que esses índices representam. Pode ser

que os números sejam divulgados sem que se faça uma análise interpretativa, no ambiente escolar, o que contribui para que esse instrumento perca parte da razão de sua aplicabilidade.

Além disso, em contraposição aos fatores positivos enumerados por Lüdke (2001), Mallmann e Eyng (2008) advertem que, quando a avaliação se torna padronizada em âmbito nacional e assume caráter controlador, desconsidera as especificidades referentes aos aspectos sociais, geográficos, econômicos estruturais e de formação dos profissionais da educação. Esses aspectos precisam ser considerados e analisados no processo de avaliação das instituições, para que não se centre apenas no rendimento do aluno, mas também no processo escolar.

Como se trata de iniciativas de avaliação em larga escala, os resultados ultrapassam as instituições educacionais, e os dados obtidos são veiculados por meios de comunicação, atingindo amplas parcelas da sociedade, gerando aspectos positivos e negativos, quando consideram a utilização dessas informações de forma técnica e ética. Segundo Franco e Bonamino (2001), esse ainda é um desafio a ser enfrentado por profissionais da mídia, autoridades e educadores.

Sousa (2009c) analisou os impactos dos resultados das avaliações para a melhoria da qualidade do ensino em cinco estados brasileiros e constatou que há pouca utilização das informações obtidas. Essa situação relaciona-se com os delineamentos adotados na obtenção dos dados, mas também com os mecanismos de difusão dos resultados. E ainda, a concepção de qualidade que se apresenta restringe-se ao desempenho do alunado, sem uma interpretação que considere as dimensões intra e extraescolares, o que denota certa fragilidade das políticas de avaliação implantadas no país, pois elas desconsideram elementos essenciais e determinantes da qualidade da educação, e responsabilizam a escola e seus integrantes pelos baixos resultados atingidos. Essa opinião assemelha-se à afirmação de Freitas, L. (2007), segundo a qual duas vertentes opuseram-se durante muito tempo no cenário educacional: uma que explica o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra que aponta para fatores externos, ou seja, sociais. As duas vertentes são pertinentes, e nenhuma delas consegue resolver o fenômeno de forma isolada.

Para Sousa (2009c), os resultados das avaliações pouco têm contribuído para a definição de programas e políticas referentes à melhoria da qualidade da educação. Ao que parece, os números obtidos têm sido utilizados muito mais como mecanismos de concessão de incentivos e de sanções aos estabelecimentos escolares, na tentativa de gerar uma mobilização em prol de obtenção de melhores índices. Para Lüdke (2001), não há problemas em detectar

as falhas, mas é necessário que se busquem meios para conhecer suas soluções, com base em todos os aspectos envolvidos no âmbito educacional.

Freitas, L. (2007, p. 973) alerta que “esta parece ser a base da construção das novas formas de exclusão nos anos de 1990, que agora atuam longitudinalmente, por dentro do sistema, sem necessidade de excluir fisicamente o aluno no início da escola básica, por reprovação”. Pela ótica do sistema, a exclusão foi internalizada a custos políticos e econômicos menores. As novas formas de exclusão reduzem a ênfase à avaliação formal do aluno na sala de aula, liberam o fluxo de alunos no interior da escola e conduzem ao fortalecimento do monitoramento por avaliação do sistema. No entanto,

o mais grave é o fortalecimento da idéia de que seria possível, a partir de sistemas de larga escala centralizados em Brasília ou em uma capital, reorientar escolas específicas, a distância, por exposição dos resultados à sociedade e acordos com prefeitos. Pode-se imaginar a pressão autoritária, verticalizada, que os acordos assinados entre os prefeitos e o governo federal, para assumir metas do Ideb para seu município e obter verbas, vão gerar nas escolas e em seus profissionais. Não deveria ser este o papel da avaliação em larga escala ou de sistema, [...], a qual deveria ser destinada, preferencialmente, à avaliação das próprias políticas públicas e não das escolas (FREITAS, L., 2007, p. 972-973).

O papel da avaliação em larga escala, portanto, deveria ser maior do que a divulgação de índices e números, pois os resultados obtidos limitam-se a determinados momentos avaliativos, e, por conseguinte, não se pode generalizar o desempenho das escolas e sistemas educacionais. Esses dados podem (e devem) contribuir para análises mais contextualizadas e avaliações de cunho qualitativo, que respeitem elementos que podem contribuir para a qualidade da educação básica, como aspectos intra e extraescolares, formação de professores, financiamento, currículo, estrutura física e material, dentre outros.

Freitas, L. (2007) apresenta uma proposta de avaliação conjunta, que articule a avaliação em larga escala de redes de ensino com a avaliação institucional e de sala de aula. O autor entende a avaliação do sistema como um importante instrumento para monitorar as políticas públicas, e seus resultados devem ser enviados às escolas como subsídio para que, em um processo de avaliação institucional, esses dados possam ser utilizados e validados, em busca de formas de melhoria. A partir de então, a avaliação institucional pode fazer a mediação e proporcionar subsídios para a realização da avaliação em sala de aula, a ser desenvolvida pelo professor, porque o mero envio ou repasse dos dados em um *site* ou relatório não oportuniza sua utilização de forma reflexiva. Os dados podem ter legitimidade

técnica, mas não legitimidade política, portanto, para o autor, os três níveis de avaliação devem ser trabalhados de forma articulada e conforme suas áreas de abrangência.

Nesse mesmo sentido, Sousa (2009a) defende a conciliação de duas formas de avaliação. Uma primeira é a *avaliação institucional*, que abrange a análise da escola como um todo e contempla as dimensões política, pedagógica e administrativa, com base no projeto pedagógico, com vistas a subsidiar o contínuo aprimoramento do trabalho. Essa avaliação é assumida pelo coletivo da escola, em uma perspectiva democrática, e pode constituir-se de duas vertentes: a autoavaliação e a avaliação externa. A autoavaliação é quando os integrantes da escola avaliam o próprio trabalho; e a avaliação externa é quando se busca verificar a atuação da escola por meio do olhar de outros sujeitos, agentes ou entidades da comunidade escolar.

Uma segunda modalidade de avaliação, segundo Sousa (2009a), é a *avaliação de larga escala*, denominada também de avaliação de sistema. A interpretação do desempenho dos alunos, nesse tipo de avaliação, oferece pistas para auxiliar os profissionais da escola no replanejamento de suas atividades com os alunos, bem como permite que sejam implementadas medidas e ações governamentais com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. Esses resultados devem ser analisados de acordo com as características do contexto escolar e de seu projeto pedagógico.

No entanto, Sousa (2009a) reconhece que, ao mesmo tempo que são consideradas as contribuições da avaliação em larga escala para o planejamento do trabalho escolar, existem limites sobre os quais se deve refletir. Um deles é que essas avaliações se restringem aos resultados de desempenho dos alunos em áreas específicas, como Português e Matemática, e não contemplam todas as áreas de conhecimento trabalhadas na escola, nem outras dimensões enfocadas com os alunos, especialmente no tocante a atitudes. Outro aspecto a ser ponderado é que os resultados obtidos por meio de provas não são interpretados segundo características e condições dos alunos, das escolas e das redes de ensino. E ainda, dependendo da forma como forem divulgados e explorados os resultados das avaliações, existe o risco de provocar o aumento das desigualdades educacionais, até mesmo utilizando esses resultados com fins classificatórios.

Barretto (2001) também comenta os dois discursos referentes à avaliação. Segundo a autora, “um dos discursos reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa do ensino, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da própria escola pelos atores educacionais” (p. 62). Reforçado pela expansão do regime de ciclos

escolares, seu pressuposto é o de garantir a continuidade da escolarização, de forma a fugir das rupturas provocadas pela repetência, possibilitando a criação de condições para que a escola respeite a diversidade de seus alunos. O outro discurso, baseado nos indicadores da qualidade do ensino, “volta-se para a apreciação de resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza largamente recursos quantitativos e alta tecnologia e recorre à avaliação externa do rendimento escolar” (p. 63). A ênfase é a apreciação exclusiva de alguns aspectos cognitivos do currículo e não se consideram as outras dimensões da formação do educando, tanto as que são valorizadas socialmente quanto as que se incorporam nas próprias diretrizes do ensino.

A autora afirma que se as aspirações da população forem consideradas, no tocante à educação, talvez seja possível imputar um caráter progressista à ênfase no processo, de forma a parar de atribuir aos resultados um caráter exclusivamente conservador da avaliação.

Os sistemas de avaliação fornecem informações que permitem comparar diferentes regiões do país, instituições, alunos, séries, dentre outros aspectos. No entanto, no entender de Campos (2000), esses dados são apresentados mas permanecem quase inexplorados por pesquisadores independentes. Na maioria das vezes, as análises são feitas pelas próprias equipes responsáveis pela organização das avaliações, o que faz que se mantenha o discurso oficial, sem uma articulação com estudos sobre a escola e sobre o rendimento escolar.

É importante lembrar que a maioria das políticas educacionais parte de determinações governamentais que nem sempre conseguem respeitar as especificidades regionais, culturais, sociais e educacionais. Tanto a implementação dessas políticas quanto a análise das informações coletadas são realizadas em gabinetes, na maioria das vezes sem a participação da população a elas diretamente vinculada; no caso da educação, os que têm maior interesse pelo processo e pelo produto pertencem à comunidade escolar (gestores, docentes, alunos e pais).

Diante do exposto, pode-se recorrer a Afonso (2009a), que entende a escola como a agência de socialização na qual os estudantes experimentam um sistema institucionalizado de diferenciação, que incute a aceitação das regras de competição delimitadas pela estrutura social e econômica, e no qual ocorre a socialização para o trabalho. A escola também, para o autor, é o espaço em que se dá o processo de conscientização política e social, por meio do contato com as diferenciadas e contraditórias formas caracterizadas, de um lado, por coerção, reprodução da força de trabalho e rotinas organizativas, e de outro, pelo exercício da iniciativa e do pensamento crítico e autônomo.

Além disso, segundo Akkari, Silva e Costa (2009), não se pode pensar em qualidade da educação básica sem considerar a valorização e a melhoria das condições de trabalho dos professores, com salários mais dignos e possibilidades contínuas de formação: “pensar em qualidade da educação requer que recursos humanos e materiais sejam providos às escolas; que estas recebam mais investimentos por parte dos governos e que as famílias acompanhem de perto a educação de seus filhos (p. 21).” Trata-se, pois, de um conjunto de elementos a serem considerados.

Mas nem sempre a escola consegue cumprir seu objetivo de formação de cidadãos críticos e participativos. A preocupação contínua com o cumprimento de exigências, tais como aplicações de testes padronizados e preenchimento de formulários, pode estar contribuindo para a mecanização da educação que ocorre nesse espaço educacional, invertendo a ordem das prioridades.

Conforme observado, a temática da cultura da qualidade impôs-se no cenário educacional brasileiro por meio dos exames standardizados, quase sempre na perspectiva da ênfase nos resultados e na avaliação, em virtude do enorme conjunto de provas e procedimentos utilizados. Compreendendo a escola como um espaço de formação com múltiplas especificidades e múltiplas determinações que interferem na qualidade do ensino ofertado, depreende-se que a aferição da qualidade dessa educação não pode se dar apenas por meio das avaliações em larga escala, ou da veiculação dos números obtidos, sem que se realizem análises mais amplas e contextualizadas. Esses dados podem contribuir para que se conheça o desempenho dos alunos em determinados conteúdos, mas com parcimônia, visto que são vários os determinantes ou variáveis que interferem nos resultados e não apenas o baixo nível de aprendizagem dos alunos.

Ao desejar alcançar uma educação de qualidade, com potencial para formar cidadãos conscientes e atuantes na vida em sociedade, é preciso rever o que se espera da escola, e o que está sendo feito, não apenas em âmbito local, mas por meio da criação e implantação de políticas educacionais que, nem sempre, conseguem atingir seus objetivos.

2.2 A BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A palavra *qualidade* tornou-se um modismo, no mundo da educação, como pontua Enguita (1994), pois o debate principal refere-se à qualidade da educação ou do ensino como prioridade. A qualidade converteu-se, desse modo, em uma meta compartilhada. De um

simples termo ou expressão, na opinião desse autor, a qualidade transformou-se no eixo de um discurso fora do qual considera-se não ser possível existir diálogo. Além disso, trata-se de uma palavra de ordem mobilizadora, por seu caráter polissêmico.

Talvez a melhoria da qualidade da educação seja o maior desafio que o país enfrenta, atualmente, mas a preocupação central deve ser a compreensão do que é essa qualidade que se almeja alcançar, ou de que qualidade se fala. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9) comentam que “a necessidade de construção e explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade que expressem a complexidade do fenômeno educativo tem ocupado a agenda de políticas públicas para educação e a agenda de pesquisadores do campo da educação”. Para os autores, a qualidade da educação é um fenômeno abrangente e complexo, mediado por fatores e dimensões intra e extraescolares. É necessário que se compreendam os elementos objetivos e subjetivos do interior da vida escolar, e a percepção dos diferentes sujeitos sobre a escola e sua organização, bem como entender o papel fundamental das condições e insumos para oferta de um ensino de qualidade e para a construção de uma escola melhor. Além disso, essa compreensão deve ser articulada às dimensões organizativas e de gestão, aos sujeitos envolvidos no processo, aos aspectos pedagógicos do ato educativo e contemplar as expectativas dos envolvidos no tocante à aquisição dos saberes escolares significativos e às diversas possibilidades de caminhos profissionais futuros. Os autores continuam:

é extensa a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para uma educação escolar eficaz, assim como são profundos e diversificados os aspectos que podem levar a uma compreensão consistente da problemática, em razão da multiplicidade de significados do que seja uma *boa educação* ou uma escola de qualidade. Assim, só têm sentido falar em escola de qualidade ou escola eficaz se consideramos um *conjunto de qualidades* ou de aspectos envolvidos. Isso significa dizer, no entanto, que é fundamental identificar e apontar elementos constituintes comuns de uma boa escola ou escola eficaz, identificando as similitudes a serem consideradas para essa qualificação, mesmo tendo em conta que as escolas de boa qualidade são produzidas em realidades e em condições objetivas bastante diferenciadas (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10-11, grifos dos autores).

As duas dimensões da qualidade da educação, apontadas por Dourado, Oliveira e Santos (2007), as extraescolares e as intraescolares, são assim delimitadas: as extraescolares referem-se ao espaço social (a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos) e os direitos, obrigações e garantias; e as intraescolares são as que contemplam o ambiente da

escola: condições de oferta do ensino, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e ação pedagógica, e acesso, permanência e desempenho escolar.

Essas dimensões são consideradas fundamentais para a definição e a compreensão teórico-conceitual, bem como para a análise da situação escolar no tocante à qualidade da educação. Elas são entendidas de maneira articulada e devem, pois, contemplar as múltiplas determinações e as possibilidades de superação das condições de vida das classes sociais menos favorecidas e assistidas e, ainda, as condições referentes aos processos de organização e gestão, assim como ao processo ensino e aprendizagem, visando a garantia do sucesso dos estudantes. Tanto as dimensões intra quanto as extraescolares afetam os processos educativos e a aprendizagem dos estudantes, por isso, tais dimensões devem ser consideradas na criação de políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógica relativos à produção de uma educação que seja de qualidade e ao alcance de todos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

É possível afirmar, portanto, que as políticas de avaliação em larga escala também devam considerar as dimensões intra e extraescolares, ao verificar o rendimento dos alunos da educação básica, para que a busca pela qualidade da educação se paute em amplos e variados elementos influenciadores, e não apenas em resultados de testes aplicados de forma descontextualizada.

A discussão sobre Qualidade da Educação implica o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Em alguns estudos, avaliações e pesquisas e, sobretudo, nos questionários respondidos pelos países, foi possível identificar uma relação efetiva entre a educação e o desenvolvimento integral do ser humano, na medida em que a educação proporciona conhecimentos e habilidades para uma vida produtiva no contexto de construção de uma sociedade democrática, intercultural e cidadã (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 24).

Assim, o foco da educação deve ser o processo de ensino-aprendizagem e a formação dos alunos para o exercício da cidadania, de modo a aproximar-se de uma escola que se almeja, com qualidade e acessível a todos.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), a educação pode ser considerada uma prática social que ocorre em diferentes contextos e momentos da produção da vida social, e a escola exerce papel importante nos processos formativos, por meio dos níveis, ciclos e modalidades. Os autores destacam a importância das políticas públicas e,

dentre elas, das políticas sociais e educativas, para o enfrentamento das questões extraescolares que interferem no processo educacional e, sobretudo, para a definição dos princípios e finalidades educacionais que orientam o processo ensino-aprendizagem, que, por sua vez, se articula com a trajetória histórico cultural dos alunos e com o projeto de nação.

Buscar a melhoria da qualidade da educação não é tarefa simples, mas se torna possível quando se intervém na educação por meio de formação do quadro de docentes, de investimento financeiro compatível, de empenho na gestão escolar, de ampliação das condições de ensino-aprendizagem, de reformulação e adequação curricular, de sistemas avaliativos coerentes, de condições físicas e materiais satisfatórias, dentre outros elementos que convergem para a qualidade esperada.

Portanto, a qualidade que se almeja para a educação brasileira deve ultrapassar a implantação de políticas ou programas que avaliem as escolas e os sistemas. A qualidade esperada deve contemplar, em primeiro lugar, a formação do indivíduo crítico, participativo, com condições de exercer sua cidadania e de viver em uma sociedade democrática. Deve, portanto, começar pelo direito à educação, e não apenas pelo direito de acesso à escola. É preciso que haja condições de aquisição de conhecimento, de aprendizagem, para não apenas entrar e fazer parte de um sistema.

Para Gentili (1994), um novo discurso da qualidade deve pautar-se na democracia radical do direito à educação. A escola pública é apresentada pelo autor como o espaço em que se exercita esse direito. Portanto, não há qualidade com dualização social, com discriminação, ou quando a maioria é submetida à miséria e à marginalidade, quando o direito à cidadania é negado. O autor enfatiza que “‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio” (p. 177, grifos do autor). O desafio posto, no seu entender, é o de construção de uma sociedade em que os excluídos tenham espaço e voz, possam gozar do direito a uma educação democrática, ou seja, na qual seus direitos não sejam negados.

Quando se concebem políticas educacionais, em uma perspectiva de transformação social, conforme Paro (2001), é preciso considerar em que medida os projetos contribuem para a construção de uma consciência crítica dos educandos como uma função essencial da escola. Trata-se de uma atribuição que só se realiza com base em uma atividade prática que requer a relação entre sujeitos. A relevância do papel de emancipação crítica que a escola deve realizar remete à formulação de políticas educacionais que não se abstraiam da concretude da prática escolar. No cotidiano, a democracia confirma-se como uma nova visão de mundo, para a construção de valores historicamente construídos, e constituição do sujeito

cidadão. “E o cidadão democrata não se produz em massa; é preciso formar-se um por um, concretamente, na relação com outros cidadãos e no exercício de sua subjetividade” (PARO, 2001, p. 44).

Diante do exposto, pode-se aferir que o tema qualidade se impôs nas políticas educacionais, todavia, a qualidade proposta por meio dessas políticas centra-se no desempenho, no alcance de metas, uma qualidade que pode ser considerada restrita, se realizada apenas nos moldes padronizados estabelecidos. A qualidade da educação é influenciada por aspectos intra e extraescolares, que convergem para um processo de ensino-aprendizagem que deve ultrapassar a reprodução de conteúdos e visar a formação crítica e construtiva de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres em sociedade. A avaliação como instrumento para verificar a qualidade da educação, ou mesmo para contribuir para a reformulação das políticas avaliativas em larga escala, deve ser ampla e contemplar aspectos que vão além de aferição de resultados obtidos em testes standardizados.

2.3 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O IDEB E SUA INTERFERÊNCIA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Para abordar a avaliação educacional, de acordo com Afonso (2009a), é preciso considerar suas dimensões “sociais, ideológicas e gestionárias que fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas” (p. 9). Antes de discutir sobre o Ideb, torna-se necessário fazer uma breve contextualização da educação brasileira, nos últimos anos, especialmente da década de 1990 aos dias atuais (ano de 2013)⁵⁶, no que se refere à legislação e aos índices criados para verificar a qualidade da educação no país. Segundo Sousa (2003, p. 177),

em meados dos anos 70, com a perda de dinamismo das principais economias ocidentais, o *Welfare State* é colocado em questão, emergindo com força a tese neoliberal de defesa do Estado-mínimo. [...] No Brasil, embora não tenhamos sequer tido como realidade o Estado-social, considerando-se que a intervenção estatal delineou-se em consonância com o padrão excludente de desenvolvimento

⁵⁶ As datas dos documentos oficiais mais recentes coincidem com as profundas mudanças que ocorreram na década de 1990, nas formas de organização e gestão do Estado, no âmbito das políticas educacionais. A maioria dos países realizou reformas do Estado em decorrência dos novos cenários econômicos, políticos e culturais que se apresentavam com os processos de reestruturação produtiva e mundialização do capital. Estas reformas repercutiram no campo das políticas educacionais e, por isso os anos 1990 foram marcados por mudanças significativas nas políticas nacionais para a educação e por forte agenda internacional envolvendo conferências mundiais, acordos, compromissos multilaterais, dentre outros (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

econômico, beneficiando cada vez mais segmentos menores da população, ganham espaço no debate nacional, especialmente nas políticas governamentais em realização, alternativas pautadas na perspectiva neoliberal, que apontam novos modos de organização e oferta de serviços sociais e, conseqüentemente, educacionais.

Para Sousa (2003), de acordo com a lógica mercantilista do campo econômico, voltada para a eficiência e a produtividade, surgem na área educacional propostas e práticas que demonstram esse movimento⁵⁷, dentre elas, a implantação de provas, exames e índices de avaliação do ensino.

Dentre as iniciativas dessa natureza, a avaliação é a que tem atingido “maior potencial para concretizar a transformação do papel do Estado na gestão da educação pública, o qual tem assumido como funções prioritárias a de legislar e avaliar” (SOUSA, 2003, p. 177). A autora cita Afonso (1998) para informar que a expressão *Estado avaliador* começou a ser utilizada para referir-se aos governos neoconservadores e neoliberais de países centrais, a partir da década de 1980.

Sousa (2003) ressalta que se deve fazer referência ao movimento de redefinição do papel do Estado, para explicitar princípios que têm norteado as iniciativas de avaliação educacional no país, e que ocupam o papel central nas políticas educacionais brasileiras. Antes, o foco privilegiado era a avaliação da aprendizagem e, atualmente, as propostas e práticas privilegiam a avaliação do desempenho docente, avaliação de curso, avaliação institucional e avaliação do sistema educacional. Conforme a autora, tais propostas e práticas abrangem também os diversos níveis de ensino. Nessa direção, Afonso (2009a) enumera algumas funções conhecidas da avaliação escolar: averiguação da competência acadêmica, promoção de competição entre escolas e alunos, relação entre conteúdos e formas de avaliação, seleção e alocação diferencial dos indivíduos. Para o autor, as modalidades de avaliação adotadas têm sempre a função de regulação, pois visam assegurar a articulação entre características das pessoas e do sistema de formação, tornando-se um importante instrumento de controle e de legitimação organizacional. Portanto, é preciso que se compreenda a avaliação dentro de um contexto de mudanças educacionais, econômicas e políticas mais amplas, para que se entenda como os interesses são representados ou respeitados.

⁵⁷ A autora cita as escolas cooperativas, o vale-educação, e as parcerias entre Estado e empresas privadas na gestão e financiamento do ensino.

No Brasil, há registros da ampliação do uso de testes educacionais desde a década de 1960, e, após 1980, foram criados, pelos sistemas de ensino e escolas, mecanismos flexibilizadores da avaliação da aprendizagem, especialmente importantes na regulação do fluxo escolar. Esses mecanismos surgiram associados à “flexibilização da organização da educação básica (ciclos, alternância de períodos de estudos, grupos não seriados e outros), à possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e à obrigatoriedade de estudos de recuperação, preferentemente paralelos ao período letivo” (FREITAS, 2004, p. 664-665). A *avaliação nacional* da educação básica existiu, conforme Freitas (2004), de 1987 a 1990, na forma de programa do MEC denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), no entanto, a primeira tentativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio no país foi denominada pelo MEC de Saeb, a partir de 1991⁵⁸, e sofreu alterações a partir de 1992.

Define-se o Saeb como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar (SOUSA, 2003, p. 179).

Conforme Ferraz (2009), a década de 1990 foi marcada pelo que se denominou de *Estado Avaliador*. Essa perspectiva esteve presente nas políticas de avaliação do governo FHC (e, posteriormente, também nos governos de Lula e Dilma), quando foi estimulada a criação de mecanismos de controle da educação, e o Estado assumiu o papel de regulador das instituições. Nesses moldes, a preocupação maior é com o produto, em detrimento do processo.

Na década de 1990, foi reestruturado e modernizado o sistema de estatísticas e indicadores nacionais, e a instância federal incrementou sua ação avaliativa com programas como o PNLD e o Fundescola (FREITAS, 2004).

O Enem, instituído em maio de 1998 e reestruturado em 2009, considera o resultado final e o interpreta em uma perspectiva individual, desconsiderando as condições do ensino que induzem os resultados apresentados pelos alunos. A consequência mais imediata da avaliação centrada nos resultados das provas feitas pelos alunos do ensino médio é a criação de cursinhos preparatórios para obtenção de boas notas no Enem (SOUSA, 2003).

⁵⁸ Este sistema toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as unidades federadas.

No ano de 2002, foi realizada a primeira versão do Enceja, uma avaliação aplicada a pessoas que não concluíram seus estudos em idade apropriada, e que pode ser utilizado pelas pessoas que têm acima de quinze anos completos, para pleitear certificação da conclusão do ensino fundamental. A emissão da certificação do ensino médio pelo Enceja também pode ser oferecida, mas apenas para brasileiros que moram no exterior. O documento explicita: “a matriz de competências e habilidades que estrutura o Enceja considera, simultaneamente, as competências relativas às áreas de conhecimento e as que expressam as possibilidades cognitivas de jovens e adultos para a compreensão e realização de tarefas relacionadas com essas áreas” (BRASIL, 2011d, p. 1)⁵⁹.

Segundo Sousa (1997), a avaliação educacional desconsiderou contribuições da pesquisa. Estudos apontavam a necessidade de a avaliação considerar as demandas educacionais e sociais, mas o poder público lançou mão da testagem do rendimento do aluno, apreciando esses resultados como expressão do desempenho dos sistemas e das escolas.

Freitas (2004) cita os documentos oficiais da educação, que respaldam o sistema de avaliação implantado no país, especialmente a CF de 1988, a LDB de 1996 e o PNE (2001-2010)⁶⁰. Conforme mencionado por Stoco (2006) e Freitas (2004), dentre outros autores, a CF brasileira de 1988 abriu espaço para o formato de administração pública que valoriza a avaliação como instrumento de gestão, em seus artigos 70, 71 e 74; e a LDB de 1996 respalda a possibilidade de avaliação, no artigo 9º. Vale ressaltar que a LDB de 1996 continha, após sua aprovação, dispositivos que regulamentavam a atuação do MEC na *avaliação da qualidade do ensino*.

Segundo Silva e Alves (2009), o PNE (2001-2010) apresentado pelo governo, como proposta elaborada pelo Inep, visava assegurar a continuidade das políticas educacionais em vigor e viabilizar a articulação da União, estados e municípios para sua implementação. Mesmo antes da aprovação do PNE (2001-2010), já havia outros indicadores que subsidiavam a avaliação da educação básica, como citado por Freitas (2004), dentre eles, o Saeb. Segundo a autora, entre os anos de 1995 e 2002 “foram ampliados extraordinariamente os meios e o instrumental de regulação federal da ‘qualidade’ do ensino,

⁵⁹ No que se refere ao ensino superior, o MEC criou a partir de 1995 os exames nacionais e, especificamente, o *Provão*, como tem sido chamado o ENC. Podem ser citados também o Sinaes e o Enade.

⁶⁰ Freitas (2004) menciona, ainda, os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Os PCN, no entender da autora, apresentam concepções de avaliação, de ensino, de aprendizagem e de escola. As DCN do ensino fundamental consideram o sistema de avaliação um instrumento importante na busca de qualidade e melhoria de condições do trabalho de educar; e as do ensino médio reiteram isto e a apresentam como “ferramenta para operar o controle, pela escola e pelos sistemas, da qualidade do projeto e do processo educacionais, e para propiciar a intervenção compensatória dessas instâncias” (FREITAS, 2004, p. 676).

conjugando-se as vias de medida e avaliação” (p. 682, grifo da autora). A intervenção do executivo federal foi intensa, indicando alterações constitucionais e edição de leis, ampliando a regulamentação existente e a regulação normativa federal. Nesse contexto, o Inep concentrou poder decisório e operacional e se tornou o órgão avaliador e mensurador da educação brasileira.

Sousa e Oliveira (2003) afirmam que as avaliações instituídas pelo governo federal, a partir dos anos 1990, e reproduzidas com adaptações por vários sistemas estaduais e municipais de ensino, têm servido a uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando o papel do Estado e a própria noção de educação pública, ao difundir uma determinada ideia de qualidade. Os autores comentam que a centralidade adquirida pela avaliação educacional na configuração dos sistemas de ensino “tem sido apresentada e justificada como propulsora de sua 'qualidade', substituindo a antiga 'idéia força' da 'igualdade' como principal objetivo das políticas educacionais” (GENTILI; SILVA, 1995, citados por SOUSA e OLIVEIRA, 2003, p. 284, grifos dos autores). No entanto, as autoras afirmam que, se de um lado, os processos avaliativos são centralizados, de outro descentralizam-se os processos de financiamento e de gestão, destinando-os para o alcance de bons resultados no processo avaliativo, ou seja, a *otimizar* o produto esperado. A educação, para as autoras, induz à ideia de excelência e, conseqüentemente, a desigualdade é naturalizada.

Nessa perspectiva, não há preocupação com a forma como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, importa é que ele ocorra. Além disso, a avaliação leva à competição entre as escolas e sistemas, estabelecendo *rankings*, definidos basicamente pelos resultados das avaliações em larga escala, o que provoca uma *corrida* da clientela por vagas nos estabelecimentos melhor classificados. Essa competição deve-se à associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios de alocação de recursos e até em remunerações diferenciadas em um mesmo sistema de ensino (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

Segundo Sousa (2003), podem-se destacar algumas características presentes nos procedimentos de avaliação adotados pelo poder executivo federal: “ênfase nos produtos ou resultados; atribuição de mérito [...]; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; uso de dados predominantemente quantitativos; destaque à avaliação externa, não articulada à auto-avaliação” (p. 187). A avaliação, vista sob este prisma, tende a imprimir uma lógica e uma dinâmica nos sistemas de ensino, que se expressam pelo estímulo à

competição, tanto entre instituições quanto no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo.

Desde os anos 1990, o Estado assumiu a perspectiva de que a avaliação gera competição e que a competição, por sua vez, gera qualidade, o que pode estimular a produção da qualidade na educação. Essa formulação intensifica a comparação, a classificação e a seleção e, por consequência, gera maior exclusão, algo incompatível com o direito de todos à educação. A noção de educação reduz-se à condição de mercadoria, gerida conforme a lógica produtivista e com o pressuposto de padrões diferenciados de qualidade de ensino. Se o compromisso é com a democratização do ensino, deve-se investir na elaboração de propostas de avaliação que tenham como finalidade subsidiar as instituições educacionais para que definam prioridades e encaminhem decisões que possibilitem o seu aprimoramento, visando o desenvolvimento dos alunos, por meio de uma educação de qualidade (SOUSA, 2003).

Para além das provas, exames e índices de avaliação, existem grandes desafios que as escolas brasileiras precisam enfrentar diuturnamente, dentre eles destacam-se as condições de acesso, permanência e sucesso na escola, de modo que os alunos permaneçam na escola e consigam concluir os níveis de ensino na idade prevista com aprendizagem.

Os problemas que permeiam o sistema educacional são amplamente analisados, discutidos e difundidos, e,

hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho (CURY, 2008b, p. 2).

Conforme Stoco (2006, p. 25), segundo o modelo dinâmico de sociedade, orientado por conflitos de interesses, “podemos entender o movimento generalizado das reformas educacionais e, dentro delas, a importância destacada das análises e avaliações das políticas públicas educacionais”. Para o autor, não se pode homogeneizar o processo, dizendo que ele é o mesmo em todos os países, mas pode-se visualizar o movimento que explicita uma cultura de avaliação, que caracteriza o modo operante da gestão pública, engendra no ambiente educacional e altera sua prática e sua organização. Reforça-se, então, a necessidade de o Estado estabelecer padrões de responsabilidade e de controle, para atender à atual conjuntura política, econômica e social.

Stoco (2006) ressalta que os processos atuais de avaliação compõem parte importante das políticas públicas,

seja para avaliar a agenda, a formulação, a implementação, os resultados, os impactos ou a própria avaliação dos programas e políticas. As razões que explicam este destaque podem ser atribuídas a fenômenos políticos, econômicos, culturais ou agregam-se em categorias sociológicas que englobam várias dessas razões como afirma Pestana (1998, p. 55): “As razões que explicam a eclosão de investimentos e propostas na área de avaliação são variadas, porém de caráter confluyente: a) ênfase na qualidade, b) políticas de descentralização e c) pressão social” (p. 53, grifos do autor).

Para Martins (2006), discutir aspectos legais e normativos dos programas e projetos instituídos pelo Estado na área educacional implica realizar uma análise parcial da dinâmica instaurada em função da legislação, pois entre o discurso oficial e a realidade diária das redes de escolas, há uma distância a ser considerada. Para a autora, por um lado, conviver nesse cotidiano, perscrutando situações, dificuldades e possibilidades dos integrantes da escola para concretizarem as medidas legais e as diretrizes dos programas oficiais possibilita, sem sombra de dúvida, uma visão pormenorizada dos rumos que as propostas governamentais tomam quando defrontadas com a realidade. Por outro lado,

o tratamento dado à questão pela imprensa, assim como os pronunciamentos das autoridades públicas para justificar o fracasso de suas políticas, nem sempre ajuda a qualificar a opinião pública sobre o problema. O resultado disso tudo é o reforço de uma imagem negativa do ensino público como algo de baixa qualidade e a culpabilização principalmente dos professores, vistos como mal formados, sem preparo etc.

Como era de se esperar, não é grande a receptividade dos professores e demais agentes escolares a dados de avaliação que geram esse tipo de representação sobre sua identidade profissional. As reações podem variar do alheamento à transferência da culpa aos alunos – acusados de serem pobres e oriundos de famílias desestruturadas – ou aos pais – por seu pressuposto desinteresse pela educação dos filhos. As possibilidades de uso mais produtivo dos resultados das avaliações pelos professores, para diagnosticar problemas e reorientar a prática pedagógica, são limitadas por um conjunto de fatores: os relatórios quase nunca chegam às suas mãos, os métodos utilizados para definir os níveis de competência não são facilmente compreensíveis e a partir deles não é fácil derivar as ações remediadoras correspondentes. Além disso, por serem baseados em amostras e produzirem resultados agregados por estado ou macrorregiões administrativas, os professores e demais agentes escolares não ficam plenamente convencidos de que o diagnóstico se aplica à sua realidade (Vianna, 2003). (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 230-231).

Pode-se acrescentar, além do exposto pelos autores, a falta de conhecimento dos docentes e gestores acerca dos índices divulgados ou como utilizá-los no contexto escolar, o

que demonstra, portanto, a distância existente entre as ações políticas empreendidas pelo governo e a realidade vivenciada pelos integrantes da comunidade escolar.

Ravitch (2011) relata a experiência dos EUA na implantação da avaliação por meio de testes, no sistema educacional. A reforma baseava-se na possibilidade de as famílias escolherem a melhor escola para seus filhos, com base em resultados de testes padronizados e de ranqueamento. Um ímpeto reformista levou ao extremo as testagens e o uso dos resultados para punir docentes e diretores cujos alunos não tivessem atingido os escores almejados nos testes padronizados. Essas ações eram justificadas pela busca da qualidade da educação. No entanto, como fez parte das equipes de dois governos norte-americanos (de Bill Clinton, como conselheira, e de George Bush, como secretária adjunta da Secretaria Nacional de Educação e também conselheira), a autora reviu suas posições. Apesar de ter sido uma das formuladoras dessa política, rompeu sua adesão ao programa, denunciando a existência de inconsistências, distorções e profunda carga ideológica. Em sua opinião, não houve melhora no ensino, os resultados da educação orientada pelos princípios mercadológicos eram contraproducentes, caracterizados pelo baixo desempenho e não por seu crescimento. Os docentes passaram a utilizar truques que garantissem aos alunos o alcance das médias esperadas, em detrimento de uma formação comprometida com todas as áreas de conhecimento. O currículo resumiu-se a habilidades básicas testadas, as de Leitura e Matemática. A testagem tornou-se a preocupação central das escolas, um fim em si mesma. Dessa forma, os padrões não estavam sendo elevados, e o que ocorria era a luta das escolas para atingir as metas, mas de forma irreal. Diante disso, ao revisar suas posições, a autora retomou a defesa da escola pública, das necessidades objetivas e específicas de aprendizagem, do foco na educação, da complexidade de educar considerando a heterogeneidade dos educandos, com o argumento de que as políticas avaliativas estavam *corrompendo os valores educativos*.

A despeito do fracasso da experiência norte-americana, são visíveis as tentativas de implantar esse modelo, comprovadamente naufragado, na realidade das escolas brasileiras. Percebe-se a reprodução de uma vivência que fracassou em decorrência de vários procedimentos e padrões que estão sendo, de forma semelhante, adotados no Brasil.

Martins (2006, p. 363) afirma que “toda mudança normativa e legal provoca debates, questionamentos, pesquisas, estudos e processos de (re)acomodação dos atores escolares e dos órgãos centrais que compõem os sistemas de ensino”. Muitas vezes, programas e projetos federais provocam a adesão de estados e municípios pela sua dependência financeira do poder central.

No entanto, nem sempre estas mudanças são viáveis. Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005) indicam que

os recursos investidos na educação não são suficientes para gerar condições essenciais para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico das escolas: estabilidade das equipes docentes, disponibilidade para o trabalho em equipe, melhores proporções entre o número de professores e alunos, enriquecimento e diversificação dos materiais educativos, complementação de renda para as famílias de alunos em situação de pobreza. Nesse contexto, os resultados das avaliações de desempenho e outros indicadores de qualidade da escola não poderiam deixar de ser alarmantes. Mas apenas a sua divulgação não é suficiente para gerar ações efetivas de correção de rumos. Apesar de haver um certo alarde na imprensa, que mobiliza um segmento da opinião pública, as escolas não se apropriam dessas informações, não conseguem assumir um papel protagonista e acabam sendo ainda vitimadas pelo estigma da incompetência (p. 232).

Não obstante, quando os resultados não são ruins, ou seja, quando as escolas e sistemas conseguem alcançar as metas previstas, divulga-se a informação de que a qualidade da educação no país está melhorando. Realmente, estão sendo incentivadas formas para a melhoria da qualidade da educação nas escolas, mas o que se questiona é se a simples análise dos números divulgados permite a afirmação de que houve mudança no ensino ofertado. E ainda, se o baixo rendimento constatado (nesse caso, rendimento numérico) pode determinar que as ações empreendidas por determinadas escolas não são suficientes para apresentar resultados que se aproximem de um ensino de qualidade.

Além disso, algumas reformas não alcançam os resultados esperados, ou não atendem às intenções iniciais, porque dependem de recursos financeiros e humanos. Existe distância entre o que é regulamentado e o que é praticado, e as escolas sofrem influência da inércia dos sistemas educativos, pois mudanças requerem tempo. No entanto, “as reformas falham (ou têm sucesso) mais frequentemente por razões políticas do que por questões técnicas ou programáticas” (AFONSO, 2009a, p. 60).

Diante do exposto e considerando que as características do ambiente social se relacionam no que se refere à causa e efeito (o que aumenta o interesse acadêmico pelo tema avaliação e análise da implementação de políticas públicas), recorre-se a Dourado, Oliveira e Santos (2007) para afirmar que é necessário construir e explicitar dimensões, fatores e indicadores de qualidade que demonstrem a complexidade do fenômeno educativo, que permeia a agenda das políticas públicas educacionais e a agenda dos pesquisadores da área. O ensino obrigatório, as novas demandas de atendimento, as condições de permanência dos discentes na escola e a necessidade de uma aprendizagem mais significativa são pautas de debate e há muitas formas de enfrentá-lo, no entender dos autores,

desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 09).

O sistema educacional precisa ter programas, projetos e objetivos definidos para atingir certo nível de qualidade, que devem ser construídos no coletivo. Os índices exigidos podem ser instrumentos de classificação e promoção de alguns estabelecimentos escolares, no entanto, esse é um tipo de publicidade questionável. As avaliações, segundo Ravitch (2011), produzem montanhas de dados, não cidadãos educados. Os números atraem a atenção, mas se ignora a importância do conhecimento. Na opinião da autora, os testes promovem uma definição mecanicista, reduzida e anti-intelectual da educação, pois “apenas uma educação continuamente de qualidade faz diferença” (p. 18). Os escores têm relevância, mas é preciso lembrar que são apenas indicadores, e não o eixo central da definição de uma boa educação.

Para Ravitch (2011), os testes são úteis e necessários, mas quando se define como importante na educação apenas o que é mensurável, isso se torna um sério problema, pois se ignora que as escolas têm responsabilidade de formar cidadãos, e não apenas de ensinar habilidades básicas.

Segundo Afonso (2009a), a emergência do *Estado avaliador* significa um retrocesso, não apenas porque promove recuperação de muitos dos pressupostos quantitativistas e positivistas, tornados anacrônicos pelo próprio aperfeiçoamento das teorias avaliativas, mas, sobretudo, porque desvaloriza a multirreferencialidade dos processos de avaliação, que tem sido reconhecida como o novo ponto de chegada para superação da crise dos paradigmas instituídos nesta seara.

Em síntese, a utilização de provas, índices e exames para verificar a qualidade da educação básica no Brasil pode ser viável, mas apresenta falhas por não ser suficiente para atingir esse objetivo. Os elementos quantitativos predominantes, nesse sistema avaliativo, contribuem para a lógica da produtividade, da busca de resultados, e deixam para um segundo plano, ou mesmo desconsideram, o objetivo da escola de formar cidadãos conscientes e participativos para conviver em sociedade.

2.3.1 Índices e avaliações instituídos no país

O Inep/MEC é o grande responsável pela maioria das ações que envolvem a avaliação da educação no país, e o executor direto das iniciativas do governo: Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil, Ideb, Enem, Encceja, Prova Nacional de Ingresso na Carreira Docente, Sinaes, dentre outros. Sua relevância na formulação e execução dessa função específica é indiscutível. Atualmente, é possível acessar informações significativas sobre a educação no país por meio dos *sites* do MEC e do Inep, que são amplamente divulgadas. O diagnóstico da educação brasileira e a maioria dos dados são acessíveis aos interessados.

Segue-se um levantamento dos principais sistemas, provas e índices criados para avaliar a educação no Brasil, nos últimos anos, desde a gestão de FHC, com recorte nos que contemplam o ensino fundamental, foco deste estudo.

a) Saeb

O Saeb foi criado em 1988, pelo Inep, com o objetivo de subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, com o intuito de contribuir para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro. O Saeb não tem como objetivo avaliar escolas, mas o sistema educacional, e visa auxiliar o planejamento e a elaboração de políticas públicas na área da educação (BRASIL, 2010d; 2011g).

A Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994, formalizou a criação do Saeb e ao término daquele ano, esse sistema de avaliação “apresentava uma institucionalização incipiente e um fundamento legal provisório. No entanto, vinha se configurando na prática, a partir de iniciativas da administração federal” (FREITAS, 2004, p. 669).

Trata-se de uma pesquisa do tipo *survey*, ou seja, coletam-se dados em grande quantidade para contemplar três objetivos: descrição, explicação e exploração. Sua avaliação é amostral, e a primeira aplicação no Brasil ocorreu em 1990. O Saeb é aplicado bianualmente e avalia o desempenho dos alunos do quinto e do nono ano do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2011g).

Barretto *et al* (2001) informam que o Saeb foi estabelecido com base em três eixos: a) universalização do ensino, eficiência e qualidade; b) valorização do magistério; e c) gestão do campo educacional. No primeiro eixo, os indicadores relevantes são a escolarização, a qualidade do ensino e a produtividade, verificados por meio de um modelo de

fluxo e produtividade sugerido pela Unesco, que permite a análise do sistema educacional integralmente: taxas de produtividade, repetência, evasão e níveis de escolarização reais em todo o país. No segundo eixo, os indicadores referem-se à competência do docente e suas condições de trabalho na escola. No terceiro eixo, os indicadores verificam a unidade escolar e o próprio sistema (burocratização, centralização e descentralização, democratização, eficiência e integração).

Ainda conforme Barreto *et al* (2001), em 1995, foram realizadas mudanças profundas no modelo do Saeb, para atender às características muito diferenciadas das escolas e dos sistemas, em razão de os procedimentos de análise serem muito centralizados e da falta de recursos humanos para aprofundar o exame dos dados em muitas unidades da federação. A partir daquele ano, segundo Coelho (2008), o Saeb incluiu em sua amostra a rede particular de ensino e o ensino médio; adotou técnicas mais atualizadas para aferir o desempenho dos alunos; incorporou instrumentos de coleta de dados sobre as características culturais e socioeconômicas, bem como sobre hábitos de estudo dos alunos; e redefiniu as séries avaliadas.

Para Sousa e Oliveira (2003), ao que parece, o Saeb não busca intervenções mais consistentes e precisas do poder público, ou seja, os resultados não são convertidos em implantação de políticas para a educação básica. Ao contrário, difunde-se nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação que estimula a competição entre as escolas, responsabilizando-as, ao final, pelo fracasso ou pelo sucesso escolar.

A partir de 2005, o Saeb passou a constituir-se de duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb faz amostragem das redes de ensino, nas unidades da federação e enfoca as gestões e sistemas educacionais, preservando as características originais do Saeb. E a Anresc, também conhecida como Prova Brasil, com base censitária, enfoca as unidades escolares urbanas e algumas rurais, que atendem ao número mínimo de alunos estabelecido para avaliação (BRASIL, 2010i; 2011g).

b) Prova Brasil

A *Prova Brasil* tem a intenção de produzir informações sobre o ensino ofertado pelos municípios e escolas, e objetiva auxiliar os governantes para a tomada de decisões e direcionamento de recursos para a educação, assim como assistir a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações administrativas e pedagógicas, em prol da

melhoria da qualidade do ensino. Seus resultados integram o Ideb e, em conjunto com os índices do Censo Escolar, no que se refere à aprovação, são referência para a definição de metas a serem atingidas pelas redes públicas de ensino até o ano de 2021 (BRASIL, 2010i).

Assim como o Saeb, a Prova Brasil é uma avaliação com fins de diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Inep, desde 2005, e visa avaliar a qualidade do ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro, por meio de testes padronizados, abrangendo conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, e questionários socioeconômicos, com questões sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Os testes são aplicados para alunos de quinto e de nono ano do ensino fundamental⁶¹. Os professores e diretores das turmas e escolas submetidas a essa forma de avaliação também respondem a questionários referentes a dados demográficos, condições de trabalho e perfil profissional (BRASIL, 2010i).

c) Provinha Brasil

A *Provinha Brasil* é uma avaliação diagnóstica, criada pelo Inep, destinada a avaliar o rendimento em leitura, das crianças de seis a oito anos de idade, e tem o objetivo de verificar se os alunos da rede pública conseguem chegar aos oito anos de idade efetivamente alfabetizados. É aplicada a crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas do país, em duas etapas: uma no começo, e outra, no final do ano letivo. A intenção é acompanhar o que foi agregado na aprendizagem das crianças, no que se refere às habilidades de leitura, no período avaliado. Trata-se, na opinião do governo, de um instrumento pedagógico, sem fins classificatórios (BRASIL, 2011f).

Essa avaliação, conforme Saviani (2009), incide sobre um momento crucial do processo de desenvolvimento escolar, no tocante à aprendizagem, visto que a alfabetização é “a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto” (p. 36). No entanto, ela não compreende apenas essa etapa inicial do processo de aprendizagem, pois sua incorporação ocorre no conjunto do currículo escolar, durante os anos subsequentes. No momento inicial da alfabetização, o objetivo a ser atingido é a capacidade de reconhecer os códigos escritos, mas o processo de alfabetização só atinge seu ápice por volta do quinto ou sexto ano do ensino fundamental.

⁶¹ A Prova Brasil avalia os alunos do ensino fundamental, de quinto e de nono anos, e o Saeb avalia, além desses, também os alunos do terceiro ano do ensino médio. A Prova Brasil atinge escolas públicas da zona urbana e algumas da zona rural, desde que tenham o número mínimo de alunos necessários para a realização da avaliação. E o Saeb, por meio de amostra, avalia os alunos da rede pública e privada, tanto de escolas urbanas quanto rurais.

A partir do segundo semestre do ano de 2011, o Inep/MEC inseriu a avaliação dos conhecimentos da área de Matemática, também, para alunos matriculados no segundo ano de escolarização. No início de 2011, realizaram-se provas com conteúdo de Leitura, e, no final do ano, as provas continham o conteúdo de ambas as áreas. A intenção é realizar provas tanto de Leitura como de Matemática, no início e no final do ano letivo, para verificar a evolução no desempenho dos alunos (BRASIL, 2011f).

d) Ideb

O *Ideb* é um dos eixos centrais do PDE (2007), criado em 2007, pois define as articulações entre União, estados e municípios para a assistência do MEC e o repasse dos recursos financeiros, visando a elevação de índice (BRASIL, 2010g).

O *Ideb* é um indicador que pretende verificar a qualidade da educação no país, com base em índices obtidos em uma escala de zero a dez. Com base nesse instrumento, foram traçadas metas de desempenho a cada dois anos para as escolas, e para cada rede, até 2022. A média prevista para 2022 é 6,0, e o indicador já alcançou a meta para 2009, segundo dados do MEC, o que é uma média compatível com a educação ofertada nos países de primeiro mundo (BRASIL, 2010g).

Questiona-se, no entanto, é se esse índice realmente está aferindo a *qualidade* da educação, como se propõe a fazer, visto que se trata de resultados numéricos objetivos, que não analisam outros fatores influenciadores do processo educacional, como as dimensões intra e extraescolares, por exemplo.

Os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino, desde a criação do *Ideb*, precisam atingir as metas pré-determinadas e, para realizá-la, o MEC vem oferecendo apoio financeiro e técnico aos municípios com índices de qualidade de ensino considerados insuficientes, com recursos financeiros provenientes do Fundeb. Todos os municípios brasileiros aderiram ao compromisso (BRASIL, 2010g).

No entender de Saviani (2009), deve-se reconhecer que o *Ideb* representa um importante avanço, ao combinar dados relativos ao rendimento dos alunos com dados de evasão e repetência e ao permitir aferir os resultados da aprendizagem discente, em cada escola. O autor considera relevante também a iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência aos municípios, que permita apoio e condição de incentivos financeiros adicionais. As avaliações têm demonstrado a fragilidade do ensino municipal, que

foi obrigado a assumir a responsabilidade principal pelo ensino fundamental, sem condições para que isso se efetivasse de forma satisfatória.

e) Prova ABC

A *Prova Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC)* é uma iniciativa do Movimento Todos Pela Educação, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, a Fundação Cesgranrio e o Inep. Trata-se, portanto, de uma iniciativa não diretamente governamental. A primeira edição ocorreu no início de 2011, e foi aplicada a 6 mil alunos que tinham concluído do terceiro ano do ensino fundamental, em 250 escolas das capitais brasileiras. Em novembro de 2012, houve a segunda edição, e foram avaliados 54 mil alunos do segundo e do terceiro ano do ensino fundamental, em 1.200 escolas públicas e privadas, de seiscentos municípios do país. O objetivo da aplicação dessa prova é avaliar o maior número de alunos com oito anos de idade, no que se refere à aprendizagem em Leitura, Escrita e Matemática (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012a). Há previsão de que as informações obtidas possam ser utilizadas pelo Inep, para criar um indicador capaz de apontar o nível de alfabetização das crianças ao fim do ciclo, visto que a Provinha Brasil avalia a aprendizagem durante o ano letivo. Para Queen (2011), as principais diferenças entre a Prova ABC e a Provinha Brasil são o caráter, o formato e a divulgação dos resultados das provas.

Segundo Rocha (2011), esse indicador não governamental pode ser considerado por certos segmentos como positivo, pois pode servir para analisar se as políticas públicas para as séries iniciais do ensino fundamental (Provinha Brasil, Literatura Infantil e Pró-Letramento) têm atingido seus objetivos, e se toda criança, ao fim do terceiro ano da educação básica, sabe ler, escrever e interpretar textos⁶². No entanto, para a autora, deve-se discutir o alcance das avaliações em larga escala, pois para se aferir o alcance de objetivos pré-estabelecidos e, sobretudo, a qualidade da educação de um país, é preciso ir muito além de números e índices obtidos em avaliações estandardizadas.

f) ANA

A prova ABC foi um projeto piloto dos empresários. A partir de 2013, o Inep/MEC criou uma prova própria, denominada *Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)*,

⁶² Além das políticas citadas, torna-se necessário mencionar outras que foram instituídas pelo governo Lula e que ainda estão em vigor, como, por exemplo, o *Sinaes*, referente ao ensino superior e a *Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente*. Há que se mencionar ainda o papel da Capes como responsável pela normatização e avaliação da pós-graduação no Brasil, por meio do *Sistema de Avaliação da Pós-graduação* (BRASIL, 2011a; 2011e).

que aplica testes de desempenho, uma vez ao ano, a todos os estudantes matriculados no terceiro ano do ensino fundamental, para aferir o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, com a proposta de analisar as condições de escolaridade dos estudantes para desenvolver esses saberes (BRASIL, 2013a).

Enfim, percebe-se que o Saeb e a Prova Brasil são instrumentos de avaliação em larga escala, utilizados para avaliar os alunos do ensino fundamental, visando fazer um diagnóstico do conhecimento adquirido pelos estudantes. Aliados aos outros dados educacionais, essas provas são utilizadas para rever políticas, traçar novas metas e diversificar formas de intervenção; o que é previsto, porém nem sempre é realizado, pois esses resultados muitas vezes não são aproveitados com a finalidade planejada. Em geral, são criados *rankings* entre as escolas e os sistemas de ensino, o que provoca outras consequências para o sistema educacional.

2.3.2 A criação do Ideb: das metas à repercussão nas escolas

O Ideb é um indicador da educação brasileira de monitoramento da qualidade educacional. Assume o papel de indutor de políticas educacionais, conforme explicita o decreto que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Art. 3º – A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007, art. 3º).

O governo espera que os números alcançados pelas escolas e pelos sistemas, divulgados pelos *sites* oficiais, possam permitir um conhecimento geral sobre a educação no país.

No entender de Araujo e Fernandes (2009), o Ideb apresenta-se como um indicador estratégico da atual política educacional, e expõe o rendimento e o desempenho de alunos como concepção de qualidade, induzindo à equidade em uma mesma escola e sistema. No entanto, como o índice avalia a média da escola e dos sistemas, não há garantia de que todos terão elevação constante da nota. O Ideb enfatiza apenas os resultados do processo

educativo e, com base neles, estabelece comparações entre escolas, municípios e estados, rotulando os *melhores* e os *piores* em termos de qualidade, o que é preocupante, no atual cenário brasileiro, na opinião das autoras. Elas destacam que os resultados da avaliação em larga escala, no Brasil, não avaliam a qualidade do ensino, visto que o rendimento discente é apenas um dos elementos que constituem os processos educativos, pois há outras variáveis como a cultura escolar, a sociabilidade, a socialização, as interações e as trocas.

Yazbeck (2007), em investigação realizada com pesquisadores brasileiros, perguntou aos sujeitos de sua pesquisa se a avaliação educacional realizada nas duas últimas décadas, tanto em âmbito estadual quanto federal, tem oferecido e divulgado indicadores que permitam analisar a real situação da educação básica. Por tratar-se de uma questão polêmica, alguns posicionamentos merecem ser destacados. Para Iza Locatelli, uma das entrevistadas pela autora, os dados são coletados, e os resultados são divulgados, mas, ainda que se tenha podido detectar fatores ligados ao desempenho da escola brasileira, não se conseguiu mudar, de forma efetiva, a escola. Sandra Zákia afirma que o aprimoramento crescente dos levantamentos de dados sobre a educação básica divulgados pelos órgãos federais e estaduais não decorrem das iniciativas de avaliação, mas de organização e atualização das informações e estatísticas educacionais. Segundo esta pesquisadora, a divulgação das principais demandas sociais em relação à educação básica não integra os procedimentos e os instrumentos utilizados na avaliação. Luís Carlos Freitas, por sua vez, enfatiza que o Estado gerou uma enorme quantidade de dados sobre a educação, nas bases do governo, mas não sabe o que fazer com eles, a não ser alimentar suas políticas. Ele tem dúvidas se os indicadores são necessários ou reveladores, pois os formatos de avaliação são simplificados, no que se refere à visão qualitativa, em razão da amplitude da avaliação. Aparecida Néri de Souza diz que há um excessivo grau de generalizações, no entanto, é preciso apreender as condições em que se realiza o trabalho escolar e suas variáveis qualitativas. “Fazemos mais avaliações de desempenho das escolas (dos alunos mais que dos professores e diretores) e menos avaliações das políticas educacionais” (SOUSA, citada por YAZBECK, 2007, p. 19).

Depreende-se, pois, que esses autores questionam os meios utilizados para a avaliação da qualidade da educação, pois, ao serem considerados os números alcançados pelas escolas, outros fatores que também interferem nessa qualidade são descartados, ou ignorados. Mesmo que os índices possam apresentar um diagnóstico da realidade educacional do país, eles não são, por si só, suficientes para aferir a *qualidade*. Ao que parece, as políticas educacionais não estão conseguindo utilizar os dados obtidos para implantação de novos

procedimentos e avaliações de maior alcance, no tocante à educação que ocorre nas escolas e nos sistemas.

Além disso, Andrews e Vries (2012) alertam para o fato de que os resultados de testes de avaliação de desempenho escolar podem apresentar flutuação, e diversas outras fontes de variação podem afetar o desempenho de uma escola inteira, como, por exemplo, o mau tempo no dia da aplicação das provas. Os autores comentam ainda que o Ideb das escolas municipais tem apresentado melhora, desde 2005, e algumas das metas previstas para 2009 foram atingidas antes do tempo esperado. Assim, apresentam algumas hipóteses que podem explicar esses resultados:

a) de 2003 a 2009, houve diminuição de 45% da pobreza no país, em virtude da expansão do emprego formal, portanto, a redução da pobreza teve impacto consideravelmente rápido sobre o desempenho educacional;

b) as escolas familiarizaram-se com a estrutura da Prova Brasil e estão realizando treinamento dos alunos antes da aplicação das provas;

c) pode estar ocorrendo adulteração dos resultados das provas de avaliação, a exemplo do fenômeno observado nos EUA⁶³;

d) a qualidade do ensino está efetivamente apresentando melhoras, o que tem se refletido nos resultados das avaliações do desempenho escolar.

As duas primeiras hipóteses parecem mais viáveis. No que tange à primeira, a redução da pobreza e a concessão de bolsas de apoio às famílias, pelo governo, não só contribui para melhores condições de vida, como para o acesso às escolas. No governo FHC, por exemplo, havia o Cartão Alimentação, o Auxílio Gás e o Bolsa Escola. Esta última exigia que os filhos de famílias que recebessem o benefício fossem matriculados e mantivessem frequência regular de, no mínimo, 85%. O governo Lula unificou esses programas e criou o Bolsa Família, ainda em vigor no governo Dilma, que continua melhorando as condições de pobreza das famílias e, conseqüentemente, o aumento do número de crianças nas escolas. Quanto à segunda hipótese, os resultados da presente pesquisa demonstram que realmente a preparação para a realização da Prova Brasil está acontecendo nas escolas da rede municipal de Jataí, com a intenção de amenizar o impacto que esse tipo de prova causa entre os alunos, em razão do rigor com que é aplicada, bem como de melhorar o nível de conhecimentos, especificamente em Português e Matemática (conteúdos avaliados), para que os resultados alcançados sejam satisfatórios para a escola e para o sistema.

⁶³ Sobre as fraudes ocorridas nos EUA, conferir Nichols e Berliner (2007).

No entanto, em relação às duas outras hipóteses, apresentadas pelos autores, pode-se dizer que é arriscado afirmar que haja adulteração nos resultados dos testes aplicados, sem que haja provas concretas a respeito, da mesma forma que se entende ser precoce afirmar que a qualidade do ensino está melhorando, apenas com base nos resultados obtidos nos testes estandardizados, realizados pelas escolas brasileiras, pois existe um conjunto de fatores que interferem nessa qualidade, além das notas alcançadas pelos alunos das instituições avaliadas. O desempenho escolar precisa ser aferido com base em condições intra e extraescolares, respeitando-se o contexto e a diversidade de cada realidade.

Não obstante, Andrews e Vries (2012) consideram razoável supor que todas as hipóteses sejam parcialmente verdadeiras, apesar de não afirmarem qual delas teve o maior impacto nos resultados observados, desde a primeira aferição do Ideb. A criação desse índice e sua divulgação foi essencial para subsidiar a elaboração de políticas educacionais, na opinião dos autores, mas as autoridades educacionais devem atentar para os perigos e as limitações decorrentes dos usos de indicadores na formulação de políticas públicas e, de modo especial, o fator socioeconômico, que interfere no desempenho escolar, não deve ser negligenciado. Os autores enfatizam:

que fique claro: a melhoria do desempenho escolar é um objetivo desejável, mas a escola de qualidade é um objetivo mais desejável ainda. Talvez o que esteja ausente nesse debate é a consideração da educação como um direito social, na sua acepção mais fundamental.[...] Em suma, os indicadores de desempenho devem ser encarados como instrumentos auxiliares das políticas educacionais e não como parâmetros a que as políticas devem se submeter irrefletidamente (ANDREWS; VRIES, 2012, p. 844).

Nessa direção, tanto docentes quanto alunos e gestores devem ter consciência de como ocorre a avaliação e quais são os fins dessa ação. Mais importante do que divulgar os números é entender o que eles representam e a que objetivos estão servindo. Se, às vezes, nem os docentes se sentem esclarecidos e seguros, acerca da avaliação em larga escala, como poderão ajudar os alunos, pais e comunidade a entenderem essas políticas educacionais? É importante atentar para o seguinte:

há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje.

A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos pólos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a *privatização*. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer”. Em nossa opinião, uma melhor relação implica criar uma parceria entre escola e governo local (municípios), por meio de um processo que chamamos de *qualidade negociada, via avaliação institucional* (FREITAS, L., 2007, p. 975, grifos do autor).

Freitas, L. (2007) afirma que parte dos problemas enfrentados pela educação básica nacional advém do formato ideológico do projeto liberal hegemônico, que reduz qualidade a acesso e apresenta um limite ideológico, antes de constituir um passo importante em direção da qualidade plena da escola pública. De acordo com o autor, os liberais admitem a igualdade de acesso, mas não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição. Conforme essa ótica, os resultados dependem de esforço pessoal, e como a população é desigual, a tão apregoada equidade liberal fica limitada ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação. Ausência de reprovação, como menciona o autor, não significa qualidade e aprendizagem; e simples políticas de equidade apenas ocultam o problema central, que é a desigualdade socioeconômica.

Para Freitas, L. (2007), se a avaliação se colocar especificamente a serviço da melhoria da qualidade da escola, ela se limitará à verificação do mérito e à dissimulação da desigualdade social, sob a forma de indicadores neutros. Freitas, L. (2007) esclarece:

não somos contra a existência de avaliação externa. Não somos contra, igualmente, a existência de índices. Mas somos contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização” liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos. Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão (p. 981, grifos do autor).

Pode-se afirmar que a utilização desses instrumentos como forma de pressão aumenta o risco de camuflar a realidade da educação brasileira. Chama a atenção a opção do MEC pelo Ideb como referência de qualidade e a realização de testes apenas em duas áreas de conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática, porque a escola é mais ampla do que isso. Há que se considerar ainda o tipo de escolarização ofertado às crianças, o que os testes nacionais estão medindo e o risco da ocultação da má qualidade ao ser considerada apenas a proporção dos aprovados, conforme a fórmula do Ideb, pois o aumento do número de aprovados não significa aumento de aprendizagem (FREITAS, L., 2007).

No tocante ao risco da ocultação da má qualidade, no entender de Freitas, L. (2007), há que se ressaltar ainda o uso da média do Ideb como referência, pois esse índice baseia-se em uma proficiência média da rede ou da escola. A utilização da média como referência e sua contínua variação não significam que houve melhoria geral. E ainda, conforme esse autor, fixar metas distantes, a serem atingidas em longo prazo, significa muito tempo para pouca nota, ou seja, são necessárias ações mais imediatas de universalização da qualidade.

Apesar do contínuo debate sobre o tema, constata-se que os apelos à mudança das práticas escolares e do trato com a avaliação do sistema terminam por resvalar a realidade, conforme Barretto (2001), pois não são visíveis mudanças significativas no desempenho dos alunos. A autora ainda expõe:

do ponto de vista da função educacional da escola, a ênfase no processo e nas condições gerais em que é oferecido o ensino torna-se condição essencial para que educadores, alunos e as próprias instituições educacionais usufruam do potencial redirecionador da avaliação, não só no sentido de potencializar condições para um efetivo domínio dos conhecimentos pelos estudantes, como para uma formação que se estende a outras esferas. Não obstante, do ponto de vista da população usuária dos serviços educacionais, a quem não interessam diretamente os processos internos dos estabelecimentos escolares, são os resultados apresentados pelos alunos aqueles que se prestam à validação social das funções exercidas pela escola. Mas, se esses resultados não se prendem a uma racionalidade científico-instrumental apenas, será preciso repensá-los na perspectiva que busca romper com o conceito de regulação atribuído ao conhecimento e à avaliação (BARRETO, 2001, p. 63).

Enfim, pode-se afirmar que as políticas de avaliação instituídas pelo governo podem permitir a realização de um diagnóstico da educação brasileira, mas ainda parece distante qualquer associação desses resultados com a tão almejada constituição de uma educação de qualidade no país. Há que se discutir, também, se essa associação é possível, visto que o princípio desse sistema de avaliação não tem a qualidade da educação como objetivo. É preciso pensar em estratégias para lidar com esses índices de forma produtiva, para que não se limitem a classificar as instituições em melhores e piores, e os alunos, em capazes ou incapazes. O ranqueamento das instituições e sistemas e o estímulo à competição não são o melhor caminho para buscar uma educação de qualidade, sobretudo porque se deve considerar não apenas o índice de aprovação, e sim todo o processo de desenvolvimento e de aprendizagem desenvolvido pelos estudantes. Além disso, a escola deve ser inclusiva, ou seja, deve oferecer condições de permanência e de aprendizagem a todos, pautando-se pelo diálogo democrático e participativo, que vise a formação para a cidadania. Portanto, ainda que se

aborde o Ideb e a avaliação do sistema, não se pode perder de vista a escola em sua amplitude e complexidade, fazendo jus à polissemia expressada.

3 O ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÁS E EM JATAÍ-GO: INDICADORES BÁSICOS E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

Esse capítulo visa caracterizar o estado de Goiás e, especificamente, o município de Jataí-GO, onde foi desenvolvida a pesquisa de campo, apresentando e analisando os números referentes aos aspectos socioeconômicos e educacionais, com ênfase a indicadores educacionais que permitam conhecer o panorama das escolas e a organização do sistema municipal de ensino investigado. O Ideb e os indicadores apresentados pelas escolas do Brasil, de Goiás e de Jataí constituem elementos essenciais para compreensão inicial da realidade do ensino e da aprendizagem.

3.1 JATAÍ-GO NO CENÁRIO GOIANO

O estado de Goiás, cuja capital é Goiânia, é uma das 27 unidades federativas do Brasil, e está localizado na Região Centro-Oeste, no Planalto Central. Os últimos dados divulgados pelo IBGE (2010) apontam uma população de 6.003.788 habitantes, distribuídos em 246 municípios. A área total do estado é de 340.111,783 km², com densidade demográfica de 17,65 hab/km².

A área do estado goiano corresponde a 21,17% do Centro-Oeste e a 3,99% do território brasileiro e a população representa 42,71% do Centro-Oeste e 3,15% do país, em 2010. Sua taxa geométrica de crescimento anual, de 2000 a 2012, é de 1,74%, situando-se entre as taxas do Centro-Oeste (1,81%) e do Brasil (1,11%). A densidade demográfica do estado passou de 9,18 hab/km² em 1980 para 18,28 hab/km² em 2011, e a taxa de urbanização cresceu de 67,54% para 92,14%, nos anos mencionados. Em 2012, foram registrados 4.219.655 eleitores em Goiás, que representam 42,14% dos eleitores do Centro-Oeste e 3% do Brasil (GOIÁS, 2012/2013).

Jataí, um dos 246 municípios que compõem o estado de Goiás, localiza-se no Sudoeste do estado, ocupando uma área territorial de 7.174,217 km². Integra a Microrregião 013 do Sudoeste de Goiás, Mesorregião Sul Goiano. Sua latitude sul é de 17° 52'53''S, a longitude oeste, 51°42'52''W, e a altitude 696 m (IBGE, 2010; JATAÍ, 2013).

A cidade de Jataí limita-se ao norte com os municípios de Caiapônia e Perolândia, ao sul, por Itarumã, Caçu e Aparecida do Rio Doce, a leste, por Rio Verde, e a oeste, por Serranópolis e Mineiros (figura 2). O município de Jataí possui, ainda, um aglomerado,

Projeto Iris Rezende, e dois povoados: Estância e Naveslândia. A distância da cidade à capital estadual, Goiânia, é de 327 km, da capital federal, Brasília, 535 km, e da cidade de São Paulo, 934 km. Comemora-se seu aniversário no dia 31 de maio, data considerada feriado municipal (JATAÍ, 2013).

De acordo com os dados do Censo de 2010 (IBGE, 2010), Jataí possuía 88.006 habitantes, sendo 81.010 residentes na área urbana e 6.996 moradores da zona rural. A classificação por sexo, nesse mesmo ano, demonstrou que 44.045 eram mulheres e 43.961, homens, e 75.506 pessoas eram alfabetizadas. A densidade demográfica é de 12,27 hab/km², e a taxa de crescimento geométrico populacional constatada em 2010 foi de 1,55 e, em 2011, de 1,51. Em 2011 havia, na cidade, 62.539 eleitores, conforme dados do Tribunal Superior Eleitoral (GOIÁS, 2013). A tabela 3 permite visualizar alguns aspectos socioculturais de Jataí.

Tabela 3 – Acompanhamento das taxas referentes aos aspectos socioculturais do município de Jataí-GO – anos 2000, 2010, 2011 e 2012

Indicadores sociais	2000	2010	2011	2012
População censitária – total (habitantes)	75.451	88.006	-	-
Taxa de mortalidade infantil (por 1.000 nascidos vivos)	17,77	-	-	-
Número de vínculos empregatícios ativos	10.514	18.198	19.503	-
Rendimento médio (R\$)	383,54	1.134,16	1.259,69	-
Total de empregados admitidos	4.274	9.671	11.182	11.587
Total de empregados desligados	3.562	8.868	10.568	11.536
Saldo de empregados (diferença entre admitidos e desligados)	712	803	614	51
Número de estabelecimentos hospitalares	4	5	5	4
Número de leitos nos hospitais da cidade	201	225	239	148
Taxa de alfabetização (%)	89,8	93,46	-	-

Fonte: Informações obtidas no Censo do IBGE – dados do ano de 2010 (IBGE, 2010); e no *site* da Segplan/IMB (GOIÁS, 2013).

Em razão do aumento populacional, a maioria dos números referentes aos indicadores sociais cresceu, com o passar dos anos, mas, em alguns setores, a oferta de serviços foi reduzida, apesar dos dados sinalizarem a necessidade de acompanhamento e atualização, como é o caso da rede hospitalar e educacional. Um hospital foi fechado, no ano de 2012, contribuindo para a redução total de 91 leitos. A tabela 4 demonstra alguns dados gerais sobre os aspectos físicos, demográficos e socioculturais de Jataí.

Tabela 4 – Alguns aspectos físicos, demográficos e socioculturais de Jataí-GO

Informações		Indicadores
Território		7.174,22 km ²
Altitude		696 m
Latitude sul		17°52'53"
Longitude oeste		51°42'52"
Distritos		-
Povoados		Estância e Naveslândia*
Aglomerado		Projeto Iris Rezende
Densidade demográfica (2010)		12,27 hab/km ²
Número de habitantes (2012)		88.006
Número de eleitores (2012)		62.539
Crescimento geométrico populacional (2012)		1,41%
Taxa de alfabetização (2010)		93,46%
Docentes em sala de aula	2000	1.190
	2012	976
Estabelecimentos de ensino	2000	62
	2012	65
Número de salas de aula	2000	456
	2012	693
Matrículas total no ensino fundamental	2000	16.731
	2012	13.459
Matrículas na rede municipal	2000	7.731
	2012	7.620

Fonte: Elaboração da autora. Dados obtidos em Goiás (2013).

De acordo com o *Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal (ATLAS..., 2013)*, o IDHM de Jataí foi de 0,497 em 1991, 0,627 em 2000, e 0,757 em 2010. Percebe-se que houve um crescimento gradual, visualizado a cada decênio. O município situa-se na faixa de Indicadores Demográficos Educacionais (IDE) considerado alto (entre 0,700 e 0,799). Entre os anos de 2000 e 2010, a educação foi a dimensão que mais cresceu (0,221), seguida pelos itens renda e longevidade da população.

Tabela 5 – Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) e seus componentes – Jataí-GO

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,262	0,435	0,656
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	26,14	34,76	54,21
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	40,60	78,03	95,31
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	34,76	64,41	83,82
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	18,49	36,99	64,37
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	10,89	15,42	44,74
IDHM Longevidade	0,718	0,816	0,856
Esperança de vida ao nascer (em anos)	68,06	73,94	76,35
IDHM Renda	0,651	0,696	0,774
Renda per capita (em R\$)	459,75	606,33	987,04

Fonte: *Atlas do desenvolvimento humano municipal (ATLAS..., 2013)*.

Jataí teve um aumento de 52,31% no seu IDHM nos últimos vinte anos, acima da média de crescimento nacional (47,46%) e estadual (50,92%) e ocupava a 420ª posição, no *ranking* dos municípios brasileiros, em 2010, ou seja, apenas 419 municípios (7,53%) estavam em situação melhor, no tocante ao IDHM obtido, e 5.146 (92,47%) estavam em nível igual ou pior. No estado de Goiás, Jataí ocupa a 5ª posição, apenas quatro município (1,63%) estavam em melhor posição e 242 (98,37%), em situação igual ou pior (ATLAS..., 2013)⁶⁴.

3.2 DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS E EM JATAÍ-GO

Para entender melhor a educação no estado de Goiás e, especificamente, no município de Jataí, recorreu-se, inicialmente, a alguns indicadores oficialmente divulgados.

3.2.1 Indicadores educacionais do estado de Goiás

A população do estado de Goiás, em fase de escolarização, especificamente no ensino fundamental, constituía 15,20% do total, percentual significativo, pois indica que um grupo considerável tinha acesso a escolas estaduais, municipais e particulares.

A taxa de analfabetismo da população de quinze anos ou mais de idade, nesse estado, caiu de 11,9%, em 2000, para 8%, em 2010 (IBGE, 2010). Em 2011, o percentual foi reduzido para 7,2%. Também entre os com dez anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo passou de 8,05%, em 2007, para 6,60%, em 2011 (GOIÁS, 2012/2013).

⁶⁴ Embora não se acredite na relevância dos *rankings*, é necessário mencionar essas colocações obtidas, para complementar as informações sobre o município de Jataí.

O relatório de 2012 do movimento *Todos pela Educação* apresenta uma tabela completa com indicadores socioeconômicos e educacionais de Goiás, que podem contribuir com a compreensão que parte de uma realidade maior para uma menor, ou seja, permite visualizar e interpretar os dados referentes ao ensino fundamental em Jataí, situados em uma realidade estadual mais ampla.

Tabela 6 – Indicadores socioeconômicos e educacionais do estado de Goiás

Indicador		Valor do indicador	Período de referência	Fonte
Ideb	Anos iniciais do ensino fundamental	5,3	2011	MEC/Inep/Deed
	Anos finais do ensino fundamental	4,2		
	Ensino médio	3,8		
Matrículas na educação básica		1.434.365	2011	MEC/Inep/Deed
Taxa de matrículas (%)	Pré-escola (bruta)	53,4	2011	IBGE/Pnad 2011
	Pré-escola (líquida)	41,2		
	Ensino fundamental (bruta)	105,6		
	Ensino fundamental (líquida)	92,2		
	Ensino médio (bruta)	96,0		
	Ensino médio (líquida)	57,1		
População	Em idade escolar (4 a 17 anos)	1.394.239	2011	IBGE/Pnad 2011
	De 4 a 5 anos	179.209		
	De 6 a 14 anos	915.219		
	De 15 a 17 anos	299.811		
Taxa de distorção idade-série (%)	Anos iniciais do ensino fundamental	15,7	2010	MEC/Inep/Deed
	Anos finais do ensino fundamental	28,4		
	Ensino médio	33,6		
Taxa de reprovação (%)	Anos iniciais do ensino fundamental	5,7	2011	MEC/Inep/Deed
	Anos finais do ensino fundamental	9,9		
	Ensino médio	12,9		
Taxa de abandono (%)	Anos iniciais do ensino fundamental	1,0	2011	MEC/Inep/Deed
	Anos finais do ensino fundamental	4,6		
	Ensino médio	6,9		
Taxa de analfabetismo (%)	Pessoas de 15 anos ou mais	7,2	2011	IBGE/Pnad 2011
Escolaridade média em anos de estudo		7,3	2011	IBGE/Pnad 2011

(continua)

Tabela 6 – Indicadores socioeconômicos e educacionais do estado de Goiás (continuação)

Indicador		Valor do indicador	Período de referência	Fonte
Docentes com curso superior	Creche	56,0	2011	MEC/Inep/Deed
	Pré-Escola	65,8		
	Anos iniciais do ensino fundamental	78,0		
	Anos finais do ensino fundamental	90,1		
	Ensino médio	93,2		
Índice de Gini da renda domiciliar <i>per capita</i>		0,48	2011	IBGE/Pnad 2011
Renda média domiciliar <i>per capita</i> mensal (R\$ correntes)		773,5	2011	IBGE/Pnad 2011
PIB (R\$ mil - correntes)		85.615.343,9	2009	IBGE/SCR

Fonte: *Todos Pela Educação* (2013, p. 137).

Percebe-se que as taxas de distorção idade-série, de reprovação e de abandono crescem a medida que se avança nas séries. O ensino médio, portanto, apresentou maiores prejuízos, nesse sentido, por constituir as últimas séries da educação básica, ou seja, quando os alunos abandonam a escola ou são reprovados, diminui o quantitativo de estudantes que alcançam o ensino médio e que conseguem concluí-lo. Por outro lado, esse foi o nível de ensino que apresentou maior percentual de professores com formação em curso superior. No que se refere ao Ideb, Goiás conseguiu alcançar as metas previstas, de 2007 a 2011, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental ofertado pelas escolas da rede pública de ensino. As médias obtidas, em sua maioria, ultrapassaram os índices projetados⁶⁵.

Os números referentes à educação em Goiás, demonstram que houve certa redução no número de estabelecimentos e de salas de aula, de 2010 para 2011, mas, por outro lado, houve aumento no número de docentes em exercício, no mesmo período, com se pode visualizar na tabela 7, a seguir.

⁶⁵ O próximo item deste trabalho expõe o Ideb obtido pelo Brasil, por Goiás e por Jataí, detalhadamente.

Tabela 7 - Número de estabelecimentos de ensino, salas de aula e docentes em exercício no estado de Goiás – 2007 a 2011

Especifi- cação	Estabelecimentos (1)					Sala de Aula					Docentes em Exercício (2)				
	2007	2008	2009	2010	2011	2007	2008	2009	2010	2011	2007	2008	2009	2010	2011
Total	4.398	4.485	4.859	4.575	4.465	34.020	38.355	39.046	40.880	40.754	58.043	62.655	63.258	65.364	66.223
Federal	9	9	11	11	15	242	249	268	276	367	430	464	543	571	772
Estadual	1.108	1.090	1.095	1.102	1.072	10.119	12.827	12.908	12.824	12.516	21.884	22.533	22.487	22.914	22.059
Municip	2.370	2.377	2.373	2.365	2.334	14.446	14.783	15.187	15.876	16.216	24.117	25.927	26.669	27.303	28.549
Particular	911	1.009	1.380	1.097	1.044	9.213	10.496	10.683	11.904	11.655	11.612	13.731	13.559	14.576	14.843

(1) O mesmo estabelecimento pode ministrar um ou mais nível/modalidade de ensino.

(2) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Elaboração: Segplan-GO/IMB/Gerência de Sistematização e Disseminação de Informações Socioeconômicas – 2012.

Fonte: Secretaria da Educação (GOIÁS, 2012/2013).

No que se refere ao número de estabelecimentos de ensino, apenas a rede federal cresceu de 2010 para 2011. As outras (estadual, municipal e particular) tiveram um pequeno decréscimo. Por outro lado, caso se considere o número de salas de aula, nesse mesmo período, a rede federal e municipal tiveram ampliação, e, nas redes estadual e particular houve diminuição das salas disponíveis. Ao se considerar esse acréscimo de salas nas redes federal e municipal, é compreensível que o número de docentes em exercício também tenha aumentado, mas, na rede particular, na qual tanto os estabelecimentos quanto as salas sofreram decréscimo, o número de docentes foi ampliado. Apenas a rede estadual manteve o padrão de redução dos três itens (estabelecimentos, salas e docentes)⁶⁶.

Nessa mesma direção, também o número de matrículas caiu de 2010 para 2011, no ensino fundamental, médio e na EJA. Nos outros níveis e modalidades de ensino, houve aumento no número de alunos matriculados (creche, pré-escola, educação profissional em nível médio e educação especial).

⁶⁶ Como não é o foco deste estudo, não foram investigadas as *causas* da ampliação ou diminuição dos estabelecimentos, salas e docentes em cada rede de ensino.

Tabela 8 - Alunos matriculados por nível de ensino em Goiás – 2002 a 2012

Ano	Total de alunos	Creche	Pré-Escolar	Alfabetiz	Fundamental	Médio	Educação profissional em nível médio	Especial	Educação jovens e adultos
2002	1.695.096	27.431	98.704	52.206	1.099.223	269.851	7.477	7.246	132.958
2003	1.673.699	26.244	100.578	50.341	1.063.513	264.712	10.053	6.941	151.317
2004	1.664.214	28.216	130.933	-	1.059.068	275.153	8.721	7.844	154.279
2005	1.617.125	30.307	128.363	-	1.029.132	270.352	10.281	8.227	140.463
2006	1.595.722	34.899	102.892	-	1.032.596	280.747	11.835	8.301	124.452
2007	1.487.126	38.303	93.808	-	960.166	272.086	13.277	16.751	92.735
2008	1.462.653	42.330	104.342	-	934.804	262.535	13.073	21.626	83.943
2009	1.455.475	43.293	107.471	-	930.630	265.945	15.561	16.963	75.612
2010	1.458.140	45.970	112.799	-	915.568	268.903	16.048	18.430	80.422
2011	1.434.363	49.334	117.144	-	897.686	262.713	16.564	21.412	69.510
2012	1.451.682	52.139	121.378	-	903.103	269.294	18.445	23.890	63.433

Elaboração: Segplan-GO / IMB / Gerência de Sistematização e Disseminação de Informações Socioeconômicas – 2012.

Fonte: Ministério da Educação / Inep / Secretaria da Educação. Tabela extraída, na íntegra, de Goiás (2012/2013).

A tabela 8 permite visualizar que o número total de alunos matriculados em 2002 era significativamente maior do que o número apresentado em 2012. Considerando-se que a densidade demográfica do estado de Goiás em 2002 era de 15,73 hab/km² e que passou para 18,28 hab/km² em 2011, poder-se-ia inferir que o número de alunos em fase escolar também deveria ter aumentado. Mas há que considerar que as famílias têm menos filhos, atualmente, e que a população está envelhecendo, conforme demonstrado pelo Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010): a população acima de 25 anos constituía 57,9% do total de habitantes de Goiás, ao passo que as pessoas em fase de escolarização, de 6 a 24 anos, somavam 33,30%. Além disso, ocorreu uma acomodação nas matrículas, em virtude da menor retenção e diminuição dos índices de distorção idade-série.

Percebe-se que o número de alunos de creches, de 2002 para 2012, quase duplicou; o da pré-escola subiu consideravelmente; o do ensino médio manteve-se, com pequena oscilação; o da educação profissional e do ensino especial quase triplicou; e houve diminuição apenas no número de matrículas do ensino fundamental e da EJA, nos anos mencionados.

A região Centro-Oeste apresentou a menor quantidade de crianças fora da escola, em 2011 (290 mil, ou seja, 8,7% do total), em comparação às outras regiões do país (TODOS..., 2013).

3.2.2 Indicadores educacionais do município de Jataí-GO: a educação básica e a oferta, matrícula, atendimento, aprovação, reprovação, abandono e funções docentes

A taxa de alfabetização no município de Jataí, em 2010, foi de 93,46%. Os IDE, no ano de 2010, indicam a taxa de analfabetismo de 2,6% na população jataiense de dez a quinze anos, e de 11,30% entre os que tinham quinze anos ou mais (BRASIL, 2011e).

De acordo com os dados do IDHM divulgados, referentes ao município de Jataí (ATLAS..., 2013), a proporção de crianças frequentando a escola, de cinco a seis anos, cresceu 92,19%, de 1991 a 2000, e 22,15%, de 2000 a 2010; de quinze a dezessete anos, com ensino fundamental completo, cresceu 100,05%, de 1991 a 2000, e 74,02%, entre 2000 e 2010; a proporção de jovens de dezoito a vinte anos com ensino médio completo aumentou 41,60%, de 1991 a 2000, e 190,14%, entre 2000 e 2010. No ano de 2010, 62,83% dos alunos com idade entre seis e quatorze anos cursavam o ensino fundamental regular, na série correspondente à sua faixa etária. Em 1991, eram 33,56%, e em 2000, 56,03%. Dos estudantes de quinze a dezessete anos, 31,90% cursavam o ensino médio regular, sem atraso, em 2010. Em 1991, eram 6,71% e, em 2000, 16,50%. E 20,93% dos jovens de dezoito a 24 anos cursavam o ensino superior, no ano de 2010, ao passo que 5,08% estavam matriculados, em 1991, e 7,30%, em 2000. Em 2010, 2,52% das crianças entre seis e quatorze anos não frequentavam a escola, e entre quinze e dezessete anos esse percentual chegava a 18,87%.

Dentre os estudantes adultos, no ano de 2010, 54,21% da população com dezoito anos ou mais tinha completado o ensino fundamental, e 36,14% concluiu o ensino médio. A taxa de analfabetismo da população acima de dezoito anos diminuiu 10,94% nos últimos vinte anos (ATLAS..., 2013).

O município de Jataí, de 2010 para 2011, apresentou diminuição, a exemplo do estado de Goiás, no número de estabelecimentos de ensino pré-escolar, fundamental e médio, mas, de forma diversa, diminuiu também o número de docentes e matrículas, e aumentou o quantitativo de salas de aula, conforme dados demonstrados na tabela 9.

Tabela 9 – Número de estabelecimentos de ensino, docentes, matrículas e salas de aula em Jataí-GO – 2000 a 2012

Jataí-GO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Estabelecimentos de ensino (n. total)	62	64	61	62	62	64	64	64	69	69	69	65	-
Docentes (n. total)	1.190	1.234	1.210	1.207	1.176	1.198	1.256	993	1.025	1.017	1.016	990	976
Matrículas (n. total)	24.694	25.578	25.569	24.839	24.304	23.831	24.611	22.650	22.105	22.866	22.806	22.279	22.153
Salas de aula existentes (n. total)	456	483	487	510	534	562	582	607	631	654	679	681	-

Fonte: Informações obtidas no *site* da Segplan/IMB (GOIÁS, 2013).

A tabela 9 expõe que, no ano de 2000, havia 62 estabelecimentos de ensino. Houve pequenas oscilações, pois, em 2002 caiu para 61, mas, em 2003, passou a 62, subiu para 64, em 2005, número que se manteve até 2008, quando foram registrados 69 estabelecimentos, e, em 2011, o número caiu para 65. O número de docentes em sala de aula, no ensino pré-escolar, no ensino fundamental e no ensino médio, reduziu-se de 2000 para 2012. Por outro lado, o quantitativo de salas de aula passou de 456, em 2000, para 681, em 2011. Percebe-se uma contradição entre o aumento do número de salas e o decréscimo no quantitativo de docentes, que deveriam crescer (ou diminuir) proporcionalmente juntos. Apesar de não haver explicações concretas para essa informação, pode-se inferir que talvez isso indique, implicitamente, o crescimento do número de alunos por sala e por professor, nas escolas de Jataí.

O número total de matrículas também sofreu decréscimo, pois passou de 24.694, em 2000, para 22.153, em 2012. A tabela 10, a seguir, mostra um panorama geral do número de matrículas realizadas em Jataí, do ano de 2000 a 2012, em todos os níveis de ensino.

Tabela 10 – Número de alunos matriculados por nível de ensino no município de Jataí-GO – de 2000 a 2012

Níveis de ensino	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Alfabetização (total alunos) ¹	579	678	774	1.124	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Creche (total alunos) ²	-	314	389	366	448	525	861	817	983	1.265	1.032	981	1.236
Creche (município)	-	181	203	211	255	300	530	518	550	700	530	713	1.017
Creche (particular)	-	133	186	155	193	225	331	299	433	565	502	268	219
EJA (total alunos)	1.592	1.917	2.296	2.234	2.196	2.208	2.204	1.659	1.542	1.498	1.463	1.221	1.167
EJA (estadual)	642	668	817	738	694	686	835	827	684	752	733	531	457
EJA (federal)	-	71	70	19	-	-	32	29	38	61	70	71	84
EJA (municipal)	921	1.044	1.209	1.477	1.058	1.192	1.196	803	790	681	647	615	626
EJA (particular)	29	134	200	-	444	330	141	-	30	4	13	4	-
Educação especial (total alunos)	233	275	261	82	154	167	161	259	541	380	302	371	338
Educação especial (estadual)	153	147	121	82	-	-	-	31	132	100	109	79	78
Educação especial (federal)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	5
Educação especial (municipal)	80	128	140	-	-	-	-	80	223	128	168	268	228
Educação especial (particular)	-	-	-	-	154	167	161	148	186	152	24	23	27
Educação profissional (total alunos) ³	-	-	-	-	355	362	351	446	320	208	315	260	390
Educação profissional – nível técnico (estadual)	-	-	-	-	136	160	150	149	59	-	102	-	52
Educação profissional – nível técnico (federal)	-	-	-	-	219	184	201	233	166	113	69	83	81
Educação profissional – nível técnico (particular)	-	-	-	-	-	18	-	64	95	95	144	177	-
Pré-escola (total alunos) ¹	1.621	2.163	1.632	1.626	2.509	2.267	1.965	1.728	1.525	1.281	1.735	1.865	1.571
Pré-escola (estadual)	26	75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pré-escola (municipal)	1.240	1.613	1.144	981	1.710	1.350	1.198	1.231	1.038	750	1.208	1.119	1.042
Pré-escola (particular)	355	475	488	645	799	917	178	497	487	531	527	746	529

(continua)

Tabela 10 – Número de alunos matriculados por nível de ensino no município de Jataí-GO – de 2000 a 2012 (continuação)

Níveis de ensino	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ensino fundamental (total alunos) ¹	16.731	16.097	15.979	15.052	15.053	14.462	14.912	13.890	13.313	14.397	14.050	13.895	13.459
Ensino fundamental (estadual)	7.840	7.495	7.402	5.546	4.637	3.955	3.844	3.140	2.793	3.242	3.013	2.854	2.736
Ensino fundamental (municipal)	7.731	7.415	7.395	6.938	7.105	7.430	7.950	7.634	7.487	8.061	7.924	7.896	7.620
Ensino fundamental (particular)	1.160	1.187	1.182	2.568	3.311	3.077	3.118	3.116	3.033	3.094	3.113	3.145	3.103
Ensino médio (total alunos)	3.938	4.134	4.119	3.972	3.589	3.840	4.157	3.851	3.881	3.837	3.909	3.686	3.992
Ensino médio (estadual)	3.369	3.641	3.585	3.062	2.764	2.931	3.142	2.963	2.710	2.804	2.854	2.552	2.876
Ensino médio (federal)	401	322	325	325	321	327	320	307	300	304	318	363	392
Ensino médio (municipal)	-	-	-	-	-	14	40	84	114	-	-	-	-
Ensino médio (particular)	168	171	209	585	504	568	655	497	757	729	737	771	724

¹ Particular, estadual e municipal.

² Particular e municipal.

³ Federal, estadual e particular.

Fonte: elaboração da autora, com base em informações obtidas no *site* da Segplan/IMB (GOIÁS, 2013).

Os números apresentados na tabela 10 demonstram que a população matriculada em creches de Jataí quadruplicou em onze anos (de 2001 para 2012), e esse aumento deu-se prioritariamente nas instituições municipais (de 131 para 1.017 alunos matriculados, nos anos mencionados); nas creches particulares o aumento foi menor (de 133 para 219, nesses mesmos anos). Nas creches públicas, houve um aumento maior no número de alunos matriculados no ano de 2012, que pode ter ocorrido com a construção de uma nova creche pelo município.

Na EJA, pelo contrário, houve diminuição no número total de matrículas, entre os anos de 2000 a 2012. Percebe-se um pequeno aumento, anualmente, de 2000 a 2002, mas esse número caiu em 2003 e 2004, respectivamente, voltando a crescer muito pouco em 2005, e depois disso apenas diminuiu, ano a ano, até 2012. A maior oferta de vagas era na rede municipal de ensino, com 626 alunos em 2012, seguida pela rede estadual, com 457, e pela rede federal, com 84 matriculados. As escolas particulares não ofertavam essa modalidade de ensino.

As matrículas na educação especial cresceram de 2000 para 2012 (de 233 para 338 alunos), mas apresentaram queda brusca de 2002 para 2003, aumentando gradativamente até 2007, dobrando no ano seguinte (2008), voltando a cair em 2009, mantendo-se razoavelmente estável até 2012. A exemplo da EJA, também na educação especial o maior número de matrículas concentrava-se em escolas da rede municipal de ensino (228 alunos em 2012), seguida da rede estadual (78). A rede particular teve apenas 27 matrículas em 2012. A rede federal apresentou o menor número de alunos nessa modalidade: somente um aluno em 2010 e 2011, e cinco em 2012.

No que se refere à educação profissional, o primeiro registro de matrículas, em Jataí, foi em 2004. O maior número de alunos, em 2012, concentrava-se na rede federal (81), e na estadual (52). A rede particular ofertou essa modalidade de ensino pela primeira vez no ano de 2005, com 18 alunos, nenhum aluno em 2006 e, a partir de 2007, com crescimento gradativo até o ano de 2011, mas, em 2012 não houve matrículas. A rede municipal não oferta educação profissional.

A pré-escola apresentou crescimento no número de matrículas nos anos de 2001, 2004, 2010 e 2011, mas diminuiu nos outros anos. Comparando os anos de 2000 e 2012, percebe-se que, em 2012, havia menos alunos matriculados do que em 2000 (295 de diferença). A rede municipal de ensino ofereceu o maior número de vagas, em 2012 (1.042), seguida pelas escolas particulares (529). A rede estadual ofertou essa modalidade apenas em 2000 e 2001, mas não atendeu mais a essa clientela desde 2002. A rede federal de ensino também não atende à pré-escola.

No ensino fundamental, fase de escolarização que interessa prioritariamente a esta pesquisa, houve oscilação no número de matrículas de 2000 a 2012, apresentando pequenas variações, mas houve um movimento predominantemente descendente desses números, o que pode ser notado, em maior proporção, comparando-se o total de matrículas em 2000 (16.731), e em 2012 (13.459): houve redução de 3.272 vagas ocupadas. A rede municipal de ensino apresentou em 2012 o maior número de alunos (7.620), seguida da particular (3.103) e da estadual (2.736). A rede federal não oferece esse nível de ensino, em Jataí, pois se concentra nos ensinos médio e superior.

Os números referentes às matrículas efetivadas no ensino médio não sofreram grandes variações, no total apresentado de 2000 a 2012. No entanto, ao analisar por rede de ensino, percebe-se que houve diminuição nos números de matrículas no ensino médio, de 2000 a 2012, tanto da rede estadual (493 matrículas) quanto federal (nove alunos). Em

contrapartida, a rede particular cresceu, de 168 alunos matriculados em 2000, para 724 em 2012, representando um aumento de mais de quatro vezes do número apresentado em 2000 (556 alunos a mais). Cabe questionar as razões desse aumento da procura pelo ensino médio ofertado pelas escolas da rede particular de ensino, isto é, se têm relação com a melhoria do poder aquisitivo das famílias, com a concepção de que o ensino na rede particular oferece melhor preparo para aqueles que pretendem passar no exame vestibular, ou se existem problemas de oferta de vagas suficientes na rede pública para o número existente de estudantes, dentre outras.

Considerando as matrículas apresentadas, por rede de ensino, a estadual ofertava o maior número de vagas, com 2.876 em 2012, seguida da rede particular (724) e federal (392). A rede municipal teve matrículas nesse nível de ensino apenas nos anos de 2005 a 2008.

Em Jataí, a oferta da educação básica dá-se em âmbito federal, estadual, municipal e particular, como apresenta a tabela 11, a seguir.

Tabela 11 – Número de escolas públicas por etapa de ensino em Jataí-GO – redes federal, estadual e municipal – 2007 a 2010

Rede	Ano	Educação infantil			Ensino fundamental			Ensino médio		
		Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
FEDERAL	2007	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	2008	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	2009	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	2010	-	-	-	-	-	-	1	-	1
ESTADUAL	2007	-	-	-	11	-	11	5	-	5
	2008	-	-	-	11	-	11	6	-	6
	2009	-	-	-	11	-	11	5	-	5
	2010	-	-	-	11	-	11	6	-	6
MUNICIPAL	2007	24	7	31	19	8	27	-	4	4
	2008	24	5	29	19	8	27	-	4	4
	2009	21	5	26	19	8	27	-	-	-
	2010	22	7	29	19	8	27	-	-	-

Fonte: elaboração da autora, com base em informações obtidas em Brasil (2011d).

A rede federal de ensino, em Jataí, no que se refere à educação básica, oferece apenas o ensino médio, e tem uma unidade, o Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Jataí, localizada no perímetro urbano⁶⁷.

A rede estadual ofertou o ensino regular nas séries iniciais do ensino fundamental em três escolas urbanas, de 2007 a 2009, e, em 2010, esse número caiu para duas, visto que sua prioridade de atendimento são alunos que frequentam as séries finais e o ensino médio. De 2007 a 2009, foram disponibilizadas dez escolas urbanas estaduais com as séries finais do ensino fundamental, e, em 2010, reduziu-se para nove. E o ensino médio foi ofertado em cinco escolas, em 2007 e 2009, e, em seis, nos anos de 2008 e 2010. Houve turmas de EJA em uma escola, nos anos finais do ensino fundamental presencial, e em três, também de EJA, no ensino médio, entre 2007 e 2010 (BRASIL, 2011e).

A rede municipal de ensino possibilitou o acesso, em áreas específicas, a oito escolas do campo, de 2008 a 2010, e a uma escola em área de assentamento, nesses mesmos anos. A tabela 12 expõe o número de escolas por modalidade e etapa de ensino, nessa rede.

Tabela 12 – Número de escolas por etapa e modalidade de ensino em Jataí-GO – rede municipal em Jataí – 2007 a 2010

Modalidade/etapa	Ano	Localização		
		Urbana	Rural	Total
Regular – creche	2007	5	-	5
	2008	5	-	5
	2009	6	-	6
	2010	5	-	5
Regular – pré-escola	2007	22	7	29
	2008	22	5	27
	2009	19	5	24
	2010	21	7	28
Regular – anos iniciais do ensino fundamental	2007	19	8	27
	2008	19	8	27
	2009	19	8	27
	2010	19	8	27

(continua)

⁶⁷ O IFG – Câmpus Jataí oferta, no ano de 2013: quatro cursos técnicos integrados, um técnico subsequente, um técnico Educação à Distância (EAD), um técnico Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), um tecnólogo, uma licenciatura, dois bacharelados, uma especialização e um mestrado.

Tabela 12 – Número de escolas por etapa e modalidade de ensino em Jataí-GO – rede municipal em Jataí – 2007 a 2010 (continuação)

Modalidade/etapa	Ano	Localização		
		Urbana	Rural	Total
Regular – anos finais do ensino fundamental	2007	9	7	16
	2008	9	7	16
	2009	6	2	8
	2010	6	3	9
Regular – ensino médio	2007	-	4	4
	2008	-	4	4
	2009	-	-	-
	2010	-	-	-
Educação de jovens e adultos – anos iniciais do ensino fundamental/presencial	2007	3	1	4
	2008	3	1	4
	2009	3	1	4
	2010	3	0	3
Educação de jovens e adultos – anos finais do ensino fundamental/presencial	2007	6	1	7
	2008	4	1	5
	2009	4	1	5
	2010	3	2	5

Fonte: elaboração da autora, com base em informações obtidas em Brasil (2011d).

Verifica-se que o número de escolas da rede municipal de ensino se manteve ou diminuiu, nos quatro anos analisados (2007 a 2010), dependendo da série ofertada. Não houve criação de novas escolas, nesse período. Em 2009, houve o registro de uma creche a mais (seis), mas, em 2010, o número voltou ao anterior (cinco). A pré-escola deixou de ser ofertada em uma escola urbana, no ano de 2010, em relação ao número de escolas apresentado em 2007 (eram 22 e passou para 21), e aumentou duas escolas rurais, voltando ao número apresentado em 2007 (sete), visto que, em 2008 e 2009, tinha caído para cinco. Nas séries iniciais do ensino fundamental, os números mantiveram-se nos quatro anos analisados, mas nos anos finais houve uma queda de quase metade das escolas, passando de nove escolas urbanas para seis, e de sete escolas rurais para três, de 2007 a 2010. O ensino médio era ofertado apenas em quatro escolas rurais, em 2007 e 2008, mas deixou de ser oferecido nos anos de 2009 e 2010, tanto na cidade quanto no campo. As escolas que ofertavam EJA, nos anos iniciais do ensino fundamental, mantiveram-na em três escolas urbanas, nos anos analisados, e passaram de uma rural, nos três primeiros anos, para nenhuma, em 2010. Nos anos finais (EJA), as escolas passaram de seis para três, e as rurais, de uma para duas, nesses mesmos anos.

Os dados apresentados demonstram que as instâncias federal, estadual e municipal têm acatado as determinações da CF de 1988, quanto à responsabilização pela oferta da educação, em que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 2010f, art. 211), mas na Carta Constitucional fica explícito que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na pré-escola” (art. 211, §2º). Dessa forma, o estado deve encarregar-se do ensino médio, mas ofertar também as séries finais do ensino fundamental. A tabela 13 expõe o número de matrículas por dependência de ensino, em Jataí.

Tabela 13 – Número de alunos matriculados – matrícula inicial – no município de Jataí-GO – 2012

Nível/série		Dependência				Total
		Estadual	Federal	Municipal	Privada	
Educação infantil	Creche	-	-	1.017	219	1.036
	Pré-escola	-	-	1.042	529	1.571
Ensino fundamental	1ª a 4ª série e anos iniciais	225	-	6.230	1.525	7.980
	5ª a 8ª série e anos finais	2.511	-	1.390	1.578	5.479
Ensino médio		2.876	392	-	724	3.992
Educação profissional (nível técnico)		52	81	-	257	390
EJA (presencial)	Fundamental ²	13	-	626	-	639
	Médio ²	444	-	-	-	528
EJA (semi-presencial)	Fundamental	-	-	-	-	-
	Médio	-	-	-	-	-
Educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)	Creche	-	-	1	1	2
	Pré-escola	-	-	4	1	5
	Anos iniciais	8	-	200	14	222
	Anos finais	43	-	17	7	67
	Ensino médio	21	4	-	4	29
	Educação profissional nível técnico	-	-	-	-	-
	EJA fundamental ^{1/2}	-	-	6	-	-
EJA médio ^{1/2}	6	1	-	-	7	

¹ Não estão incluídos alunos da EJA semi-presencial.

² Inclui os alunos da EJA integrada à educação profissional.

Fonte: Brasil (2012a).

A creche e a pré-escola eram ofertadas, em 2012, pelas redes municipal e particular. A grande concentração de matrículas, nas séries iniciais do ensino fundamental, estava na rede municipal, seguida da particular e da estadual, esta última bem abaixo dos

números apresentados pelas outras redes. Por outro lado, as séries finais do ensino fundamental tinham o maior número de matrículas na rede estadual de ensino, com o restante distribuído entre as redes particular e municipal, em menores proporções.

A rede municipal de ensino não apresentava matrículas no ensino médio, que ficava a cargo, em ordem decrescente, de escolas estaduais, particulares e federal. Por outro lado, a rede particular dominava a oferta de ensino profissional (nível técnico), seguida à distância pelas redes federal e estadual. A EJA era proporcionada apenas na modalidade presencial, prioritariamente pela rede municipal de ensino (ensino fundamental), e na rede estadual (ensino médio). As escolas estaduais tiveram alguns alunos de EJA no ensino fundamental, também, e a rede federal teve matrículas no ensino médio (EJA), ambas em pequena quantidade. Não houve turmas de EJA semipresencial em nenhuma rede de Jataí, em 2012.

Os alunos de educação especial eram atendidos, prioritariamente, pelas escolas municipais, nas séries iniciais do ensino fundamental, e pelas estaduais, nas séries finais, no ensino médio e na EJA (médio), assemelhando-se ao que ocorria no ensino regular. A rede federal apresentou poucas matrículas no ensino médio, e a particular também teve poucos registros nos níveis fundamental (séries iniciais e finais) e médio.

A tabela 14 explicita as matrículas efetivadas na rede municipal de ensino de Jataí, entre os anos de 2007 e 2010.

Tabela 14 – Matrícula por modalidade, etapa e turno – rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2007 a 2010

Modalidade/ etapa	Matrículas por ano											
	Ano	Urbana					Rural					Total
		D-4	D+4	N-4	N+4	T	D-4	D+4	N-4	N+4	T	
Regular - creche	2007	-	519	-	-	519	-	-	-	-	-	519
	2008	-	551	-	-	551	-	-	-	-	-	551
	2009	-	702	-	-	702	-	-	-	-	-	702
	2010	-	530	-	-	530	-	-	-	-	-	530
Regular – pré-escola	2007	-	1.130	-	-	1.130	-	102	-	-	102	1.232
	2008	992	-	992	-	1.984	52	-	-	-	52	2.036
	2009	695	-	695	-	1.390	56	-	-	-	56	1.446
	2010	-	1.134	-	-	1.134	-	83	-	-	83	1.217

(continua)

Tabela 14 – Matrícula por modalidade, etapa e turno – rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2007 a 2010 (continuação)

Modalidade/ etapa	Matrículas por ano											
	Ano	Urbana					Rural					Total
		D-4	D+4	N-4	N+4	T	D-4	D+4	N-4	N+4	T	
Regular – anos iniciais do ensino fundamental	2007	-	4.998	-	-	4.998	-	651	-	-	651	5.649
	2008	4.900	-	-	-	4.900	626	-	-	-	626	5.526
	2009	6.049	-	-	-	6.049	672	-	-	-	672	6.721
	2010	-	5.925	-	-	5.925	-	678	-	-	678	6.603
Regular – anos finais do ensino fundamental	2007	-	1.604	-	-	1.604	-	459	-	-	459	2.063
	2008	1.689	-	-	-	1.689	480	-	-	-	480	2.169
	2009	1.268	-	-	-	1.268	195	-	-	-	195	1.463
	2010	-	1.299	-	-	1.299	-	174	-	-	174	1.473
Regular – ensino médio	2007	-	-	-	-	-	-	52	-	32	84	84
	2008	-	-	-	-	-	69	-	46	-	115	115
	2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação de jovens e adultos – anos iniciais do ensino fundamental/ presencial	2007	-	-	-	90	90	-	-	-	21	21	111
	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2009	-	-	-	113	113	-	13	-	-	13	126
	2010	-	-	75	-	75	-	-	-	-	-	75
Educação de jovens e adultos – anos finais do ensino fundamental/ presencial	2007	-	-	14	635	649	-	-	-	43	43	692
	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2009	-	79	-	443	522	-	-	-	35	35	557
	2010	-	-	539	-	539	-	-	13	27	40	479

Legenda para matrículas por turno:

D-4 = diurno (início das aulas antes das 17 h) – menos de 4 h/aula/dia

D+4 = diurno (início das aulas antes das 17 h) – 4 h/aula/dia ou mais

N-4 = noturno (início das aulas a partir das 17 h) - menos de 4 h/aula/dia

N+4 = noturno (início das aulas a partir das 17 h) – 4 h/aula/dia ou mais

T = total

Fonte: Brasil (2011d).

As matrículas efetuadas nas escolas da rede municipal de ensino, em Jataí, coincidem com o movimento comentado sobre a manutenção no número de escolas de 2007 a 2010 (tabela 19). Nas creches, o número de alunos matriculados aumentou levemente de 2007 para 2010; na pré-escola houve ligeira queda; nos anos iniciais houve um crescimento considerável, e, nos anos finais o número caiu bastante. O ensino médio deixou de ser ofertado em 2009 e 2010, e o número de alunos matriculados na EJA, tanto nas séries iniciais

quanto finais do ensino fundamental, também caiu. Ressalte-se que, no ano de 2008, não houve registro de matrículas na EJA, em nenhum nível e série, na rede municipal de ensino.

No que se refere às taxas de aprovação, reprovação e abandono na rede municipal de ensino de Jataí, apresenta-se, na tabela 15, um levantamento dos índices entre 2008 e 2010.

Tabela 15 – Taxas de rendimento – rede municipal de ensino de Jataí – 2008 a 2010

Série/ ano	Ano	Taxa aprovação		Taxa reprovação		Taxa abandono	
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1ª série / 2º ano do EF	2008	80,8	76,3	17,1	18,7	2,1	5,0
	2009	81,3	86,6	17,2	12,7	1,5	0,7
	2010	82,5	84,2	17,1	15,2	0,4	0,6
2ª série / 3º ano do EF	2008	82,5	82,2	16,3	17,8	1,2	0,0
	2009	89,7	81,7	8,8	16,2	1,5	2,1
	2010	89,7	92,0	9,3	8,0	1,0	0,0
3ª série / 4º ano do EF	2008	88,7	85,1	9,9	11,9	1,4	3,0
	2009	90,5	91,7	9,0	7,3	0,5	1,0
	2010	90,1	94,0	9,2	6,0	0,7	0,0
4ª série / 5º ano do EF	2008	88,2	90,1	8,4	9,9	3,4	0,0
	2009	93,2	86,4	4,8	8,7	2,0	4,9
	2010	93,6	96,9	5,4	3,1	1,0	0,0
5ª série / 6º ano do EF	2008	70,0	74,3	21,7	18,6	8,3	7,1
	2009	69,5	77,6	22,1	20,4	8,4	2,0
	2010	81,4	87,8	11,4	7,3	7,2	4,9
6ª série / 7º ano do EF	2008	78,8	73,9	14,5	16,5	6,7	9,6
	2009	81,5	81,8	13,6	10,9	4,9	7,3
	2010	77,0	82,9	12,8	17,1	10,2	0,0
7ª série / 8º ano do EF	2008	75,9	80,5	14,0	14,6	10,1	4,9
	2009	77,8	82,9	14,0	12,2	8,2	4,9
	2010	81,6	91,9	8,9	8,1	9,5	0,0
8ª série / 9º ano do EF	2008	84,8	93,9	5,8	3,1	9,4	3,0
	2009	95,0	85,7	1,3	3,6	3,7	10,7
	2010	90,7	100,0	4,9	0,0	4,4	0,0
1º ano do EM	2008	0,0	73,3	0,0	5,0	0,0	21,7
	2009	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2010	-	-	-	-	-	-
2º ano do EM	2008	0,0	83,3	0,0	4,2	0,0	12,5
	2009	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2010	-	-	-	-	-	-
3º ano do EM	2008	0,0	88,0	0,0	0,0	0,0	12,0
	2009	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2010	-	-	-	-	-	-

Fonte: Brasil (2011d).

Percebe-se que o índice de aprovação cai, consideravelmente, a partir da 5ª série/6º ano do ensino fundamental, e volta a crescer na 8ª série/9º ano. Conseqüentemente, o índice de reprovação apresenta movimento inverso. A taxa de abandono também cresce à medida que se avança nas séries de escolarização, mas os anos finais do ensino fundamental apresentam maior índice de desistência. Observa-se o mesmo movimento nas séries ofertadas no ensino médio, no ano de 2007.

A tabela 16, apresentada a seguir, permite estabelecer uma comparação entre as redes pública e privada de ensino de Jataí, e especificamente entre as escolas municipais rurais e urbanas, no tocante às taxas de aprovação registradas no ano de 2012.

Tabela 16 – Taxa de aprovação por dependência administrativa, no ensino fundamental e médio do município de Jataí-GO – 2012

Localizaç.	Rede	Total ens. fund.	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total ens. méd.
Total	Total	90,4	92,4	87,4	98,8	88,0	90,6	93,1	93,3	87,5	88,6	85,2	88,4	72,4
Total	Públ.	88,1	90,9	83,3	99,1	85,6	88,2	92,0	92,3	83,6	85,0	79,7	84,8	68,7
Total	Priv.	98,3	99,0	97,6	98,0	99,0	100,0	98,8	98,7	98,3	97,5	98,2	96,2	91,7
Total	Mun.	88,5	90,7	78,3	99,0	85,1	87,9	91,8	92,1	76,4	77,1	79,7	81,7	-
Total	Fed.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	75,3
Total	Est.	86,9	97,7	85,9	100,0	100,0	98,1	94,4	100,0	88,2	88,9	79,7	86,2	67,8
Rural	Total	88,0	88,3	86,6	97,6	84,5	77,5	93,1	90,5	85,5	83,3	92,3	84,0	-
Rural	Mun.	88,0	88,3	86,6	97,6	84,5	77,5	93,1	90,5	85,5	83,3	92,3	84,0	-
Urb.	Total	90,6	92,7	87,4	98,9	88,3	91,5	93,1	93,6	87,6	88,7	85,0	88,5	72,4
Urb.	Mun.	88,6	90,9	77,3	99,2	85,1	88,8	91,7	92,2	75,1	76,5	78,0	81,5	-

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2010h).

As taxas de aprovação em todas as redes mantêm o padrão comentado, anteriormente, segundo o qual quanto mais se avança nas séries e níveis de escolarização, menor é a taxa de aprovação, ou seja, cresce o índice de reprovação. As séries, nas redes em que o nível de aprovação for menor, são o 2º ano do ensino fundamental (88%), o 6º ano (87,5%), o 7º ano (88,6%), o 8º ano (85,2%) e o 9º ano (88,4%), mas o ensino médio superou todas as taxas, com 72,4%. A rede particular apresentou maiores índices de aprovação do que a rede pública e seu menor registro ocorreu no 9º ano (96,2%) e no ensino médio (91,7%).

Destaque-se o fato da rede municipal de ensino apresentar as menores taxas de aprovação, dentre todas as redes de ensino, com exceção do 1º ano, que se manteve na média das outras redes, e do ensino médio, que não era ofertado, o que justifica os índices

apresentados pelas escolas urbanas municipais serem menores do que os índices totais das escolas urbanas (exceto no 1º ano do ensino fundamental e no ensino médio, como abordado). Os números apresentados pelas escolas municipais rurais foram iguais aos das escolas rurais totais, porque essa rede é a única, em Jataí, que atende à população que reside na zona rural. E comparando-se as taxas apresentadas apenas pelas escolas municipais, urbanas e rurais, constata-se que as escolas urbanas tiveram maior aprovação do que as escolas rurais nas séries iniciais do ensino fundamental (exceto no 4º ano, mas com pequena diferença). No entanto, elas apresentaram menores índices nas séries finais, ou seja, a aprovação na zona rural foi maior do que na zona urbana, nos anos finais do ensino fundamental.

Esses comentários são reforçados pela tabela 17, que demonstra os índices de reprovação no município de Jataí, no mesmo ano (2012).

Tabela 17 – Taxa de reprovação por dependência administrativa, no ensino fundamental e médio do município de Jataí-GO – 2012

Localizaç.	Rede	Total ens. fund.	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total ens. méd.
Total	Total	7,6	7,0	8,4	0,2	11,5	9,1	6,5	5,8	9,3	8,0	10,0	5,6	16,5
Total	Públ.	9,4	8,5	10,9	0,1	13,9	11,4	7,6	6,8	12,1	10,2	13,6	6,7	18,2
Total	Priv.	1,4	0,5	2,2	0,7	0,6	0,0	0,9	0,4	1,7	2,5	1,8	3,2	7,4
Total	Mun.	9,7	8,7	14,0	0,1	14,4	11,8	7,8	7,0	18,1	14,7	12,4	7,4	-
Total	Fed.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20,2
Total	Est.	8,6	1,4	9,3	0,0	0,0	1,9	2,8	0,0	8,3	8,0	14,2	6,3	18,0
Rural	Total	10,5	10,9	8,7	0,0	14,5	21,6	6,9	9,5	10,9	10,0	7,7	4,0	-
Rural	Mun.	10,5	10,9	8,7	0,0	14,5	21,6	6,9	9,5	10,9	10,0	7,7	4,0	-
Urb.	Total	7,4	6,7	8,4	0,3	11,3	8,3	6,4	5,5	9,3	8,0	10,1	5,6	16,5
Urb.	Mun.	9,6	8,5	14,6	0,1	14,4	10,9	7,9	6,7	19,2	15,1	13,1	7,8	-

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2010h).

É possível notar que a rede municipal de ensino apresentou as maiores taxas de reprovação, em relação às outras redes. As taxas de abandono (tabela 18) demonstram que a rede municipal de ensino também teve o maior índice de evasão nas séries finais do ensino fundamental, e se manteve na média, nas séries iniciais.

Tabela 18 – Taxa de abandono por dependência administrativa, no ensino fundamental e médio do município de Jataí-GO – 2012.

Localizaç.	Rede	Total ens. fund.	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total ens. méd.
Total	Total	2,0	0,6	4,2	1,0	0,5	0,3	0,4	0,9	3,2	3,4	4,8	6,0	11,1
Total	Públ.	2,5	0,6	5,8	0,8	0,5	0,4	0,4	0,9	4,3	4,8	6,7	8,5	13,1
Total	Priv.	0,3	0,5	0,2	1,3	0,4	0,0	0,3	0,9	0,0	0,0	0,0	0,6	0,9
Total	Mun.	1,8	0,6	7,7	0,9	0,5	0,3	0,4	0,9	5,5	8,2	7,9	10,9	-
Total	Fed.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,5
Total	Est.	4,5	0,9	4,8	0,0	0,0	0,0	2,8	0,0	3,5	3,1	6,1	7,5	14,2
Rural	Total	1,5	0,8	4,7	2,4	1,0	0,9	0,0	0,0	3,6	6,7	0,0	12,0	-
Rural	Mun.	1,5	0,8	4,7	2,4	1,0	0,9	0,0	0,0	3,6	6,7	0,0	12,0	-
Urb.	Total	2,0	0,6	4,2	0,8	0,4	0,2	0,5	0,9	3,1	3,3	4,9	5,9	11,1
Urb.	Mun.	1,8	0,6	8,1	0,7	0,5	0,3	0,4	1,1	5,7	8,4	8,9	10,7	-

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2010h).

Na rede municipal de ensino, a taxa foi de 10,7% no 9º ano, o que indica o alto índice de abandono dos alunos da rede, no final do ensino fundamental. Percebe-se que a maior incidência de abandono ocorreu nas séries finais (de 6º ao 9º ano), tanto na rede municipal de ensino quanto na estadual. Em contrapartida, na rede particular de ensino, o abandono foi menor, chegando a ser inexistente em algumas séries, como no 3º ano e de 6º ao 8º ano. As causas da diferença entre as redes pública e particular de ensino podem estar no fato de alunos das escolas públicas terem maior necessidade de trabalhar para manterem-se, pois nem sempre o trabalho pode ser conciliado com os estudos, em razão de horários a serem cumpridos. No entanto, cabe investigar quais são os reais fatores que interferem nessa disparidade.

Documento do Inep/MEC indica o cálculo da taxa de não resposta (TNR) da educação básica para verificar as taxas de rendimento escolar:

para se verificar a representatividade das taxas de rendimento escolar, foi calculado um indicador associado, denominado Taxa de Não Resposta (TNR), em que: $TNR = [SIR / (n - FAL)] \times 100$; onde **SIR** são as matrículas que não tiveram a situação de rendimento escolar ou abandono informado; **n** é o total de matrículas iniciais; e **FAL** é a quantidade de matrículas de alunos falecidos (BRASIL, 2010h, p. 1, grifos do autor)⁶⁸.

⁶⁸ Para acessar diretamente essa citação, verificar: <<http://dados.gov.br/dataset/taxa-de-nao-resposta-no-censo-escolar>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

As TNR apresentadas pelas escolas de educação básica de Jataí podem ser verificadas na tabela 19.

Tabela 19 – Taxa de não resposta da educação básica – município de Jataí-GO – 2012

Rede	Total ensino fundamental		Anos iniciais do ensino fundamental		Anos finais do ensino fundamental		Ensino médio	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Total (todas as redes)	6,0	3,4	5,0	3,2	9,8	3,6	-	3,4
Municipal	6,0	2,8	5,0	2,5	9,8	4,0	-	-

Fonte: Brasil (2010g).

Percebe-se que as TNR são maiores nas escolas rurais, em todos os níveis de ensino (exceto ensino médio, por não ser ofertado).

As condições de atendimento, ou melhor, a média de alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino, na rede municipal de ensino de Jataí, bem como do noturno, são apresentadas nas duas próximas tabelas.

Tabela 20 – Condições de atendimento do diurno, referentes às médias de alunos por turma e horas-aula diárias – rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2007 a 2010

Indicador	Ano	Educação Infantil		Anos iniciais do ensino fundamental		Anos finais do ensino fundamental		Ensino médio	
		Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Média de alunos por turma	2007	14,6	19,2	19,2	24,1	16,4	29,2	8,7	-
	2008	12,0	19,5	16,3	24,1	17,1	28,6	8,6	-
	2009	11,2	20,9	15,7	25,7	24,4	31,7	-	-
	2010	11,9	21,6	16,4	26,6	21,6	31,7	-	-
Média de horas-aula diária	2007	4,6	6,8	4,7	4,5	4,6	4,5	4,7	-
	2008	4,5	7,1	4,6	4,5	4,6	4,5	4,8	-
	2009	4,3	7,6	4,3	4,5	4,2	4,7	-	-
	2010	6,3	7,5	5,9	4,7	8,0	4,5	-	-

Fonte: Brasil (2011d).

A média de alunos por turma foi menor nas escolas da zona rural, em todos os níveis de ensino e em todos os anos (de 2007 a 2010), exceto no ensino médio, que não possui turmas nas escolas urbanas. No entanto, nas horas-aula diárias, as escolas rurais apresentaram números maiores nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (exceto em 2009), e percebe-se que, no ano de 2010, essa diferença foi bem maior do que nos anos anteriores.

Tabela 21 – Condições de atendimento do noturno – rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2007 a 2010

Indicador	Ano	Ensino médio		EJA – anos iniciais do ensino fundamental		EJA - anos finais do ensino fundamental	
		Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Média de alunos por turma	2007	16,0	-	10,5	12,9	14,3	24,0
	2008	15,3	-	4,0	16,3	6,7	38,4
	2009	-	-	6,5	12,6	11,7	29,0
	2010	-	-	-	18,8	13,3	41,5
Média de horas-aula diária	2007	4,0	-	4,0	4,0	4,0	4,0
	2008	4,0	-	4,0	3,6	4,0	3,8
	2009	-	-	4,0	3,3	3,8	3,4
	2010	-	-	-	3,0	3,8	3,2

Fonte: tabela reproduzida, parcialmente, de Brasil (2011d).

Conforme a tabela 21, apenas as escolas rurais ofertaram o ensino médio nos anos de 2007 e 2008, mas deixaram de oferecer turmas em 2009 e 2010. Na EJA, manteve-se o que fora observado com relação à educação infantil e ao ensino fundamental, no diurno: a zona rural apresentou números menores de alunos por turma, em todos os anos, com grandes diferenças, o que indicou que as escolas rurais têm menos procura por alunos em idade de cursar EJA; mas a média de horas-aula apresentada foi igual ou superior à zona urbana.

A realidade de menor número de alunos matriculados nas escolas rurais do que nas urbanas é potencializada, de um modo geral, quando se analisa a média de todas as redes, e se compara com a obtida pela rede municipal, como apresentado na tabela 12. Ressalte-se o fato de que as escolas da zona rural, em Jataí, são todas pertencentes à rede municipal de ensino.

Tabela 22 – Média de atendimento de alunos por turma e média de horas-aula diárias da educação básica – município de Jataí-GO – 2012

Item verificado	Rede	Educação infantil		Anos iniciais do ensino fundamental		Anos finais do ensino fundamental		Ensino médio	
		Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Atendimento de alunos por turma	Total (todas as redes)	7,9	20,2	14,5	23,9	21,0	28,6	-	27,5
	Municipal	7,9	22,5	14,5	25,6	21,0	30,2	-	-
Média de horas-aula diárias	Total (todas as redes)	4,3	7,5	4,3	4,7	4,3	4,6	-	4,8
	Municipal	4,3	8,8	4,3	4,6	4,3	4,5	-	-

Fonte: Brasil (2010g).

As médias de atendimento de alunos, por turmas, apresentadas pelas escolas rurais de todas as redes, foram as mesmas da rede municipal, pois, como mencionado, apenas esta última oferece escolas na zona rural. No tocante às escolas urbanas, a rede municipal de ensino apresentou médias superiores às obtidas por todas as redes de ensino, em todos os níveis (exceto no ensino médio, por não ofertá-lo).

Nas escolas rurais, a média de horas-aula foi inferior à obtida pelas escolas urbanas, em todos os níveis de ensino. Essa comparação não pode ser feita apenas no ensino médio, visto que as escolas municipais deixaram de ofertá-lo, tanto na zona urbana quanto rural. No que se refere às escolas urbanas, a rede municipal de ensino superou as outras redes em média de horas-aula diárias apenas na educação infantil, pois no ensino fundamental (séries iniciais e finais) a média foi menor (0,1).

É relevante que se analise a taxa de distorção idade-série⁶⁹ apresentada pelas escolas em Jataí (tabela 23).

Tabela 23 – Taxa de distorção idade-série da educação básica – município de Jataí-GO – 2012

Rede	Total ensino fundamental		Anos iniciais do ensino fundamental		Anos finais do ensino fundamental		Ensino médio	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Total (todas as redes)	24,1	17,0	20,2	12,3	38,1	23,6	-	26,9
Municipal	24,1	17,7	20,2	14,4	38,1	33,1	-	-

Fonte: Brasil (2010g).

A taxa apresentada pelas escolas rurais, novamente, foi mais alta do que das escolas urbanas. A rede municipal de ensino apresentou taxas superiores, em todos os níveis de ensino (exceto no ensino médio, por não ofertá-lo).

⁶⁹ “Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 7 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração, normalmente, é de 8 anos. Seguindo este raciocínio é possível identificar a idade adequada para cada série. Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada. Como o Censo Escolar obtém a informação sobre idade por meio do ano de nascimento, adotamos o seguinte critério para identificar os alunos com distorção idade-série: considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja a idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t, completam i + 2 anos ou mais (nascimento antes de t - [i + 1]), e a matrícula total na série k. A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em t - [i + 1], completam i + 1 anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos e, por isso, o critério aqui adotado, considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série. Os que nasceram depois de t - [i + 1] completam, no ano t, i anos ou menos” (BRASIL, 2010h, p. 1). Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>>. Acesso em: 22 set. 2013.

A tabela 24 apresenta a função docente por modalidade e etapa de ensino na rede municipal, em Jataí.

Tabela 24 – Funções docentes por modalidade e etapa de ensino – rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2007 a 2010

Modalidade/etapa	Funções docentes						
	Ano	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	Total
Regular - creche	2007	16	18	1	7	4	30
	2008	46	46	12	13	1	72
	2009	50	50	9	14	-	73
	2010	19	19	1	10	2	32
Regular – pré-escola	2007	50	54	3	13	-	70
	2008	79	80	4	12	1	97
	2009	59	61	10	14	-	85
	2010	63	63	3	13	1	80
Regular – anos iniciais do ensino fundamental	2007	126	138	27	56	2	223
	2008	228	231	42	59	-	332
	2009	267	269	33	38	1	341
	2010	177	179	16	26	-	221
Regular – anos finais do ensino fundamental	2007	74	84	16	13	-	113
	2008	284	289	32	10	-	331
	2009	286	288	19	6	-	313
	2010	64	64	2	3	-	69
Regular – ensino médio	2007	15	19	1	-	-	20
	2008	237	248	23	-	-	271
	2009	247	263	15	2	-	280
	2010	-	-	-	-	-	-
Educação de jovens e adultos – anos iniciais do ensino fundamental/presencial	2007	5	7	-	1	-	8
	2008	5	5	-	1	-	6
	2009	4	4	-	1	-	5
	2010	4	4	-	1	-	5
Educação de jovens e adultos – anos iniciais do ensino fundamental/presencial	2007	43	45	4	4	-	53
	2008	39	39	1	2	-	42
	2009	40	40	2	2	-	44
	2010	27	27	1	4	-	32

Legenda para funções docentes: C/Lic = com licenciatura; C/Gr = com graduação; C/EM = com ensino médio; C/NM = com normal médio; S/EM = sem ensino médio.

Fonte: Brasil (2011d).

Houve uma maior concentração de docentes com licenciatura ou graduação, em todos os níveis ofertados, mas ainda grande parte desses profissionais apresentava escolarização em nível médio (normal médio ou ensino médio). Percebe-se que os licenciados e graduados atendiam prioritariamente ao ensino fundamental e médio, mas estavam presentes também em outras séries. Apenas alguns docentes não possuíam sequer o ensino médio, mas esse número caiu, progressivamente, de 2007 a 2010, apenas na creche, pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. Nos outros níveis não foi detectada a presença de nenhum professor sem o ensino médio, no mínimo.

Cabe questionar a existência de docentes sem o curso de licenciatura atuando nas salas de aula, na rede municipal de ensino de Jataí, tanto com formação em nível médio quanto com curso de graduação, mas não de licenciatura. Estes últimos, destaque-se, eram em número muito próximo dos professores licenciados, e constituíam a maioria em quase todas as modalidades e etapas da educação básica. O governo federal criou a Plataforma Paulo Freire⁷⁰ para incentivar os docentes a se licenciarem, mas pelo que se percebe, ele ainda não tem conseguido alterar significativamente essa situação. Em relação aos docentes que não cursaram o ensino médio, o número era baixo, em relação aos que cursaram ensino médio e ensino superior, mas ainda em quantidade suficiente para que se questione a qualidade de ensino ofertado nas escolas do país, pois mesmo que exista a *boa vontade*, falta a qualificação de alguns. O número de docentes que cursaram só o ensino médio também é preocupante, seja curso normal ou não, pois embora a maior parte atue na educação infantil e no ensino fundamental, constitui um percentual considerável de professores que não se formou em nível superior, ou seja, não teve acesso à qualificação direcionada para o exercício docente.

Destaque-se, ainda, o fato de que, de 2007 para 2010, houve redução no número total de docentes em todos os níveis de ensino, exceto na pré-escola. A maior diferença é notada nas séries finais do ensino fundamental (de 113 subiu para 331, caiu para 313 e depois, bruscamente, abaixou para 69 docentes).

Considerando as fragilidades referentes à formação do quadro docente da rede municipal de ensino de Jataí, pode-se inferir que esse talvez seja um dos fatores que interferiram no Ideb alcançado pelas escolas, pois quanto menor a qualificação dos

⁷⁰ A Plataforma Paulo Freire visa capacitar professores da rede pública que não possuem uma graduação adequada ao exercício de sua função, por meio de acesso gratuito e, muitas vezes, sem ter que passar por seleção. Houve oferta de cursos a partir de 2009. Disponível em: <<http://vagasabertas.org/plataforma-paulo-freire-mec-inscricoes.html>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

professores, menores as condições de que o ensino-aprendizagem ocorra de acordo com o que se espera de uma educação de qualidade.

3.2.3 O Ideb das escolas municipais de Jataí-GO

Para analisar o Ideb apresentado pelo município de Jataí, é importante, inicialmente, comentar os índices apresentados nacionalmente e pelo estado de Goiás. O Ideb obtido pelas escolas brasileiras, desde 2005, demonstra que os resultados de desempenho cresceram a cada biênio, e que as metas estão sendo alcançadas, em sua maioria. A tabela 25 permite visualizar esse crescimento gradativo, por dependência administrativa.

Tabela 25 – Ideb (2005 a 2011) por dependência administrativa – Brasil

Dependência administrativa	Anos iniciais do ensino fundamental								
	Ideb observado				Metas projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Pública	3,6	<u>4,0</u>	<u>4,4</u>	<u>4,7</u>	3,6	4,0	4,4	4,7	5,8
Estadual	3,9	<u>4,3</u>	<u>4,9</u>	<u>5,1</u>	4,0	4,3	4,7	5,0	6,1
Municipal	3,4	<u>4,0</u>	<u>4,4</u>	<u>4,7</u>	3,5	3,8	4,2	4,5	5,7
Privada	5,9	<u>6,0</u>	<u>6,4</u>	6,5	6,0	6,3	6,6	6,8	7,5
Total	3,8	<u>4,2</u>	<u>4,6</u>	<u>5,0</u>	3,9	4,2	4,6	4,9	6,0
	Anos finais do ensino fundamental								
	Ideb observado				Metas projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Pública	3,2	<u>3,5</u>	<u>3,7</u>	<u>3,9</u>	3,3	3,4	3,7	4,1	5,2
Estadual	3,3	<u>3,6</u>	<u>3,8</u>	<u>3,9</u>	3,3	3,5	3,8	4,2	5,3
Municipal	3,1	<u>3,4</u>	<u>3,6</u>	<u>3,8</u>	3,1	3,3	3,5	3,9	5,1
Privada	5,8	<u>5,8</u>	5,9	6,0	5,8	6,0	6,2	6,5	7,3
Total	3,5	<u>3,8</u>	<u>4,0</u>	<u>4,1</u>	3,5	3,7	3,9	4,4	5,5

(continua)

Tabela 25 – Ideb (2005 a 2011) por dependência administrativa – Brasil (continuação)

Dependência administrativa	Ensino médio								
	Ideb observado				Metas projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Pública	3,1	<u>3,2</u>	<u>3,4</u>	<u>3,4</u>	3,1	3,2	3,4	3,6	4,9
Estadual	3,0	<u>3,2</u>	<u>3,4</u>	<u>3,4</u>	3,1	3,2	3,3	3,6	4,9
Privada	5,6	<u>5,6</u>	5,6	5,7	5,6	5,7	5,8	6,0	7,0
Total	3,4	<u>3,5</u>	<u>3,6</u>	<u>3,7</u>	3,4	3,5	3,7	3,9	5,2

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2012b).

A tabela 25, referente aos valores do Ideb do Brasil, mostra que a rede municipal de ensino apresentou os menores índices obtidos, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, nos anos de 2005 a 2011, mas que conseguiu alcançar todas as metas projetadas para esses anos. Por outro lado, a rede privada, embora com maiores índices, não alcançou as metas previstas nos anos de 2009 (séries finais e ensino médio) e 2011 (todas as séries).

O Ideb observado em 2005 e apresentado no lançamento do PDE (2007), referente às escolas públicas brasileiras, nos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,6. Em 2007, o índice elevou-se para 4,0 nas mesmas séries, e continuou subindo nos anos seguintes, chegando a 4,4, em 2009, e 4,7, em 2011. Nos anos finais, da mesma forma, houve crescimento do índice em cada ano avaliado, pois subiu de 3,2, em 2005, para 3,5, em 2007, 3,7, em 2009, e 3,9, em 2011, conforme se pode visualizar na tabela 26. Esses dados demonstram que, de 2007 a 2011, as médias atingidas pelas escolas públicas brasileiras superaram as metas previstas pelo governo.

Tabela 26 – Ideb (2005 a 2011) e metas para o Brasil (2007 a 2021) – escolas públicas⁷¹

Anos iniciais do ensino fundamental									Anos finais do ensino fundamental								
Ideb observado				Metas projetadas					Ideb observado				Metas projetadas				
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
3,6	<u>4,0</u>	<u>4,4</u>	<u>4,7</u>	3,6	4,0	4,4	4,7	5,8	3,2	<u>3,5</u>	<u>3,7</u>	<u>3,9</u>	3,3	3,4	3,7	4,1	5,2

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2012b).

⁷¹ Os números sublinhados e em negrito, nas tabelas, indicam o alcance das metas previstas para aqueles anos.

O estado de Goiás também conseguiu alcançar as metas previstas para a rede pública de ensino, de 2007 a 2011, tanto nas séries iniciais quanto finais do ensino fundamental. Em todos esses anos, as médias obtidas ultrapassaram os números projetados, como mostra a tabela 27. Significa que os alunos apresentaram bom rendimento nas disciplinas avaliadas na Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática) e que os dados de aprovação e do fluxo nas escolas, divulgados pelo Censo Escolar, foram os esperados. Questiona-se, entretanto, se os números apresentados realmente correspondem à realidade educacional.

Tabela 27 – Ideb (2005 a 2011) e metas para o estado de Goiás (2007 a 2021) – rede pública de ensino

Anos iniciais do ensino fundamental									Anos finais do ensino fundamental								
Ideb observado				Metas projetadas					Ideb observado				Metas projetadas				
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
3,8	4,1	4,7	5,1	3,9	4,2	4,7	4,9	6,0	3,3	3,5	3,7	3,9	3,3	3,5	3,7	4,1	5,3

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2012b).

A rede estadual de ensino de Goiás também não fugiu ao padrão mencionado, até 2011, como exposto na tabela 28. As escolas estaduais dos municípios goianos apenas não atingiram a média projetada pelo Ideb no ano de 2007, no ensino médio (a previsão era de 2,9 e a nota alcançada foi de 2,8). Nas outras séries e anos, as metas foram alcançadas e ultrapassadas.

Tabela 28 - Ideb (2005 a 2011) da rede estadual de ensino – estado de Goiás

Séries	Ideb observado				Metas projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	3,9	4,3	4,9	5,3	4,0	4,3	4,7	5,0	6,1
Anos finais do ensino fundamental	3,3	3,4	3,6	4,0	3,3	3,5	3,7	4,1	5,3
Ensino médio	2,9	2,8	3,1	3,6	2,9	3,0	3,2	3,4	4,7

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2012b).

As escolas da rede estadual de ensino localizadas em Jataí também não atingiram as metas apenas no ano de 2007, nas séries iniciais, pois a meta prevista era de 4,4 e a

pontuação foi de 4,2, conforme demonstrado na tabela 29, a seguir. No entanto, em todos os outros anos e séries, mantiveram-se dentro do esperado, atingindo e superando as metas.

Tabela 29 – Ideb (2005 a 2011) e metas para a rede estadual de ensino em Jataí-GO (2007 a 2021)

Anos iniciais do ensino fundamental									Anos finais do ensino fundamental									
Ideb observado				Metas projetadas					Ideb observado				Metas projetadas					
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021	
4,4	4,2	<u>5,1</u>	<u>5,2</u>	4,4	4,8	5,2	5,4	6,5	3,7	<u>4,1</u>	<u>3,9</u>	<u>4,5</u>	3,7	3,9	4,1	4,5	5,7	

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2012b).

Na tabela 30, percebe-se que a rede municipal de Jataí ultrapassou os números apresentados pelas escolas públicas brasileiras (média nacional), apresentando índices superiores em todos os anos. A diferença maior de pontos aparece nas séries iniciais, sempre acima do esperado. Embora as metas projetadas tenham sido atingidas pelas séries iniciais em todos os anos, as séries finais deixaram a desejar. Obteve-se 4,0 pontos em 2009, que era exatamente a meta prevista, e, nos outros anos, ficaram abaixo da expectativa. Na última avaliação, com dados de 2011, faltaram 0,3 pontos para alcançar a meta esperada.

Tabela 30 – Ideb (2005 a 2011) e metas para a rede municipal de Jataí-GO (2007 a 2021)

Ensino fundamental	Ideb observado				Metas projetadas							
	Ano	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Séries iniciais	4,0	<u>4,3</u>	<u>5,2</u>	<u>5,2</u>	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2
Séries finais	3,8	3,7	<u>4,0</u>	4,0	3,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2012b).

De acordo com o relatório do programa *Todos pela Educação*, desde 2003, os percentuais de alunos que atingiram o desempenho almejado para a 4ª série/5º ano aumentaram, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Já na 8ª série/9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio a melhora não acompanhou esse padrão. Os indicadores demonstram que a pontuação foi maior nos anos iniciais do que nos finais do ensino fundamental e ensino médio, provavelmente porque os alunos mais jovens vivenciam melhores condições tanto no sistema educacional quanto socioeconômicas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b).

Dentre as 27 escolas da rede municipal de ensino de Jataí, 21 ofertam os anos iniciais do ensino fundamental. Destas, onze atingiram a meta projetada para 2007, dezoito em 2009, e em 2011, o número caiu para quinze, como pode ser visualizado na tabela 31⁷².

Tabela 31 – Ideb (2005 a 2011) e metas por dependência administrativa – rede municipal de ensino de Jataí-GO (2007 a 2021) – 4ª série e 5º ano

Escola	Ideb observado				Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
E M Antonio Tosta de Carvalho	4,4	4,1	<u>5,9</u>	<u>5,3</u>	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	6,0	6,2	6,5
E M Auta de Souza	3,4	<u>4,1</u>	<u>4,3</u>	<u>4,7</u>	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
E M Caminho da Luz	1,5	<u>5,3</u>	<u>5,6</u>	<u>6,1</u>	2,1	3,5	4,4	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8
E M Clarindo de Melo	3,9	<u>4,4</u>	<u>5,2</u>	<u>4,8</u>	3,9	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1
E M Clobertino Naves da Cunha	3,1	-	<u>4,3</u>	<u>5,3</u>	3,1	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4
E M David Ferreira	4,1	3,4	<u>5,3</u>	4,8	4,2	4,5	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0	6,3
E M Flávio Vilela	4,4	4,3	4,4	<u>5,2</u>	4,5	4,8	5,2	5,5	5,7	6,0	6,3	6,5
E M Infantil Pedacinho do Céu	4,5	<u>4,9</u>	<u>5,9</u>	<u>6,1</u>	4,6	4,9	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6
E M Irmã Scheilla	4,0	<u>3,8</u>	<u>4,5</u>	<u>4,5</u>	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2
E M Isaías Soares	-	<u>4,2</u>	<u>4,5</u>	<u>5,5</u>	-	4,4	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1
E M Prof Luciano Dias de Freitas	4,2	<u>4,3</u>	<u>5,0</u>	4,7	4,3	4,6	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3
E M Profa. Isabel F. M. e Silva	4,6	<u>5,3</u>	<u>5,1</u>	<u>5,7</u>	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6
E M Profa. Tereza Franco Severino	3,5	<u>3,9</u>	<u>4,5</u>	<u>5,2</u>	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8
E M Romualda de Barros	-	-	-	5,5	-	-	-	5,8	6,0	6,2	6,5	6,7
E M Leopoldo Nonato de Oliveira	4,0	<u>4,5</u>	<u>5,5</u>	<u>5,4</u>	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1
E M Diogo Lemes de Lima	3,9	3,7	<u>4,6</u>	<u>5,7</u>	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8	6,1

(continua)

⁷² Das quatro escolas que apresentaram dados incompletos, duas eram rurais e, duas, urbanas. Com exceção da EM Sebastião Herculano de Souza, que não teve turma de 5º ano em 2011, as outras três escolas não tiveram número suficiente de alunos matriculados nessa série para a aplicação da Prova Brasil. Por isso, não havia divulgação dos índices no *site* do Inep/MEC.

Tabela 31 – Ideb (2005 a 2011) e metas por dependência administrativa – rede municipal de ensino de Jataí-GO (2007 a 2021) – 4ª série e 5º ano (continuação)

Escola	Ideb observado				Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
E M Prof. Geraldo Vilela de Carvalho	-	4,2	<u>5,8</u>	<u>5,0</u>	-	4,4	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1
E M Dep. Manoel da Costa Lima	3,6	<u>4,0</u>	<u>5,1</u>	<u>5,0</u>	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8
E M Prof. João Justino de Oliveira CAIC	3,7	<u>3,9</u>	<u>4,9</u>	<u>4,6</u>	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9
E M Sebastião Herculano de Souza	-	3,9	-	***	-	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,8
E M Ubaldina Ribeiro	4,4	<u>4,5</u>	<u>5,3</u>	4,8	4,5	4,8	5,2	5,5	5,7	6,0	6,3	6,5

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2012b).

Apenas nove escolas municipais ofereciam as séries finais do ensino fundamental, no período analisado (2007-2011), e, nenhuma delas, o ensino médio, que fica a cargo das redes estadual e federal no município. Em 2007, duas escolas atingiram a média prevista, em 2009, quatro escolas, e, em 2011, três⁷³, como demonstra a tabela 32. Novamente, cabe questionar se esses números são realmente condizentes com a realidade das escolas, pois nem sempre a nota obtida nas provas padronizadas significa que efetivamente ocorreu a aprendizagem dos conteúdos ministrados, e os bons números de aprovação dos alunos não indicam que a aprovação ocorreu por bom desempenho escolar.

⁷³ A justificativa para algumas escolas não apresentarem as médias obtidas em alguns anos (de 2005 a 2011), foi a falta de turmas do 9º ano para realizar a avaliação, ou o número insuficiente de alunos nas turmas e algumas escolas até mesmo deixaram de ofertar as séries finais do ensino fundamental, como a EM Irmã Scheilla e a EM Deputado Manoel da Costa Lima.

Tabela 32 – Ideb (2005 a 2011) e metas por dependência administrativa – rede municipal de ensino de Jataí-GO (2007 a 2021) – 8ª série e 9º ano

Escola	Ideb observado				Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
E M Antonio Tosta de Carvalho	3,3	<u>3,9</u>	<u>4,3</u>	<u>4,2</u>	3,4	3,5	3,8	4,2	4,6	4,8	5,1	5,3
E M Clobertino Naves da Cunha	-	-	-	5,4	-	-	-	5,6	5,9	6,1	6,3	6,5
E M David Ferreira	3,8	2,7	3,7	3,9	3,8	4,0	4,2	4,6	5,0	5,3	5,5	5,8
E M Flávio Vilela	-	3,8	<u>3,9</u>	<u>4,1</u>	-	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
E M Irmã Scheilla	-	3,3	-	***	-	3,4	3,6	3,9	4,3	4,5	4,8	5,1
E M Prof. Luziano Dias de Freitas	-	-	4,3	3,9	-	-	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6	5,8
E M Profa. Isabel F. M. e Silva	4,0	<u>4,1</u>	<u>4,3</u>	4,0	4,0	4,2	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9
E M Dep. Manoel da Costa Lima	-	3,7	-	***	-	3,8	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
E M Prof. João Justino de Oliveira CAIC	-	3,2	<u>3,3</u>	<u>3,7</u>	-	3,3	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	4,9

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2012b).

O fato de escolas da rede municipal de ensino de Jataí, em sua maioria, conseguirem atingir as metas projetadas pelo Ideb, leva a supor que algumas ações podem estar sendo empreendidas para o alcance desse objetivo. Os índices, no entanto, caíram, no ano de 2011, apesar do esforço da rede municipal e das escolas, para que os índices fossem mantidos e, até mesmo, superados, conforme constatado na pesquisa empírica.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE JATAÍ-GO⁷⁴

São muitos os elementos que podem influenciar o desempenho escolar e não apenas o Ideb. As condições intra e extraescolares constituem múltiplos e diversos fatores que podem interferir nos resultados alcançados pelas escolas: as características de organização do sistema, o número de dias letivos, a jornada escolar, a formação de professores, as condições físicas e materiais das escolas, a forma de gestão e condução das atividades, dentre outros. A

⁷⁴ As informações necessárias para a elaboração desse item foram coletadas por meio de contato com funcionários da SME e do Conselho Municipal de Educação (CME) de Jataí.

forma como se organiza o sistema municipal de ensino, portanto, pode interferir no resultado do Ideb obtido pelas escolas.

A prefeitura municipal de Jataí esteve sob gestão predominante do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), desde 1993, e teve, desde então, três prefeitos, um deles exercendo o seu terceiro mandato. Apenas um dos prefeitos era filiado ao Partido Liberal (PL) e seus períodos de gestão podem ser visualizados na tabela 33.

Tabela 33 – Prefeitos de Jataí-GO de 1993 a 2013

Nome completo do prefeito	Período de gestão	Partido
Nelson Antônio da Silva	1993–1996	PMDB
Humberto de Freitas Machado	1997–2000	PMDB
Humberto de Freitas Machado	2001–2004	PMDB
Fernando Henrique Peres	2005–2008	PL
Humberto de Freitas Machado	2009 em diante	PMDB

Fonte: informação obtida na Prefeitura Municipal de Jataí.

Após 1993, sete secretários municipais de educação foram lotados no cargo, conforme tabela 34.

Tabela 34 – Secretários municipais de educação de Jataí-GO de 1993 a 2013

Nome completo do secretário municipal de educação	Período de gestão
Gênio Eurípedes Cabral de Assis ⁷⁵	1993–2004
Oratina Pereira Silva	Junho a dezembro de 1995
Roselene Gonçalves de Souza	Abril a outubro de 2000 – março a novembro de 2004
José Severino da Silva Filho	Ano de 2005
Marli Freitas Nery Garcia	2006–2008
Ana Kátia Ferreira Assis	2009–2011
Rodrigo Franco de Carvalho	2012 e 2013 (ainda em exercício no ano de 2014)

Fonte: informação obtida na SME.

⁷⁵ O secretário municipal de educação Gênio Eurípedes Cabral de Assis esteve à frente da SME de 1993 a 2004, porém com alguns períodos de licença. De junho a dezembro de 1995, ele se afastou, e Oratina Pereira Silva assumiu o cargo, e, de forma semelhante, de abril a outubro de 2000 e de março a novembro de 2004, ele foi substituído por Roselene Gonçalves de Souza.

O sistema municipal de ensino de Jataí cumpriu, no ano de 2013, 202 dias letivos. Esse número de dias pode oscilar conforme o calendário anual, ou seja, depende do número de feriados e de outras interferências, mas sempre atende ao mínimo de 200 horas exigidas, anualmente, pela LDB de 1996. A jornada diária nos cinco primeiros anos é de quatro horas, correspondendo a 240 minutos de efetivo trabalho em sala de aula. O horário seguido pelas escolas municipais, na educação infantil e no ensino fundamental, é das 7h às 11h30min e das 13h às 17h30min, com um intervalo de vinte minutos, e na EJA é das 19h às 22h, com intervalo de quinze minutos (JATAÍ, 2012).

A carga horária do 6º ao 9º ano, previsto na base nacional comum, é de 880 horas-aula anuais, a parte diversificada é de 120 horas-aula, perfazendo o total de 1.000 horas-aula, totalizando 833 horas de relógio, superior à carga horária mínima estabelecida, que é de 800 horas anuais. A duração de cada aula é de cinquenta minutos. A rede municipal de ensino adota o sistema seriado (JATAÍ, 2012).

Os componentes curriculares de 1º ao 5º ano devem ser ministrados de forma interdisciplinar, ou seja, vai além da mera justaposição de disciplinas e prioriza o diálogo entre os conteúdos dessas disciplinas; e de 6º ao 9º ano estão previstas sob a forma de disciplinas específicas. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, e sua prática é facultativa ao aluno em algumas situações, conforme prevê a LDB de 1996. Os conteúdos de *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* são incluídos, obrigatoriamente, nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileira, e os conteúdos de *Ética e Relação Humana* são integrados às disciplinas de Ensino Religioso e História. E ainda, os temas transversais Ética, Saúde, Educação Ambiental, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo e Direitos, Educação para o Trânsito e outros são integrados aos conteúdos dos componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada. E ainda, os conteúdos obrigatórios de *Música* são trabalhados na disciplina de Arte, e a disciplina Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente (PQV-AE)⁷⁶

⁷⁶ A disciplina PQV-AE, introduzida na matriz curricular da rede municipal de ensino de Jataí-GO, começou a vigorar no ano letivo de 2013. A aprovação deu-se em sessão ordinária da Câmara de Vereadores no dia 23 de outubro de 2012. A disciplina norteia-se por “quatro pilares de sustentação do Amor-Exigente: os 12 Princípios Básicos; os 12 Princípios Éticos; responsabilidade social e espiritualidade pluralista. Tais procedimentos levam as pessoas a perceberem a necessidade de mudar o rumo de suas vidas e do mundo, começando por si mesmas” (JATAÍ, 2013, p. 1).

integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da parte diversificada⁷⁷ (JATAÍ, 2012).

A matriz curricular do ensino fundamental, na rede municipal de ensino, contempla quatro áreas de conhecimento, que compõem a base nacional comum e a parte diversificada, conforme exposto na tabela 35.

Tabela 35 – Matriz curricular do ensino fundamental de nove anos – 1º ao 9º ano

Área de conhecimento	Componentes curriculares	Ensino fundamental 1º ao 5º ano										Ensino fundamental 6º ao 9º ano							
		1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
		1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*
Língua-gens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	8	320	8	320	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
	Educação Física	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80
	Arte	-	-	-	-	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	Língua Est. Modalid. Inglês	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	2	80	2	80	2	80
	Música	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Matemática e suas tecnologias	Matemática	9	360	9	360	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
Ciências da natureza e suas tecnologias	Ciências	-	-	-	-	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120
Ciências humanas e suas tecnologias	Geografia	-	-	-	-	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	História	-	-	-	-	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120
	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	PQV-AE	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40

* 1= carga horária semanal; 2= carga horária anual.

Fonte: Jataí (2012).

Nos anos de 2012 e de 2013, o número de docentes que atuaram na rede municipal de ensino de Jataí pode ser visualizado na tabela 36.

⁷⁷ Todos esses procedimentos, referentes aos componentes curriculares, são orientados por: LDB de 1996; Resoluções CME/Jataí n. 006/2005 e n. 023/2007; Leis n. 10.639/2003, n. 10.793/2003, n.11.645/2008 e n. 11.769/2008; Resolução CME Jataí n. 028/2010; Resolução CNE/CEB n. 02/1998; e Lei Municipal n. 3.353/2012.

Tabela 36 – Número de docentes na rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2012 e 2013

Ano	Escolas urbanas	Escolas rurais	CMEI e CEI*	Total/docentes
2012	377	73	115	565
2013	385	82	98	565

* Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e Centro de Educação Infantil (CEI) – apenas urbanas. A SME não tem CMEI e CEI na zona rural.

Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos na Divisão Administrativa da SME de Jataí, provenientes do IGE.

Percebe-se que o número total de docentes dessa rede de ensino não se alterou, de 2012 para 2013. Pode ter apenas ocorrido a lotação de professores em séries diferentes do ano anterior, pois o quantitativo de docentes nas escolas urbanas e rurais aumentou, ao passo que nos CMEI e CI diminuiu, de um ano para o outro⁷⁸, o que pode significar que não houve novas contratações, exonerações, aposentadorias, ou outras inserções e baixas no quadro docente da rede municipal de ensino de Jataí ou, ainda, caso tenha ocorrido algum desses casos, foram contratados professores substitutos para cobrirem a vaga. O fato de não ter sido inaugurada nenhuma nova escola também pode ter contribuído para a manutenção do quantitativo docente, nessa rede de ensino.

De acordo com informações obtidas no CME, a rede municipal de ensino tem uma política de formação docente contínua. São ofertados cursos aos professores, criados pelo MEC ou pela própria SME, realizados presencialmente ou à distância. Todos os cursos propostos pela SME passam pela aprovação do CME de Jataí, ou seja, esse conselho precisa autorizar os cursos de formação e valorização docente, pois o número da resolução de aprovação no CME consta nos certificados, como forma de validação. Os cursos ofertados pelo MEC também são analisados pelo CME quando a SME emite o certificado, mas quando os certificados são expedidos pelo próprio MEC, não há necessidade da análise do conselho, pois já vêm direcionados aos professores participantes.

O CME de Jataí foi instituído pela Lei Municipal n. 1.968, de 11 de novembro de 1997. O CME

é o órgão de consulta e de deliberação coletiva incumbido de normatizar, orientar, fiscalizar e acompanhar o Sistema Municipal de Ensino, constituído pelos órgãos municipais de Educação, pelas Instituições de Ensino criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal e pelas Instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada (JATAÍ, 2013, p. 1).

⁷⁸ A rede municipal de ensino é a única que tem escolas na zona rural de Jataí.

O CME de Jataí é composto por nove conselheiros, que representam segmentos organizados da sociedade, vinculados à educação. São dois representantes da SME, um representante da Câmara Municipal de Jataí, um representante dos servidores administrativos das escolas municipais, um representante dos pais, um representante dos diretores das escolas municipais, um representante das escolas particulares, um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego) e um representante do Conselho Comunitário. Esse conselho possui os departamentos de inspeção escolar, assessoria técnica, secretaria executiva, apoio administrativo e secretaria geral, para operacionalizar os trabalhos (JATAÍ, 2013).

O CME oferece assistência e acompanhamento às escolas das seguintes redes, em Jataí: na rede municipal de ensino, a educação infantil, o ensino fundamental e a EJA, e, na rede privada, apenas a educação infantil. A rede estadual de ensino não é acompanhada por esse conselho. No ano de 2013, além de todas as escolas da rede municipal, foram assistidas doze escolas particulares, que oferecem a educação infantil.

Durante a pesquisa empírica, foi possível identificar que a rede municipal de ensino não tem um sistema próprio de avaliação da educação. No entanto, desenvolve algumas ações vinculadas, direta ou indiretamente, à avaliação externa das escolas. A SME adota a avaliação municipal de desenvolvimento escolar (AMDE), elaborada pela própria SME, e aplicada anualmente nas escolas, geralmente antes da realização da Prova Brasil, embora, no ano de 2012, essa forma de avaliação não tenha ocorrido, pois não existe uma obrigatoriedade na aplicação dessa prova todos os anos. Os conteúdos abordados na AMDE são: Português e Matemática. A correção é feita pelos professores, que repassam os resultados à SME. Essa é uma das ações empreendidas pela SME com o objetivo de preparar os alunos para obterem melhor desempenho nas duas disciplinas citadas e, conseqüentemente, na Prova Brasil. Além disso, são implantados projetos nas escolas, de acordo com o interesse de cada estabelecimento de ensino. A pesquisa de campo constatou que os projetos de Português e Matemática predominam nas escolas municipais, provavelmente com a intenção de melhorar o nível de desempenho e rendimento escolar dos alunos. Outras ações são empreendidas, para tentar aumentar o interesse dos alunos pela escola: promoção de festivais, oferta de brindes, festas para alunos e pais, organização de palestras, concursos culturais, dentre outras. No entanto, não se verificou a instituição de nenhum tipo de incentivo financeiro ou concessão de premiações e punições às escolas e aos professores, em decorrência do rendimento e dos índices obtidos.

Os resultados alcançados pelas escolas municipais no Ideb são divulgados pela SME informalmente, por meio de entrevistas concedidas à mídia, e, formalmente, em reuniões com os diretores, coordenadores e professores, com a intenção de divulgar a classificação das escolas e a necessidade de o sistema municipal continuar buscando melhores índices. Nas escolas, por sua vez, o corpo docente e administrativo repassa as informações aos pais e alunos, mas a exposição desses índices fica a cargo de cada estabelecimento de ensino, e os resultados são afixados em murais ou na porta da escola apenas se houver interesse manifesto da comunidade escolar. Embora a SME incentive a divulgação dos resultados obtidos pelas escolas, ela não é obrigatória.

O Programa Mais Educação foi implantado pela rede municipal de ensino de Jataí, em sete escolas, no ano de 2012. A programação ofertada por esse programa, de certa forma, interfere nos resultados alcançados no Ideb pelas escolas, pois oferece variedades de conteúdos, reforço escolar e atividades físicas, culturais e artísticas que completam a aprendizagem que ocorre em sala de aula. Existe a intenção, por parte da SME, de ampliar o número de escolas contempladas pelo Programa Mais Educação, nos anos subsequentes. Apenas uma das três escolas selecionadas para esta pesquisa implantou o Programa Mais Educação, mas foi a que obteve menor pontuação no Ideb. No entanto, conforme informações recebidas da direção da escola, esse programa está contribuindo para a melhoria dos índices obtidos, em virtude de sua contribuição para o reforço escolar e a aprendizagem dos conteúdos específicos (Português e Matemática).

Algumas informações foram obtidas do PAR do município de Jataí, por meio de contato com a SME⁷⁹. A data dessas informações, que corresponde à de fechamento do PAR, é 15 de novembro de 2010. Elas se referem a aspectos sobre a educação na rede municipal de ensino, que foram citados e cujas ações de intervenção estão delimitadas.

O PAR de Jataí foi elaborado pela equipe da SME, confirmando a constatação de Silva (2012), segundo a qual a construção do PAR se restringe às secretarias de educação, apesar de as orientações do MEC preverem a participação da comunidade escolar. Os motivos que podem levar a essa elaboração unilateral, na opinião da autora, são: o pouco tempo disponível para o desenvolvimento dessa tarefa ou a ausência de maior articulação entre as secretarias e escolas para o planejamento e a definição de prioridades.

⁷⁹ O PAR de cada município brasileiro, incluindo Jataí, está disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 8 dez. 2013. O Termo de Cooperação Técnica assinado entre o MEC e o município de Jataí tem o número 25.761, e data de 26 de fevereiro de 2010.

As deficiências do ensino na rede municipal, apresentadas no PAR de Jataí (BRASIL, 2013c), de um modo geral, são as que se seguem. As instalações físicas gerais das escolas atendiam minimamente às condições de ensino, no que se refere ao espaço destinado ao número de alunos, à acústica, à iluminação, à limpeza e à ventilação e ao acesso para pessoas com deficiência (com poucas rampas de acesso e sem adaptação de sanitários). O mobiliário estava em condições precárias de utilização. A SME e as escolas divulgavam parcialmente os resultados das avaliações oficiais do MEC, mas a comunidade escolar não discutia e analisava esses resultados. As reuniões e trabalhos pedagógicos ocorriam esporadicamente, para discussão de metodologias de ensino e conteúdos, mas não contavam com a participação de todos os professores e não havia previsão desses encontros no calendário escolar. Mais de 70% das escolas possuíam PPP, elaborado pelos docentes, sem colaboração da SME. O Plano Municipal de Educação (PME) ainda estava em fase de elaboração, na data citada (2010). Não havia plano de carreira dos profissionais de serviço e apoio escolar, apenas um regime jurídico único para todos os servidores. As políticas relativas à formação continuada de docentes da educação infantil e ensino fundamental não haviam sido implementadas. Menos de 50% dos professores que atuavam em educação especial e em escolas rurais participavam de cursos com formação específica para atuar nessas modalidades de ensino. Não havia políticas referentes à formação inicial e a continuada dos professores, especialmente conforme exigências da Lei n. 10.639/2003, que visa a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. A maioria dos profissionais de serviço e apoio escolar não participou de programas de qualificação relacionados à gestão escolar. Não existiam programas suficientes de incentivo à leitura. Os professores consideravam elementos informativos para gerar o conceito final, pois não existia autoavaliação e nem práticas interdisciplinares na sua totalidade. Parte das escolas da rede municipal oferecia acompanhamento aos alunos no contra-turno. Poucas escolas tinham laboratório de informática, e, geralmente, havia apenas um computador ligado à rede mundial de computadores, de utilização restrita à direção e à secretaria da escola. Parte das escolas não tinha equipamentos de multimídia e materiais pedagógicos como TV e vídeo, mapas, jogos, dicionários, brinquedos, etc. e, quando os possuía, não havia sala própria para utilização, ou o material era defasado ou ainda em quantidade insuficiente tendo em vista o número de alunos. O acervo bibliográfico das escolas não atendeu às necessidades dos alunos e professores (BRASIL, 2013c).

As fragilidades apontadas no PAR, com caráter de diagnóstico, prevê ações que objetivam mudar a realidade da educação nas escolas, oferecendo melhores condições físicas, materiais, de formação, de práticas pedagógicas e de avaliação. A pesquisa de campo realizada demonstra que estão ocorrendo mudanças nas escolas, mas que ainda há muito a ser melhorado.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL INVESTIGADAS

Em Jataí, foram selecionadas escolas da rede municipal de ensino para o desenvolvimento desta pesquisa. Dentre as 27 escolas existentes, conforme demonstrado na introdução deste trabalho, três foram escolhidas por serem as que apresentaram a maior, a menor e a mediana pontuação do Ideb divulgado no ano de 2009, na sequência citada, para as quais foram atribuídos nomes fictícios: Escola Municipal (EM) Azul, EM Verde e EM Amarela. Todas são municipais e se situam na zona urbana.

A *EM Azul* localiza-se na parte alta da cidade, em local próximo ao centro da cidade. Foi fundada em 9 de novembro de 1987, na gestão do prefeito Nelson Antônio da Silva, com uma área de 260 metros e quatro salas de aula, uma cantina, três salas administrativas, dois banheiros para funcionários e dois banheiros para alunos (PPP, 2013a)⁸⁰.

A inauguração deu-se no dia 26 de fevereiro de 1988, com duas turmas de pré-alfabetização no turno vespertino, sob a direção de Magda Assis Lima e Silva. Em abril, do mesmo ano, houve aumento no quadro de alunos. No ano de 1990, foi inserida a segunda fase do ensino fundamental, iniciando com a 5ª série, ampliando-se gradativamente, ano a ano. Em 1995 houve construção de novas salas, passando de quatro para oito. Foram ofertadas nove turmas das séries iniciais e sete turmas das séries finais do ensino fundamental, atendendo a 552 alunos matriculados (PPP, 2013a).

Essa escola tornou-se inclusiva em 2005, e oferecia em 2013, no turno matutino, o 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e no vespertino, do jardim de infância ao 5º ano. Não havia expediente noturno. Os níveis de ensino ofertados eram: educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais). Esse estabelecimento não atendia à creche,

⁸⁰ Foram utilizados os PPP das três escolas para fazer parte da caracterização, mas o PPP da EM Verde estava defasado, ou seja, a versão disponível na escola foi aprovada pela SME em 2009; e as outras duas escolas disponibilizaram arquivos digitais dos seus PPP que, segundo informações obtidas, ainda estão em processo de aprovação na SME. Por esse motivo, utilizamos a data de 2013 (ano corrente).

ao ensino médio, à educação especial, à EJA e à educação profissional, e não possuía atividade complementar. Eram oferecidos os seguintes atendimentos educacionais especializados (AEE) no ano de 2012: ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) – quatro matrículas em 2012, ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita – oito matrículas em 2012, e estratégias para autonomia no ambiente escolar – oito matrículas em 2012. Foram computadas oito matrículas em AEE, ao todo, no ano citado, mas deve-se considerar que o aluno pode estar na mesma turma com mais de um tipo de atendimento. A escola não possui transporte escolar público próprio. Dentre seus alunos matriculados no ano de 2012, 14 utilizavam o transporte escolar do município, sendo dois residentes na zona urbana e doze na zona rural⁸¹.

A *EM Verde* localiza-se em um bairro afastado do centro da cidade. Trata-se de um setor de periferia, com alto índice de crianças em idade escolar, fato que interferiu na escolha do local para criação da escola, pela SME, em 1987 (PPP, 2009).

As instalações dessa escola eram destinadas, anteriormente, ao abrigo de pessoas idosas, coordenado por uma instituição espírita, que posteriormente, por falta de recursos financeiros, doou o prédio para a prefeitura, para que se abrisse uma escola no bairro. As pessoas que habitavam o abrigo foram transferidas (PPP, 2009).

Em 1987, deu-se a inauguração da escola e, posteriormente, houve ampliações e reformas no prédio, para atender à comunidade escolar. Seu espaço físico é de 1.579,75 m², e a área construída tem 555,24 m². As condições de acesso dos alunos e funcionários é satisfatória, mas ainda não foram atendidas todas as exigências para acesso dos alunos com necessidades educativas especiais. A instituição contém nove salas de aula, uma cozinha, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de coordenação pedagógica, uma biblioteca, uma sala de vídeo, duas salas de atendimento complementar para alunos, duas salas para almoxarifado, uma sala para depósito da merenda, sete banheiros, uma pequena área coberta e uma sala para laboratório de informática (PPP, 2009).

As etapas de ensino ofertadas no ano de 2013 são: educação infantil (pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais) e EJA presencial (anos iniciais e finais). A escola não oferecia creche, séries finais do ensino fundamental, ensino médio, educação especial, e nem educação profissional. As atividades complementares disponibilizadas por esse estabelecimento de ensino no ano de 2012 eram: artes, cultura e educação patrimonial

⁸¹ Informações obtidas em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em: 11 jun. 2013.

(capoeira – 112 alunos), esporte e lazer (voleibol, basquetebol, handebol, basquete de rua e natação – 112 alunos, e ginástica olímpica, localizada, aeróbica e rítmica, e tênis de mesa – 112 alunos), acompanhamento pedagógico ou reforço escolar (Matemática – 112 alunos, Letramento e Alfabetização – 112 alunos), e comunicação e uso de mídias (jornal escolar – 112 alunos). O número de alunos matriculados refere-se ao ano de 2012, e todos os alunos participavam de todas as atividades complementares, por isso, o igual número apresentado. Eram oferecidos, ainda, os seguintes AEE: ensino de uso de recursos ópticos e não ópticos – um aluno, estratégias para o desenvolvimento de processos mentais – três alunos, técnicas de orientação e mobilidade – três alunos, ensino de uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) – três alunos, estratégias para enriquecimento curricular – três alunos, ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível – três alunos, ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita – três alunos, estratégias para autonomia no ambiente escolar – três alunos, e ensino de Libras – dois alunos. Ao todo, eram três alunos matriculados em AEE, e o aluno podia estar na mesma turma com mais de um tipo de atendimento. Essa escola também não possui transporte escolar público⁸².

A *EM Amarela* está localizada também na parte alta da cidade, mas em bairro periférico, distante da região central. Foi construída na gestão do prefeito Nelson Antônio da Silva, e iniciou suas atividades em março de 1984 (PPP, 2013b).

A área da escola é de 4,701,65 m², e a área construída de 780,72 m². Inicialmente, havia três salas de aula, para atender aos alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. No ano de 1999, foram construídas mais duas salas e o muro que cerca a escola. Em 2002, houve nova ampliação, com a implementação de mais três salas de aula, pátio coberto, sala de informática, sala para direção, secretaria e banheiros para funcionários. As duas ampliações foram feitas na gestão do prefeito Humberto de Freitas Machado. Em 2013, a escola contava com a seguinte estrutura física: sete salas de aula, banheiros masculino e feminino para alunos, dois pátios cobertos, uma sala pequena para atendimento multifuncional, uma biblioteca e uma sala de informática. Para a parte administrativa, eram destinadas as seguintes salas: direção, secretaria, sala dos professores e coordenação pedagógica, banheiros masculino e feminino para funcionários, almoxarifado e cozinha com pequeno depósito de alimentos. A escola não possuía quadra de esportes. As aulas de Educação Física eram ministradas no pátio ou na própria sala de aula (PPP, 2013b).

⁸² Informações disponíveis em <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

A população atendida pelo estabelecimento escolar era proveniente do próprio bairro e de bairros vizinhos (PPP, 2013b).

As etapas de ensino ofertadas em 2013 eram: educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental (anos iniciais). A escola não oferecia creche, séries finais do ensino fundamental, ensino médio, EJA, educação especial, e nem educação profissional. Também não possui atividades complementares. No entanto, eram desenvolvidos os seguintes AEE, no ano de 2012: ensino do sistema Braille, ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos, estratégias para o desenvolvimento de processos mentais, técnicas de orientação e mobilidade, ensino de Libras, ensino de uso da CAA, estratégias para enriquecimento curricular, ensino do uso do Soroban, ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível, ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e estratégias para autonomia no ambiente escolar. Em todas as AEE ofertadas, havia quinze alunos matriculados, mas deve-se considerar que o aluno pode estar na mesma turma com mais de um tipo de AEE. Essa escola não possui transporte escolar público⁸³.

A tabela 37 mostra o número de alunos matriculados *frequentes* nas três escolas da rede municipal de ensino de Jataí selecionadas para este estudo, bem como o número de docentes lotados em cada uma.

Tabela 37 – Número de docentes e de alunos matriculados frequentes nas três escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO – 2012 e 2013

Escola	Ano	Docentes	Anos iniciais	Anos finais	Total ensino fundam.	Educação infantil	Total de alunos
EM Azul	2012	28	345	204	549	24	573
	2013	29	297	176	473	20	493
EM Verde	2012	26	355	-	355	26	381
	2013	22	286	-	286	40	326
EM Amarela	2012	14	211	-	211	22	233
	2013	14	189	-	189	10	199

Fonte: elaborada pela autora com base em dados do IGE – Relatório de Quantitativo de Alunos, fornecido pela Divisão Administrativa da SME.

A EM Azul teve o acréscimo de um docente de 2012 para 2013, pois passou de 28 para 29. A EM Verde, por sua vez, perdeu quatro docentes, pois teve 26 no ano de 2012 e passou para 22 no ano de 2013. Apenas na EM Amarela não houve alteração: quatorze docentes nos dois anos.

⁸³ Informações disponíveis em <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>.

No tocante ao quantitativo de alunos matriculados e frequentes, houve diminuição no número de matrículas em todas as escolas, de 2012 para 2013. A EM Azul passou de 573 para 493; a EM Verde sofreu alteração de 381 para 326⁸⁴; e a EM Amarela abaixou de 233 para 199. Os dados de alunos matriculados nos anos de 2012 e 2013 em todas as escolas da rede municipal de ensino estão disponíveis no apêndice F.

Este capítulo buscou caracterizar a educação em Goiás, especificamente no município de Jataí, no que se refere aos indicadores educacionais básicos e avaliação da qualidade, com foco nas condições de oferta, matrículas, atendimento, aprovação, reprovação, abandono, funções docentes, organização do sistema, dentre outras informações sobre a educação básica municipal, bem como características das escolas selecionadas para o desenvolvimento deste estudo.

Diante do exposto, destacam-se alguns dados sobre a rede municipal de ensino de Jataí, tais como: essa rede concentrava o maior número de matrículas feitas nas séries iniciais do ensino fundamental, superando o quantitativo das redes particular e estadual; também era responsável pelo maior número de escolas de educação básica em Jataí (27); não ofertava o ensino médio, a cargo das escolas estaduais, particulares e federal; as taxas de reprovação e de abandono cresciam à medida que se avançava nas séries de escolarização, concentrando maior índice de desistência nas séries finais do ensino fundamental; era a rede que apresentava as menores taxas de aprovação e, conseqüentemente, as maiores taxas de reprovação, em comparação com as outras (estadual e particular); era a única rede de ensino no município de Jataí com oferta de educação na zona rural; e, ainda, possuía grande número de docentes sem formação específica para o exercício do magistério, dentre os quais muitos eram graduados, mas não licenciados, vários docentes cursaram o ensino médio e muitos nem mesmo tinham concluído o ensino médio (até o ano de 2010), ou seja, o número de docentes com formação em curso de licenciatura ainda era menor do que a metade do total de professores.

No que se refere ao Ideb obtido pelas escolas municipais, percebe-se que essa rede de ensino ultrapassou os índices apresentados pelas escolas públicas brasileiras e a maioria conseguiu atingir as metas projetadas para cada ano (2007, 2009 e 2011). Pode-se dizer que os índices alcançados pelas escolas da rede municipal de Jataí estavam conforme o esperado, em termos de metas a serem alcançadas, embora algumas escolas não tivessem conseguido obter os índices previstos. No entanto, vale ressaltar que o fato de conseguir atingir as metas

⁸⁴ Cabe ressaltar que a EM Verde oferecia EJA no noturno, mas os alunos não foram computados no total apresentado no quadro, pois o quantitativo não foi repassado pela SME.

previstas não significa, necessariamente, que a educação ofertada fosse de qualidade e que, ao contrário, quando essas metas não são alcançadas, o motivo nem sempre é o baixo nível de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, ou nos números de aprovação. Vários outros fatores, intra e extra-escolares, podem interferir nas médias obtidas. A repercussão desses índices e avaliações diretamente sobre as escolas e o sistema de ensino municipal de Jataí será exposta no capítulo que se segue.

4 O IDEB NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JATAÍ-GO: CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E INTERFERÊNCIAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa de campo realizada na rede municipal de ensino de Jataí-GO, analisados com base no suporte teórico abordado em todo o trabalho. O propósito geral é compreender como os professores e gestores das escolas de ensino fundamental de Jataí *concebem, percebem e avaliam as possíveis interferências* do Ideb nas escolas e na gestão. Tal análise, todavia, ganha maior sentido quando relacionada à lógica e aos propósitos da política e das ações do governo federal para a educação básica e, em especial, para o ensino fundamental, considerando, sobretudo, aquelas relacionadas à qualidade e à avaliação de desempenho.

4.1 CONCEPÇÕES

Por meio dos questionários e entrevistas, foi possível perceber as concepções dos sujeitos em relação à educação de qualidade e sua relação com a avaliação estandardizada.

A *educação de qualidade*, para 47,37% dos sujeitos que responderam ao questionário (diretores, coordenadores e professores), é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático-pedagógicas, de forma que ele aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no seu cotidiano. Para 29,83%, trata-se daquela em que todos os pontos voltados para a educação sejam contemplados (espaço físico, recursos pedagógicos, recursos financeiros, formação dos professores e condições de trabalho dos professores e gestores). Por outro lado, para 8,77%, a educação de qualidade é aquela que atende aos anseios das camadas populares, facilitando o acesso à cidadania, resguardando direitos e obrigações, e que possa melhorar o convívio das pessoas na sociedade; 5,26% apontarem ser aquela que propicia condições de boa gestão financeira, administrativa e pedagógica, bem como de rendimento dos alunos e de envolvimento dos agentes escolares e da comunidade; 5,26% não responderam a essa pergunta (três diretores) e 3,51% (dois sujeitos) deram outras respostas. Seguem-se alguns depoimentos:

sabemos que, para a aprendizagem se efetuar na sua totalidade, é necessário considerar as experiências vividas pelos alunos (P6).
É aquela que promove um equilíbrio entre cognição e emoção no processo de ensino-aprendizagem (D3).

Os diretores que foram entrevistados emitiram sua concepção de uma educação de qualidade.

Na minha visão, educação de qualidade seria onde todos os pontos fossem atingidos, que a criança estude em um local que dê prazer de ficar nesse local, com uma infraestrutura boa, com tudo colocado em seus devidos lugares, espaços bem organizados; e outro ponto seria a parte pedagógica, professores com formação exata e que essas crianças, a partir daí, pudessem aprender e saber usar aquilo que eles aprendem, não só receber o conteúdo, mas que também eles saibam usar esse conteúdo que estão recebendo em sala de aula [...] (D21).

Uma educação de qualidade, para mim, é a que envolve todos os segmentos da escola, é a parte pedagógica, enfim, todos que se envolvem na educação. [...] eu vejo assim, que dentro desse processo, a gente só tem sucesso onde todos se engajam e pensam em um único objetivo, ou seja, o resultado daquilo que foi proposto pedagogicamente [...] (D23).

Para mim, educação de qualidade é aquela que o aluno chega na escola e se sente bem, com os professores preparados, com materiais didáticos chamativos, uma escola limpa, um lanche gostoso, assim o aluno vai ter mais vontade de estudar, interesse, porque tem algo que chama a atenção dele. Então eu acho que uma educação de qualidade é aquela educação em que todos os membros da escola trabalham juntos, com o mesmo objetivo: melhorar o aprendizado dos alunos (D24).

Embora os três sujeitos tenham focado prioritariamente a parte pedagógica e estrutural da escola, outro (D22) mostrou-se mais preocupado com os aspectos políticos e sociais da formação dos alunos, opinião compartilhada pela assessora pedagógica (AP).

Uma educação de qualidade é aquela que venha contribuir e preencher anseios das camadas populares, ou seja, facilita o acesso à cidadania. É resguardar direitos e obrigações, é uma educação que possa melhorar o convívio no dia a dia das pessoas em sociedade (D22).

Uma educação que propicia ao sujeito a construção dos seus próprios conhecimentos, tornando-se um cidadão crítico, consciente, capaz de atuar sobre essa educação que recebeu, tendo condições de agir sobre ela, de reconhecer seus direitos e também seus deveres (AP).

Observe-se que, de modo geral, há uma concepção mais ampla de qualidade do que aquela restrita aos exames e índices, focados no desempenho do estudante. Para professores e gestores, as condições de ensino, em geral, são fundamentais, assim como o projeto pedagógico e o ato educativo, coadunando com a concepção de qualidade apresentada por Cabral Neto (2011), Camargo *et al* (2005), Dourado (2007), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Oliveira (2009), Oliveira e Araujo (2005), Sousa (2009b), dentre outros autores. A definição de padrões de qualidade, no entender de Oliveira e Araujo (2005), deve envolver não só a definição de insumos, mas também de processos, e para isso é preciso articular os

padrões de qualidade e as políticas de financiamento e avaliação da educação. Hutmacher (1999) complementa que

não é suficiente que a escola transmita conhecimentos, devendo também estimular o desenvolvimento de um conjunto de disposições e atitudes, que não são novas, mas que apenas eram atingidas pelos melhores. Assim, o domínio operacional de várias línguas e linguagens é indispensável para todos, bem como um conjunto de capacidades que podemos considerar de ordem superior: saber aprender, pesquisar e encontrar a informação necessária a um fim ou a uma tarefa, ser capaz de se distanciar dos seus próprios saberes, saber analisar, sintetizar, concluir, compreender a relatividade dos saberes e das crenças, conservando no entanto uma identidade forte, comunicar com facilidade e eficácia, argumentar, negociar, cooperar, inventar, etc. (p. 47-48).

Pode-se afirmar que a escola, além da função de transmitir conhecimentos, deve contemplar a formação de indivíduos para a vida em sociedade, ou seja, a escola tem parcela essencial na formação do cidadão crítico e participativo. Por isso, além de oferecer estrutura física, material e financeira condizente com suas atribuições, é fundamental que a formação docente e as concepções políticas e sociais predominantes na escola sejam voltadas para os objetivos de formação mais ampla do alunado.

Para que se possa melhorar a qualidade do ensino fundamental, os sujeitos apresentaram alguns fatores como essenciais. Nessa questão, foi permitido assinalar até seis alternativas, portanto, o número de respostas não coincide com o número de sujeitos.

Tabela 38 – O que seria necessário para melhorar a qualidade do ensino fundamental?

Alternativas do questionário	Total de respostas (%)	Diretores (%)	Coordenadores (%)	Professores (%)
a- Espaço físico da escola	6,77	4,10	3,22	8,91
b- Projetos desenvolvidos	5,63	5,74	3,22	5,94
c- Ambiente educativo	7,32	6,56	9,69	7,43
d- Organização da escola	3,38	2,46	-	4,45
e- Tipo de gestão da escola	2,82	3,28	-	2,97
f- Formação dos professores	9,01	9,01	12,90	8,42
g- Gestão da prática pedagógica	5,35	6,56	3,22	4,95
h- Condições de trabalho docente	4,51	4,10	-	5,45
i- Espaços coletivos de decisão	2,82	4,10	3,22	1,98
j- Projeto Político Pedagógico	5,35	3,28	3,22	6,93
k- Participação da comunidade escolar	9,58	10,65	9,69	8,91

(continua)

Tabela 38 – O que seria necessário para melhorar a qualidade do ensino fundamental? (Continuação)

Alternativas do questionário	Total de respostas (%)	Diretores (%)	Coordenadores (%)	Professores (%)
l- Visão de qualidade dos agentes escolares	2,25	1,64	-	2,97
m- Avaliação da aprendizagem	3,66	4,10	9,69	2,48
n- Avaliação do trabalho realizado	2,25	2,46	-	2,48
o- Condições de trabalho dos profissionais da escola	6,76	4,92	3,22	8,43
p- Condições salariais dos profissionais que trabalham na escola	6,20	5,74	6,45	6,43
q- o engajamento dos segmentos organizados	-	-	-	-
r- Condições financeiras de gestão da escola	0,56	0,82	-	0,49
s- Participação da família na educação dos alunos	8,45	11,47	16,13	5,45
t- Condições de ensino e aprendizagem dos alunos	1,69	1,64	3,22	1,48
u- Acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola	3,10	4,91	9,69	0,99
v- Realização de provas e exames nacionais e internacionais	0,28	-	-	0,49
x- o pagamento de bolsas para os alunos	-	-	-	-
y- Pagamento de bônus aos professores, em razão do desempenho dos alunos	1,13	1,64	-	0,99
w- Aumentar os recursos das escolas, conforme o número de alunos e etapa de ensino	1,13	0,82	3,22	0,99

Fonte: respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

Analisando as respostas dos sujeitos, pode-se constatar que as principais alternativas para melhorar a qualidade da educação no ensino fundamental são: participação da comunidade escolar (9,58%), formação dos professores (9,01%), participação da família na educação dos alunos (8,45%), ambiente educativo (7,32%), espaço físico da escola (6,77%), condições de trabalho dos profissionais da escola (6,76%) e condições salariais dos profissionais que trabalham na escola (6,20%). Destaca-se o baixo índice de menção às condições salariais dos docentes. Apesar de ser pauta da maioria dos debates sindicais, os professores consideram outros elementos mais importantes do que os seus baixos salários, ao se buscar a qualidade da educação nas escolas. No entanto, a concepção é diferenciada entre os grupos de sujeitos, caso se analise cada item pontuado.

Entre os diretores, a participação da família na educação dos alunos aparece em primeiro lugar (11,47%), e em seguida são citadas a participação da comunidade escolar (10,65%), a formação dos professores (9,01%), a gestão da prática pedagógica e o ambiente educativo com o mesmo percentual (6,56%), e as condições salariais dos profissionais que trabalham na escola (5,75%).

No grupo de coordenadores, assim como no de diretores, predominaram a participação da família na educação dos alunos (16,13%), seguida da formação de professores (12,90%), e ocorreu empate entre participação da comunidade escolar, ambiente educativo, avaliação da aprendizagem e acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola (todos com 9,69%). Em seguida, aparecem as condições salariais dos profissionais que trabalham na escola (6,45%).

Os professores, talvez por constituírem o maior grupo de sujeitos e terem uma visão mais associada à relação com os alunos e com as condições de trabalho, apresentaram respostas heterogêneas, com maior diversidade de opiniões. Embora a participação da comunidade escolar tenha sido a mais mencionada, teve o mesmo percentual que o espaço físico da escola (8,91%), seguidos das condições de trabalho do profissional da escola (8,43%) e da formação de professores (8,42%). Foram citados, também, em maior número, o ambiente educativo (7,43%), o PPP (6,93%), e, em menor proporção, os projetos desenvolvidos (5,94%), a participação da família na educação dos alunos e as condições de trabalho docente (ambos com 5,45%).

Percebe-se que as concepções dos sujeitos, de certa forma, se vinculam à função ocupada na instituição escolar. Os diretores manifestaram preocupação, prioritariamente, com a participação da comunidade escolar, com as ações de gestão do ambiente educacional e com as condições de formação e trabalho dos professores. Os coordenadores, por outro lado, além de verem relevância na participação da família e da comunidade escolar no processo educativo, destacaram a formação dos professores e o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola, ou seja, como estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem, e lidam diretamente com professores e alunos, consideraram importante melhorar aspectos que interferem diretamente nessa prática. E os professores, da mesma forma, valorizando os aspectos que têm ligação direta com sua atuação profissional, priorizaram o espaço físico da escola, suas condições de trabalho e de formação, o ambiente educativo, seguidos do PPP, dos projetos desenvolvidos e da participação das famílias no processo educacional.

O grupo dos coordenadores parece importar-se mais com a avaliação da aprendizagem (9,69%) do que diretores (4,10%) e professores (2,48%). Embora os docentes trabalhem diretamente com a avaliação, não demonstraram que essa questão seja prioritária para, no sentido de melhorar a qualidade do ensino fundamental. Houve discrepância também no item acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola. Os coordenadores somaram 9,69% das respostas, em contraposição a 4,91% dos diretores e apenas 0,99% dos professores.

A realização de provas e exames nacionais e internacionais (nos quais se enquadram a Prova Brasil e, conseqüentemente, os índices obtidos na pontuação do Ideb), foi mencionada por uma minoria dos professores (0,49%), e diretores e coordenadores nem assinalaram essa opção.

Os diretores entrevistados mencionaram elementos necessários à melhoria da qualidade do ensino fundamental que não diferem dos outros, que responderam ao questionário. Foi apontada a necessidade de: buscar investimentos financeiros e sua boa utilização, para melhorar a infraestrutura e o ambiente de ensino e aprendizagem das escolas (D21, D23); melhorar as condições de trabalho dos professores, com carga horária adequada e salários justos (D21, D22, D23); investir na formação dos professores (D21); possibilitar a participação da família nas atividades da escola (D21, D22); trabalhar com a conscientização da família com o objetivo de acompanhar o aluno em casa, e de propiciar condições dignas de convivência no lar (D24); ampliar “o engajamento dos segmentos organizados” (D22); valorizar o professor na escola, no que se refere ao respeito dos alunos e da própria instituição (D23)

A assessora pedagógica da SME de Jataí destaca a necessidade de maior conscientização dos profissionais da educação, de modo a propiciar ao aluno a construção do conhecimento, para que ele se torne “consciente de que ele é capaz disso, e quando a escola parar de se sentir como só um transmissor de conhecimento, vai facilitar” (AP). Ainda na opinião do sujeito, existem muitas escolas e muitos profissionais que não percebem a necessidade de interação entre aluno e conhecimento, e se preocupam apenas em ensinar a ler e a escrever, “mas não preocupam com o uso social disso, e a educação de uma forma geral é assim” (AP).

É interessante observar que os respondentes, em geral, destacaram mais os aspectos intraescolares do que extraescolares como necessários para melhoria da qualidade do ensino fundamental. As dimensões das obrigações do Estado, da condição social dos

estudantes e da valorização profissional foram menos citadas. Será que esses dados podem indicar uma autorresponsabilização em referência ao processo de melhoria da qualidade?⁸⁵

Hypolito (2012) alerta para o fato de que as condições de produção do trabalho docente têm sido negligenciadas quando se atribui a responsabilidade da obtenção de bom desempenho pela escola aos professores, culpabilizando-os pela situação da escola e da educação. No entanto, no entender do autor, múltiplos aspectos referentes às condições de trabalho influenciam a prática docente, dentre eles: “formação; carreira, remuneração e formas de contratação; processo de trabalho – intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais): condições físicas e materiais do trabalho; dentre outros” (p. 211). Esses fatores certamente interferem nas condições de ensino na escola.

Para Hypolito (2012), nas últimas três décadas, o modelo gerencialista que fundamenta as políticas educacionais tem atribuído aos docentes a sua culpa pelo fracasso escolar, mas não é possível buscar a qualidade da educação enquanto as condições de trabalho docente continuarem precárias.

Segundo Freitas (2012), as políticas de responsabilização exercem pressão sobre os docentes, para que obtenham desempenho sempre crescente dos estudantes, que, por sua vez são também pressionados, aumentando a tensão entre professores e alunos. Com a intenção de alcançar bons resultados e índices para sua escola, apresentando-a como uma boa instituição para a comunidade, os docentes passam a reproduzir práticas que poderão afastar de suas salas de aula, e de suas escolas, os alunos com maiores dificuldades para a aprendizagem. Além disso, para Silva (2011a), apesar de as políticas de descentralização da educação indicarem maior autonomia escolar e docente, as políticas de avaliação têm contribuído para o *desempoderamento* do professor, pois fortalece uma visão negativa em relação à profissão e desvaloriza os seus saberes. Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005) comentam que os resultados das avaliações, divulgados pela mídia, reforçam a imagem negativa do ensino público e culpabilizam sobretudo os professores, que são considerados pela opinião pública como mal formados ou sem preparo. No entender de Silva (2011a), as pressões exercidas para que se busquem melhores índices têm origem interna, ou seja, podem partir da direção da escola, dos próprios docentes, dos pais de alunos, de outros, ou externa, quando são originadas na comunidade ou nas secretarias de educação. No entanto,

⁸⁵ Sobre os fatores intra e extraescolares, ver Dourado, Oliveira e Santos (2007). E sobre a responsabilização docente e escolar, consultar Afonso (2009a; 2009b), Andrews e Vries (2012), Freitas (2012), Ravitch (2011), Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005), Silva (2011a) e Sousa (2009b).

o objetivo da responsabilização deveria ser apoiar e melhorar as escolas, não uma destruição cega de carreiras, reputações, vidas, comunidades e instituições. [...] O terrível fracasso de uma escola representa o fracasso daqueles no encargo do distrito, não apenas das pessoas que trabalham na escola. O problema com a responsabilização baseada em testes é que ela impõe sérias consequências para as crianças, educadores e escolas com base em escores que podem refletir um erro de mensuração, um erro estatístico, uma variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais ou atributos dos estudantes (RAVITCH, 2011, p. 189).

Portanto, a aplicação de provas e testes padronizados não deveria ser a única medida da qualidade de uma escola. Camargo *et al* (2005) comentam que uma escola de qualidade é constituída por “sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação” (p. 205), ou seja, não importam apenas as condições objetivas, pois os trabalhadores em educação, quando participam ativamente, são fundamentais para a produção de uma escola com a qualidade que se espera. Diante dessa afirmação, ressalte-se a importância da concepção dos sujeitos desta pesquisa sobre o que é qualidade e o que poderia ser feito para melhorar a qualidade da educação.

No que se refere à *relação entre a qualidade da educação e as provas e testes de avaliação*, implementados pelo governo federal, as respostas dos sujeitos demonstraram, prioritariamente, que a relação não existe (63,56%), e apenas 36,44% responderam afirmativamente. Algumas justificativas dadas para a resposta negativa, foram: a) não, porque a avaliação não é um mecanismo determinante da qualidade, visto que as pessoas aprendem de forma diferente e essa forma de avaliação não considera as diferenças pessoais e contextuais existentes (25,42%); b) não, porque a avaliação deveria ocorrer durante outros momentos da vida escolar e não apenas no momento de aplicação de uma prova, que não conseguirá, por esse meio, aferir a qualidade da educação (19,49%); e c) não, porque existem outros fatores, como por exemplo, intempéries, ausência de alunos no dia da prova, e outros que interferem nos resultados obtidos nas avaliações e que não têm relação com o conhecimento de cada aluno (17,80%). Houve ainda um sujeito que apresentou a seguinte resposta (0,85%):

esta questão é complicada em alguns aspectos, como os alunos especiais, e quanto à verba, as escolas que vão abaixo, no Ideb, recebem uma enorme verba, já as que vão bem recebem só 50% da verba anual. Aqui em nossa cidade existem escolas que vão

abaixo [da média prevista] só para receber essa verba. Penso que assim não é uma forma correta de avaliação (D11).

O sujeito D11 dirige uma escola que conseguiu superar as metas previstas para os anos de 2009 e 2011, isto é, não recebeu verba para melhorar o Ideb, já que a instituição conseguiu cumprir o previsto.

As justificativas dos que apontaram a existência de relação entre a qualidade da educação e as provas e testes de avaliação, realizados pelo governo federal, foram: a) sim, porque com a implantação do Ideb, as escolas passaram a receber verbas específicas e têm condições de investir para melhorar a qualidade da educação, principalmente as instituições que têm baixas médias (19,49%); b) sim, porque com a cobrança de resultados as escolas procuram melhorar as condições de oferta do ensino (8,47%); c) sim, porque com a cobrança de resultados os professores procuram melhorar as condições de oferta do ensino (6,78%); e d) sim, porque os pais cobram mais das escolas ou deixam de matricular os filhos em escolas com baixo desempenho (1,70%).

Os dados obtidos aproximam-se dos resultados da pesquisa realizada por Silva (2012). Dentre os sujeitos abordados pela autora que não acreditam que o Ideb demonstre a aprendizagem dos alunos, alguns questionam a validade do próprio exame, pois afirmaram não ser possível avaliar a aprendizagem/rendimento dos alunos e a qualidade da educação apenas por meio de uma prova escrita. Houve, também, os que discutiram a forma de composição do Ideb, pois, ao considerar as taxas de evasão e de reprovação, se afastam do foco no desempenho obtido pelos alunos na Prova Brasil. E ainda, foram mencionados os problemas de aplicação da Prova Brasil, como respostas aos alunos e existência dos alunos com deficiências, que podem ter baixo aproveitamento e comprometer os resultados da escola.

Analisando separadamente as respostas dos sujeitos da rede municipal de ensino de Jataí, muitos consideraram a existência da relação entre a qualidade da educação e as provas e testes: 42,85% dos diretores, 38,46% dos coordenadores e 31,75% dos professores. Por outro lado, a maior parte respondeu que não há essa relação: 57,15% dos diretores, 61,54% dos coordenadores e 68,25% dos professores. Esses percentuais demonstram que os diretores estavam mais divididos entre a existência ou não dessa relação, possivelmente por estarem ligados diretamente à equipe gestora da rede municipal de ensino, que repassa as informações e exigências no tocante à aplicação das provas e ao cumprimento das metas pré-estabelecidas. O grupo de professores foi o que menos apontou haver essa ligação.

Nos três grupos de sujeitos, dentre os que responderam afirmativamente, a justificativa predominante foi a que envolve aspectos financeiros, visto que, conforme os resultados do Ideb, as escolas podem receber verbas específicas e investir em melhores condições de funcionamento, sobretudo as que não conseguiram atingir as metas previstas. Essa similaridade também foi percebida pelos grupos ao justificarem a não concordância com a existência dessa relação, pois predominou a concepção de que as pessoas são diferentes e aprendem de forma também diferente, e esse modelo de avaliação não considera as especificidades e características pessoais e contextuais. No entanto, é interessante observar que, ao justificar as respostas negativas, o grupo de professores assinalou, em segundo lugar, que a avaliação não deveria ocorrer apenas no momento de aplicação da prova, por não ser possível, desse modo, aferir a qualidade da educação. O grupo gestor, por outro lado, apresentou como segunda justificativa os fatores que interferem nos resultados obtidos e que não têm nenhuma relação com o conhecimento dos alunos, como, por exemplo, intempéries, ausência de alunos no dia de aplicação da prova, dentre outros. Trata-se de uma visão mais operacional, dos diretores e coordenadores, em contraposição à visão didático pedagógica dos docentes. Mais uma vez, é nítida a vinculação da concepção que se tem com o cargo ou função ocupada no sistema municipal de ensino.

O grupo entrevistado, por constituir-se de diretores, também apresentou uma concepção com influências administrativas. D21 reafirmou o problema de provas aplicadas em dias de chuva muito forte, quando falta grande número de alunos o que, conseqüentemente, interfere no Ideb obtido, ou seja,

não é realmente aferida a qualidade de ensino daquela instituição, [...] teria que se achar uma forma de se avaliar mais momentos, e não só simplesmente dar uma prova [...], teria que vir, observar a escola, ver o que acontece, não digo diariamente, mas bimestralmente, semestralmente, para ter esses e mais momentos e outras formas de se avaliar também, porque a gente, como educador, sabe que nem sempre a criança vai bem em uma prova escrita, mas em uma prova oral ela pode ser excelente [...] Então, simplesmente dar uma prova e falar “essa escola é boa, essa escola é ruim”, eu não concordo muito [...] (D21).

Essa resposta confirma o estudo de Andrews e Vries (2012), que afirmam que os valores obtidos no Ideb estão sujeitos a flutuações temporárias, pois além da variação amostral, existem outras fontes de variação que podem gerar alterações no desempenho de toda a escola, como barulho e intempéries, por exemplo. Considerando o número de escolas por município, há casos em que uma flutuação temporária em apenas uma escola pode afetar o Ideb obtido pelo município, de um modo geral.

Os instrumentos de avaliação implementados pelo governo federal, segundo os diretores, têm falhas, como também afirma D22, porque nem sempre aferem a qualidade da educação:

não dá pra você pegar um segmento de uma escola e avaliar de forma global, porque as pessoas aprendem de formas diferentes, têm suas dificuldades na aprendizagem, e esse momento da avaliação, por si só “a avaliação” já é um requisito de questionamento: vai depender muito do dia, da emoção da pessoa, do processo de aprendizagem diferente. Então esse mecanismo tem que considerar e levar em conta os aspectos pessoais de cada indivíduo (D22).

O sujeito D23 afirmou que a escola deve buscar a qualidade, e não a quantidade, e se é trabalhado com os alunos aquilo que é proposto, eles estudam porque sabem que vão fazer uma prova. Como, durante todo o período, eles se preparam para isso, estarão aptos a fazer um teste e provar que aprenderam o que predominou em sua vivência escolar. O sujeito disse não ver muito valor nos testes e provas aplicados para aferir a qualidade da educação. D24 complementa a opinião de D23, quando afirma que, independentemente do que o governo cria,

o governo coloca isso como meio de ver como está o ensino dessas crianças, só que o ensino já está defasado, não por causa dessas coisas [...], e sim por questões de estrutura familiar abalada, dentre outras. Então eu acho que não tem nada a ver com os meninos estarem mal no ensino por causa disso [da baixa qualidade de ensino] (D24).

D24 disse considerar essencial o papel da família no acompanhamento do aluno e, quando não existe uma estrutura familiar sólida, em sua opinião, o acompanhamento fica comprometido e, conseqüentemente, interfere no rendimento da criança matriculada na escola. Alegou ainda que essa fragilidade não é percebida nos resultados aferidos pela avaliação em larga escala. Percebe-se, por parte de D24, certa responsabilização da família pelo baixo rendimento escolar. Essa opinião é recorrente, ou seja, aparece em outros momentos, pois parece ser um elemento que incomoda o diretor, no sentido de comprometer o bom andamento das atividades escolares. No entanto, vale ressaltar que o desempenho escolar depende de um conjunto de fatores que são, em maior parte, de responsabilidade da escola.

Dentre as pessoas entrevistadas, apenas a assessora pedagógica não apresentou a mesma concepção dos diretores citados. No seu entender, de certa forma, pode existir relação entre as provas e testes de avaliação e a qualidade da educação, porque as provas “vêm para verificar se aquelas expectativas propostas foram alcançadas” (AP). Por outro lado, sua

resposta aproximou-se do grupo de diretores, ao afirmar que existe a possibilidade de o aluno conseguir se sair bem na avaliação e não ter a qualidade da educação que se deseja, o que, na opinião de AP, “às vezes não depende muito do profissional envolvido no trabalho”.

A maioria dos professores, coordenadores e diretores não vê relação entre qualidade da educação e as provas e índices, pois, supostamente, as ações governamentais ensinam produzir qualidade, como mostram os documentos que criam e justificam esses exames e índices, mas não é o que os sujeitos percebem. Os depoimentos revelam, em boa medida, que as políticas e ações definidas centralmente dialogam precariamente com os atores escolares ou não chegam efetivamente ao *chão* da escola e ao trabalho docente.

Pode-se afirmar que os resultados encontrados por esta pesquisa se aproximam da realidade exposta por Silva (2012), pois também

coincide com as principais críticas apresentadas pela produção da área da educação às políticas de avaliação em curso (SILVA, 2010; ADRIÃO e GARCIA, 2009; SOUSA, 2009): ênfase nos dados quantitativos, estímulo à competição entre as unidades escolares, exposição das escolas e, sobretudo, de seus docentes sem considerar as condições de oferta do ensino, responsabilização dos professores pelos baixos resultados, entre outros. Esse dado revela que vários profissionais, sobretudo docentes, percebem vários limites dessa proposta de avaliação da educação implantada no país (SILVA, 2012, p. 8-9).

As críticas às políticas de avaliação baseiam-se no fato de que essa sistemática se embasa em uma concepção gerencial, segundo Cabral Neto (2011), na qual a lógica para aferir a qualidade da educação se centra na eficácia do processo, com instrumentos pré-determinados, padronizados e formulados desconectados das especificidades dos contextos educacionais. A qualidade, portanto, “passa a ser medida por indicadores como: taxas de retenção e de promoção, comparação internacional dos resultados escolares, supervalorização da competitividade e da produtividade” (CABRAL NETO, 2011, p. 273). Os valores prioritários, nesse modelo, são a eficiência e a eficácia. Conforme o autor, não se pode alcançar padrões mínimos de qualidade para o país apenas por meio de taxas, avaliações e índices, pois é preciso considerar a realidade educacional e pensar em estratégias para evitar que os fortes fiquem melhores ainda, e que os fracos permaneçam na situação de fragilidade. “A avaliação e a qualidade da educação devem ser, portanto, concebidas em pressupostos democráticos, definidos tendo como referência a qualidade social e a avaliação emancipatória” (p. 275).

Percebe-se, com base na opinião dos sujeitos desta pesquisa, que os testes e avaliações tentam verificar a qualidade da educação ofertada, mas os resultados obtidos são

limitados a determinados conteúdos e não há instrumentos para verificar as reais condições em que o aprendizado ocorre, e ainda, se realmente os bons ou baixos índices obtidos são provenientes da apreensão do conteúdo avaliado. Os sujeitos destacaram que outros fatores interferem na avaliação estandardizada, bem como inúmeros outros aspectos deveriam ser avaliados para que se possa afirmar se a escola brasileira oferta ou não ensino com qualidade. Depreende-se, pois, que os índices obtidos podem até apresentar um diagnóstico da realidade das escolas do país, mas são insuficientes para que se classifique a qualidade da educação em boa, insatisfatória ou ruim.

A realidade, exposta pelos sujeitos, coaduna com a opinião de Sousa (2009a), ao afirmar que a ideia de qualidade se limita à verificação do desempenho do aluno, sem que se observem as condições intra e extraescolares. Portanto, a relação entre avaliação e implementação de medidas que visam a melhoria da qualidade do ensino ainda não se constitui em realidade. A utilização dos resultados obtidos pelos alunos nas provas limita-se à informar aos formuladores e implementadores de políticas educacionais o rendimento obtido nas escolas.

4.2 PERCEPÇÕES

Durante a realização da pesquisa de campo, os sujeitos expressaram suas percepções referentes à existência (ou não) de um sistema próprio de avaliação no município de Jataí, sobre o Ideb obtido pela escola em que cada um atua, os incentivos financeiros, a reprovação e o abandono escolar, as ações que a escola desenvolve para melhorar o desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa, bem como as ações da SME a esse respeito.

Uma das questões apresentadas visava sondar as impressões dos sujeitos sobre a existência de um sistema próprio de avaliação no município de Jataí, além das avaliações feitas pelo governo federal, ou seja, se a Secretaria Municipal de Educação adota um sistema próprio para avaliar a educação nas escolas municipais: 93,51% responderam que sim, que existe um sistema próprio de avaliação, e apenas 6,49% disseram que ele não existe. Afirmaram a existência de um sistema próprio de avaliação: 92% dos diretores, 88,89% dos coordenadores e 95,35% dos professores. Disseram que o sistema não existe: 8% dos diretores, 11,11% dos coordenadores e 4,65% dos professores.

As justificativas foram apresentadas em proporções semelhantes pelos três grupos de sujeitos: existe uma avaliação diagnóstica de cada aluno, realizada pelo professor, apenas nas séries iniciais do ensino fundamental (54,55%); é aplicado um simulado nas escolas, para que os alunos se habituem ao sistema de avaliação utilizado, cujos conteúdos são Português e Matemática (25,97%). Algumas respostas (12,99%) foram colocadas à parte, pelos sujeitos: P2, P25 e D12 afirmaram que o diagnóstico e as avaliações são feitas em todas as séries; de forma semelhante, P11 e D5 citaram a avaliação contínua, que é realizada em todas as disciplinas, todos os dias; P4, C3 e D9 mencionaram os simulados, que envolvem as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Inglês e Geografia, mas C3 disse que a aplicação é semestral, e D9 informou ela ser bimestral, com a intenção de preparar o aluno para esse tipo de avaliação (embora esses simulados tenham sido citados, é uma realização da própria escola); e o sujeito D20 pareceu não compreender a questão, ou não saber a instância responsável pelas avaliações citadas, pois citou as realizadas pelo governo federal, e não pelo sistema municipal: “A Provinha Brasil aplicada no 2º ano, sempre no mesmo ano em que há a Prova Brasil para o 5º ano” (D20). Além dessas respostas, D2 afirmou:

isso varia muito de acordo com a gestão municipal. No decorrer do tempo, os secretários municipais de educação apresentam suas formas de avaliação. Atualmente são realizadas atividades diagnósticas mensais com todos os alunos do ensino fundamental I (D2).

É visível que várias formas de avaliação são realizadas nas escolas, mesmo que não sejam explicitamente direcionadas à realização das avaliações externas. No entanto, pode-se afirmar que essas formas de avaliação acabam influenciando os resultados obtidos pelas escolas, por elas prepararem os alunos para a realização de simulados e por contemplarem os conteúdos que são avaliados nas provas (Português e Matemática).

A despeito disso, essas ações avaliativas não constituem um *sistema próprio de avaliação*, como citado pelos sujeitos. Trata-se de um modo próprio de avaliação do desempenho dos estudantes, o que inclui aplicação de provas, atividades diagnósticas mensais, tanto implantadas pela SME, quanto criadas pelas próprias escolas.

Dentre os cinco sujeitos entrevistados, D21, D23 e D24 também disseram que é feito um diagnóstico mensal de acompanhamento dos alunos, por meio do qual o professor faz um relatório da vida escolar de cada criança, explicitando o que aprendeu e o que não aprendeu. Um deles assim se expressou:

na minha visão cai no mesmo erro do governo federal, é simplesmente uma prova. Na primeira fase a gente tem os cadernos de diagnóstico, que acompanham esses meninos mensalmente. É uma forma mais completa de se avaliar, eu achei interessante, mas por um outro lado sobrecarrega demais um professor, porque é tudo pra ele fazer [...]. É interessante, mas o peso que traz para o professor é muito grande, daí cai naquilo que eu falei. Já pensou? Ele tem duas turmas e trabalha em uma turma de manhã e na outra à tarde, a média das nossas turmas são de 35 a 40 alunos, ou seja, são 80 alunos por mês para eles escreverem [...]. Então, assim, eu vejo que sobrecarrega demais, e se esse professor ganhasse salário [maior] e fosse obrigado a trabalhar com uma turma, eu tenho certeza que até o rendimento da turma seria melhor, e a vida desse profissional seria melhor também [...]. Sempre teve essa questão do diagnóstico, mas é só nas séries iniciais do ensino fundamental (D21).

Esse diretor fez referência às precárias condições de trabalho e remuneração docente, contrapondo-se à opinião da maioria dos sujeitos dessa pesquisa, conforme exposto na tabela 38. Apesar das condições salariais dos professores e das condições de desempenho da sua função serem elementos essenciais, poucos professores, diretores e coordenadores se referiram a isso como fator necessário para melhorar a qualidade da educação. No entanto, D21 afirma ser necessário que o professor não se sobrecarregue de atividades e que tenha salários dignos⁸⁶.

Situação semelhante à relatada por D21 é encontrada em várias regiões do país, como exposto por Oliveira e Vieira (2012), com base em pesquisa realizada em sete estados brasileiros:

O excessivo número de alunos por turma e as práticas impostas por uma organização e gestão mais coletiva do trabalho, que pressupõe a discussão com os pares e o acompanhamento individual do aluno, conduz à deterioração das condições de trabalho e tem sido fonte, muitas vezes, de sofrimento físico e mental dos docentes (p. 179).

As autoras ressaltam que a gestão dos sistemas educativos tem exercido controle por meio de formas cada vez mais sutis, tais como os pacotes educacionais (novas tecnologias, livros didáticos, dentre outros) e supervisão do tempo de trabalho (estabelecimento de calendários e horários). O docente então se vê pressionado pelo controle interno, exercido pela direção e pela coordenação, bem como pelo controle externo, proveniente da comunidade em geral e dos pais dos alunos. Esses mecanismos de controle são utilizados como critérios para avaliação do desempenho individual e institucional.

⁸⁶ De acordo com informações obtidas na SME, os professores da rede municipal têm piso salarial, e no ano de 2014 o reajuste foi de 8,32%.

As formas de avaliação utilizadas nas escolas da rede municipal de ensino podem, portanto, constituir-se em um dos mecanismos de controle das ações docentes, além de avaliarem os alunos, bem como podem gerar sobrecarga de trabalho, como citado por D21.

No entanto, a avaliação diagnóstica mensal apresenta vantagens, na opinião de alguns dos sujeitos. Na percepção de D23, esse processo de avaliação contempla “todo o conteúdo que o professor trabalha em sala [...] A gente tem um conhecimento muito, muito rápido em termos de conhecer os alunos no seu desenvolvimento e aprendizagem, então é avaliação contínua”.

No que se refere à avaliação diagnóstica, PA informou que não é verificada a nota, mas a avaliação serve para fazer um apanhado das expectativas, sobretudo do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, para que o aluno saia do primeiro ano com determinadas competências, e, no início do próximo ano, é repassado um relatório para orientar os professores do segundo ano, tentando fazer uma ligação entre as séries, para garantir a continuidade do processo de alfabetização.

Além desse acompanhamento, D22, D24 e PA citaram a AMDE, prova que abrange os conteúdos de Português e Matemática, e “que antecede a Provinha Brasil, é mais ou menos como se fosse um simulado. Ela, de certa forma, vem a contribuir, porque o aluno perde aquele medo da avaliação, ele vai se habituar com esse tipo de avaliação, então ele vai ficar mais à vontade no dia da prova” (D22). Essa prova, como explicam D24 e PA, é elaborada pela SME e aplicada e corrigida pelos professores, que repassam as notas à SME.

No ano de 2012, conforme D22, essa prova não foi aplicada, “eu não sei porquê, se mudou a direção lá na Secretaria Municipal de Educação, se eles têm outro tipo de proposta de trabalho, mas até então não foi repassado outro tipo de avaliação, não”. A esse respeito, PA disse que naquele ano não foi aplicada a AMDE, e sim “uma avaliação em rede nas turmas de primeiro e terceiro ano [do ensino fundamental]. A gente está preocupada com o processo de alfabetização. [...] Nesse ano [2012] já fizemos uma avaliação, ainda não fechamos os dados, mas já realizamos” (PA).

PA explicou como é feita a AMDE. A equipe da SME elabora a avaliação com base nas expectativas de aprendizado para aquele ano letivo, e discute-se com os coordenadores a forma de aplicação. São repassadas orientações para que os professores apliquem e corrijam as provas, e posteriormente enviem os dados para a SME. Na opinião do sujeito, é uma forma mais tranquila de ter uma ideia do rendimento dos alunos, e a avaliação serve como parâmetro para que o professor saiba como direcionar seu trabalho. “Nos anos

anteriores, uns três anos, a gente aplicou do primeiro ao quinto ano” (PA), abrangendo os conteúdos de Português e Matemática.

Portanto, ao que parece, o município de Jataí tem efetivamente instituído um *modo* próprio de avaliação do desempenho dos estudantes, o que inclui aplicação de provas, mas não se constitui em um *sistema próprio de avaliação*. Todavia, percebe-se que os agentes escolares também incluem outras ações de avaliação no interior das escolas, aos quais se referem como parte do *sistema próprio de avaliação*. Essas ações visam fazer uma avaliação diagnóstica, contínua, para compreender o desenvolvimento intelectual de cada aluno, mas também compreendem a aplicação de simulados, com a intenção de *treinar* os alunos, de certa forma, para a realização das provas, Provinha Brasil e Prova Brasil.

Pode-se depreender, com base nas informações obtidas, que a rede municipal de ensino de Jataí concebe esses instrumentos próprios de avaliação como relevantes no sentido de preparar os alunos para a realização das provas externas, ou seja, com essa experiência prévia e periódica, os alunos teriam condições de demonstrar como está o seu rendimento nas disciplinas avaliadas e se habituar aos procedimentos utilizados durante a aplicação das provas. Os docentes (quinze sujeitos), por sua vez, apesar de acreditarem, em grande parte, na eficácia dessas avaliações internas, por outro lado, demonstraram certo receio em relação à repercussão dos resultados, pois eles podem comprometer e questionar seu trabalho cotidiano em sala de aula, além de gerarem novas cobranças. A responsabilização de todo um processo não pode recair apenas sobre os professores e seu trabalho na escola.

Silva (2011a) afirma que, diante da utilização dos resultados das avaliações para responsabilização de docentes e gestores, os sistemas municipais e estaduais de ensino, em vários estados e municípios brasileiros, estão adotando sistemas próprios de avaliação, “com a instituição de instrumentos de avaliação de conhecimentos e desempenho dos professores” (p. 305), em muitos casos, com punição ou premiação de acordo com os resultados obtidos nos exames externos. Esse tipo de testagem, no entender de Ravitch (2011), apresenta algumas consequências, como, por exemplo, os professores dispenderem mais tempo preparando os estudantes para a realização dos testes padronizados, o que interfere no desenvolvimento do currículo, ou seja, as matérias curriculares são deixadas de lado para que se tenha mais tempo na preparação para os testes. A autora comenta que os escores obtidos nos testes se tornam uma obsessão, e os conteúdos avaliados nos testes oficiais são supervalorizados, em detrimento de outros que deveriam ser abordados.

Bonamino e Sousa (2012) alertam para os riscos de ensinar para a realização de testes,

que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo.

É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos.

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (p. 383-384)

Portanto, existe sempre mais de um lado da avaliação, seja em larga escala, seja realizada internamente. É preciso olhar com cuidado a reprodução de testes preparatórios (os pseudos-simulados), pois eles podem limitar a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos a determinados conteúdos, relegando ao segundo plano o universo do currículo escolar que deve ser contemplado nas séries do ensino fundamental.

Houve divergência de opiniões entre o grupo de professores e os grupos de diretores e coordenadores, no que se refere à *contribuição do Ideb para melhorar a qualidade da educação em Jataí*. A maioria dos professores (53,19%) disse que não há contribuição do Ideb, e parte deles (40,43%) afirmou que há e 44,44% dos coordenadores e 46,51% dos diretores responderam que não.

Percebe-se que a opinião dos sujeitos está dividida, por não haver grande diferença entre o percentual de respostas positivas e negativas. As justificativas também foram diferenciadas, conforme apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 39 – Você acha que o Ideb tem contribuído para melhorar a qualidade da educação em Jataí?

Alternativas do questionário		Total de respostas (%)	Diretores (%)	Coordenadores (%)	Professores (%)
S I M	Sim, porque algumas escolas receberam verba para potencializar as condições de oferta de ensino, e foi possível empreender melhorias	17,17	16,28	33,34	14,89
	Sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação	17,17	20,93	22,22	12,77
	Sim, porque a Secretaria Municipal de Educação pode cobrar mais das escolas com baixo desempenho	11,11	11,63	-	12,77
N Ã O	Não, porque o investimento financeiro é feito apenas nas escolas que têm dificuldades para atingir as metas previstas, enquanto as escolas que têm média boa continuam sem recursos para melhorar	17,17	13,95	22,22	19,15
	Não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade	8,08	11,63	-	6,38
	Não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida	24,25	20,93	22,22	27,66
Outras respostas		5,05	4,61	-	6,38

Fonte: respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

Dentre os diretores que afirmaram que o Ideb tem contribuído positivamente para a melhoria da qualidade da educação em Jataí, predominou a justificativa de que os resultados alcançados levam o corpo docente a produzir mais, com vistas a alcançar as metas previstas, já que sabem que os alunos terão que passar por uma avaliação. Coordenadores e professores indicaram mais a questão das verbas recebidas pelas escolas, para potencializar as condições de oferta de ensino, o que possibilita empreender melhorias. Os dois aspectos são complexos, pois podem apontar a intensificação do trabalho docente e, ao mesmo tempo, a obtenção de verbas (premiação ou correção) governamentais. A manutenção e o desenvolvimento das escolas públicas é uma obrigação do Estado, independentemente da obtenção de maior ou de menor pontuação do Ideb. Além disso, o próprio sistema de avaliação pode, por si só, induzir à melhoria, pois existe a cobrança de resultados a serem alcançados pelas escolas e sistemas.

Dentre os que responderam que o Ideb não contribui para o alcance da qualidade de ensino, houve coincidência da primeira e segunda justificativa dada pelos diretores e professores. A primeira aponta que existe a necessidade de melhoria de outros mecanismos, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente alcançada. E a segunda

aborda o apoio financeiro, pois a verba é enviada apenas para escolas com baixo desempenho, e as escolas que alcançam as metas não recebem o incentivo e, portanto, continuam sem recursos para melhorar seu desempenho. Os coordenadores dividiram-se entre essas duas justificativas, de forma igual (22,22% das respostas marcadas em cada alternativa).

Considerando o Ideb obtido em 2007, dez escolas da rede municipal de ensino de Jataí devem ter recebido verba para melhorar a qualidade do ensino ofertado, por não terem atingido a média projetada, pois, de acordo com a previsão do MEC, todas as escolas que não conseguem atingir a média prevista têm direito a uma ajuda financeira para melhorar as condições de ensino naquele estabelecimento⁸⁷. Em 2009, esse número caiu para três escolas, e, em 2011, subiu para seis. A maioria das escolas dessa rede, portanto, melhorou o índice obtido no Ideb dos três biênios avaliados. Destaque especial pode ser dado à redução do número de escolas com índices baixos no Ideb, fato que pode ter sofrido influência da verba recebida pelas escolas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem, dentre tantos outros fatores. No entanto, pode-se questionar a tendência de vinculação dos resultados da avaliação à verba recebida, pois apesar de contribuir, nem sempre as condições financeiras da escola são determinantes para que se ofereça um ensino de melhor qualidade e existem inúmeros outros fatores que contribuem para que isso ocorra.

Os recursos destinados à escola parecem ser o ponto principal, nas respostas obtidas, tanto como elemento positivo, por possibilitar melhores condições de ensino, quanto negativo, por não serem recebidos por todas as escolas, e priorizarem as que apresentam baixos resultados no Ideb, exercendo influências na qualidade da educação que se espera alcançar nas escolas da rede municipal de Jataí. No entender de D11, “as escolas que alcançam os índices deveriam receber um incentivo maior e [...] o reconhecimento da SME”. O sujeito alega que apenas as escolas que apresentam baixo Ideb recebem ajuda específica para melhorar os índices obtidos, e que as escolas que demonstram bom rendimento não são incentivadas com auxílio financeiro, nem com qualquer outro tipo de reconhecimento. Em sua opinião, as escolas com baixo Ideb precisam dessa ajuda, mas as que têm boa pontuação

⁸⁷ De acordo com informações obtidas na SME, o MEC repassa os recursos às escolas que precisam melhorar o Ideb, que são aplicados conforme as outras verbas, em custeio e capital, material permanente e outros (PDDE e PDE-Escola). O valor é definido pela quantidade de alunos matriculados e que consta no Censo Escolar do ano anterior ao exercício atual. O procedimento de repasse da verba é automático. A escola precisa, posteriormente, elaborar o projeto de aplicação da verba, de acordo com sua realidade e com as sugestões da SME. O dinheiro chega direto na conta da escola, do Banco do Brasil, assim como as outras verbas recebidas. De acordo com as normas do MEC, é preciso fazer a prestação de contas, com especificação dos gastos e entrega de notas fiscais comprobatórias e, caso seja detectado que o recurso não foi utilizado conforme exigências do MEC, a escola pode ter que devolver o valor (total ou parcial, de acordo com cada caso).

também deveriam receber essa verba, para ajudar a manter boas condições de ensino-aprendizagem.

Outras respostas foram dadas pelos grupos de diretores e professores. P10 e P17 afirmaram que a contribuição do Ideb para melhorar a qualidade do ensino é parcial, porque “nem todas as escolas participam de reuniões⁸⁸ para debater esse assunto ou até mesmo não sabem se vêm verbas extras pelo melhor desempenho” (P10) e, embora P17 tenha afirmado que houve certa melhora, mas que é preciso haver outros mecanismos, além das notas, para que se verifique a qualidade da educação. P25 disse que não sabia responder a essa pergunta, e D9 e D17 fizeram comentários gerais:

hoje, o aluno precisa de nota e também de valor moral, porque só um dos dois não terá sucesso no meio em que vive, podendo desencadear comportamentos agressivos e negativos (D9).

Nossa escola recebeu verba diferenciada para melhorar o Ideb, saltamos de 4,6 [em 2009] a 5,7 [em 2011] e temos uma realidade de periferia de Jataí: drogas, prostituição, negligência familiar (D17).

Como se pode notar, afirmação de D17 se contrapôs à opinião dos diretores e professores que questionaram o envio de verba apenas às escolas que não conseguem atingir as metas previstas, pois explicita a relevância do investimento financeiro na melhoria de condições, de um modo geral, para enfrentar os problemas que podem comprometer o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da educação. O Ideb obtido por essa escola, em 2007, foi de 3,7, e o índice teve um aumento de 2 pontos nos últimos números divulgados (2011). Pode-se afirmar que, provavelmente, o incentivo financeiro contribuiu para o resultado positivo, visto que viabilizou a criação de novos projetos na escola, bem como possibilitou o acompanhamento dos alunos em atividades extraclasse, conforme relatos de D17. No entanto, é preciso ressaltar que apenas o aumento das verbas recebidas não é suficiente para garantir a melhoria dos índices. Outros elementos interferem na educação ofertada.

Nem sempre as verbas recebidas podem ser responsáveis, sozinhas, pelo bom ou mau rendimento dos alunos nas escolas. Faria (2010) desenvolveu pesquisa relacionada à política de financiamento da educação dos municípios brasileiros e o Ideb, que demonstrou a existência de heterogeneidade de recursos entre as escolas, afetando o desempenho do aluno. Esse estudo sobre mecanismos de financiamento da educação básica reitera a especificidade

⁸⁸ Provavelmente o sujeito referiu-se às reuniões promovidas pela SME, das quais as escolas devem participar regularmente e nas quais os itens verbas e financiamento para as escolas podem ser abordados.

de um sistema educacional que funciona mediante a vinculação de recursos, ou seja, sob a influência de verbas, transferências e fundos. Conforme a autora, foi investigado se os municípios que obtêm maiores recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) apresentam melhores resultados no Ideb. A autora constatou

inexistir relação direta entre capacidade de atendimento dos Municípios, [...] e desempenho educacional, coerente com a literatura a respeito. Entretanto, observou-se também a associação moderada entre esses indicadores e o desempenho educacional. O estudo conclui pela importância de maior aporte de recursos para a Educação Básica pública nos Municípios. Porém, o modo de regulação institucional deve favorecer medidas redistributivas e focalizadas naqueles com menor Capacidade de Atendimento (FARIA, 2010, p. 359).

A citação da autora permite depreender que os recursos financeiros são importantes para a melhoria do rendimento escolar, pois interferem nas condições de oferta do ensino, o que não significa que o financiamento esteja diretamente vinculado aos resultados obtidos pelas escolas.

No grupo de sujeitos entrevistados, dois sujeitos disseram não acreditar que a aplicação do Ideb tem contribuído para melhorar a qualidade da educação no município de Jataí, e três afirmaram que ele tem trazido benefícios. Esse resultado é diferente do obtido com os grupos de sujeitos que responderam ao questionário, possivelmente porque as entrevistas foram feitas apenas com pessoas envolvidas na gestão. Os dados coletados demonstraram que a visão de diretores e coordenadores, quando comparada com a dos docentes, apresenta diferenças de concepções e percepções.

D22 afirmou que, de certa forma, o Ideb contribui para a qualidade do ensino, mas não na totalidade, no entanto, sua justificativa demonstra que ele não acredita nessa influência para melhoria da qualidade do ensino. Ele afirmou que tanto o corpo docente quanto a SME se volta muito para o Ideb⁸⁹,

mas nós sabemos que não podemos trabalhar tão somente em prol de uma avaliação, nós temos que formar o cidadão na sua forma macro. É um homem que vai exercer sua cidadania, vai ser um cidadão melhor no amanhã. Agora, educar tão somente em detrimento de uma avaliação oficial, eu acho que é redundante, [...] a gente não vê com bons olhos avaliar tão somente por essa prova. Nós sabemos também que essa

⁸⁹ O sujeito (D22) parece utilizar o Ideb como sinônimo da avaliação que é aplicada, a Prova Brasil, e que faz parte do cálculo para chegar ao resultado final do Ideb. Embora seja possível entender sua percepção sobre a não contribuição do Ideb para melhorar a qualidade da educação em Jataí, cabe ressaltar que o Ideb não se limita aos resultados da prova realizada, pois inclui dados do Censo Escolar, referentes ao rendimento dos alunos (aprovação).

provinha tem suas vantagens e desvantagens, então a gente percebe que nós não podemos incorrer no erro de estar pensando que só essa prova vai melhorar a qualidade da educação em Jataí no estado de Goiás. No país tem outros mecanismos que têm que ser revistos, ser melhorados. [...] Eu acho que a gente poderia instituir um sistema de avaliação semestral, como se fosse um simulado; a gente poderia equipar melhor nosso quadro da SME com psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, que atendam essas crianças, já que a escola é inclusiva. Essas crianças [especiais], no dia da avaliação oficial, não estão fazendo essa prova e nós sabemos que o ritmo delas, o desenvolvimento delas, é diferente de uma criança considerada normal, então são aspectos que trazem o índice pra baixo, e nós não podemos colocar [...] como se todo mundo aprendesse da mesma forma [...] (D22).

O sujeito investigado enfocou dois pontos essenciais que precisam ser destacados: a necessidade de constituição de uma equipe multidisciplinar que efetivamente atenda aos alunos da escola e a exclusão dos alunos especiais da realização dos exames. No entender de D22, apesar de a SME contar com profissionais na maioria das áreas de atendimento aos alunos (fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, dentre outras), eles não são em número suficiente para prestar assistência a todas as escolas, ou pelo menos aos alunos que têm maior necessidade desses serviços, o que interfere no bom andamento das atividades, sobretudo das escolas inclusivas, que precisam desses profissionais para fazer acompanhamento das crianças com necessidades especiais. O sujeito afirma que nas avaliações padronizadas realizadas na escola, esses alunos geralmente não participam, por questão estratégica, visto que o baixo rendimento obtido na avaliação pode comprometer o índice obtido pela escola.

Ainda sobre a verba repassada às escolas que apresentam Ideb insatisfatório, D21 comentou:

enquanto o governo estiver pensando apenas em investir dinheiro nas escolas que estão com problemas, não vai ter muita contribuição do Ideb para melhorar a qualidade da educação. É preciso analisar a escola por dentro, colocando alguém dentro desse ambiente para detectar quais são os problemas, porque são vários percalços, vários problemas que podem estar acontecendo, que [só o dinheiro] não está resolvendo a situação, que não está aumentando o Ideb daquela região. Nem sempre o Ideb da escola é real (D21).

Depreende-se, pois, que os problemas internos da escola não são captados no Ideb e por essa razão ele não consegue interferir de forma mais efetiva na melhoria da qualidade. O sujeito D21, ao mencionar que nem sempre o Ideb é real, pode estar se referindo a todos os outros fatores que interferem na obtenção dos resultados, pois os números não dependem apenas do rendimento dos alunos nas disciplinas avaliadas e dos dados do Censo Escolar.

Alunos faltosos no dia do exame e intempéries, por exemplo, podem prejudicar a participação dos alunos e, conseqüentemente, influenciar os resultados obtidos.

Em contraposição à percepção de D21, incluindo as referentes à questão financeira, D23 disse acreditar na contribuição do Ideb: “isso pra nós significa avanço, até porque pra que ele [o governo] perceba de perto como está a educação no Brasil. Em se tratando aqui da nossa cidade, Jataí, eu vejo como muito importante [...] porque através disso aí que o município, a escola, recebe verbas, recebe benefícios [...]”. Na mesma direção, D24 também afirmou que “o Ideb contribui, porque leva os professores a prepararem melhor as crianças, por saberem que terão que fazer uma avaliação, direcionando toda a escola para a aprendizagem, para mostrar que a escola está bem”.

Para a assessora pedagógica entrevistada, o Ideb também contribui e sua primeira justificativa aproxima-se da percepção apresentada por D24:

contribui, porque [...] eu observo que os professores se comprometem mais, porque eles sabem que vão ter que dar uma resposta para a comunidade, para a escola, para os pais [...], então eles se preocupam mais com isso, com esse compromisso com a educação, embora eu ache que [...] tem muitos que ficam preocupados só naquele ano, e não pode ser, porque é impossível que lá no [...] quinto ano um professor consiga desenvolver todas as competências que são diagnosticadas no Ideb; então é um processo (PA).

Percebe-se, com base na opinião dos sujeitos, que a maior contribuição consiste na cobrança de resultados, porque leva os professores e a comunidade escolar a trabalharem em prol da melhora dos índices obtidos. Há, porém, uma contradição em relação ao efeito do Ideb na prática docente, uma vez que alguns professores estão sendo levados a *prepararem* as crianças para a Prova Brasil, em detrimento de um trabalho, de uma concepção e de um engajamento mais amplo no processo formativo. Cabe questionar se a preocupação dos docentes realmente pode converter-se em melhorias para o processo de ensino e aprendizagem ou para a realização de treinamentos para as avaliações, mesmo porque, “ironicamente, a preparação para os testes nem sempre é a melhor preparação para realizar testes”, como afirma Ravitch (2011, p. 129). Para a autora, a preparação para os testes constitui-se em uma das formas mais comuns de burlar o sistema, ou seja, de mostrar resultados que não são reais.

Outro aspecto que merece ser destacado é a preocupação excessiva dos sujeitos com a avaliação realizada, em detrimento de outro elemento imprescindível que constitui o Ideb: o rendimento escolar (aprovação), o que aparece na maioria das respostas analisadas.

Para Ravitch (2011), a falta de atenção às outras áreas de conhecimento diminui a qualidade da educação, a qualidade de vida diária na escola e a qualidade de vida das crianças, e ainda, diminui a *performance* nos testes.

O problema no uso de avaliações a tomada de decisões relevantes sobre a vida das pessoas é que os testes padronizados não são instrumentos precisos. Para o público, os testes têm validade científica, porque são apresentados como objetivos, e não são influenciados por julgamentos falíveis, mas esses resultados não são precisos, nem podem ser comparados a pesos e medidas padronizados. Os testes são variáveis, de acordo com sua qualidade, e passíveis de erros, tanto por falhas humanas quanto por problemas técnicos. Além disso, todos os testes apresentam margem de erro e limitações (RAVITCH, 2011).

No que se refere ao *Ideb obtido pelas escolas nas quais os sujeitos atuam*, as opiniões foram divergentes entre o grupo de coordenadores e os grupos de diretores e professores.

Os coordenadores afirmaram (60%) que a pontuação do Ideb de sua escola reflete a realidade da aprendizagem e da qualidade de ensino, porque a escola procura manter o padrão de qualidade que espera atingir, com profissionais qualificados e condições estruturais e didático-pedagógicas satisfatórias. Apenas 20% disseram que não reflete a qualidade porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo, e 20% não responderam à questão.

Os professores (68,75%) e diretores (45%), por outro lado, disseram que a pontuação do Ideb não reflete a realidade da sua escola, primeiro porque existem outros fatores intervenientes, que influenciam os resultados obtidos nas provas aplicadas pelo governo (40,62% e 30%, respectivamente) e, segundo, porque apenas os professores conhecem efetivamente a realidade da aprendizagem em sua sala de aula e da qualidade de ensino em sua escola (28,13% dos professores e 15% dos diretores). Apenas 30% dos diretores e 25% dos professores disseram que o Ideb é capaz de mostrar essa realidade, e 10% dos diretores e 6,25% dos professores não responderam a essa questão.

Note-se que o percentual de professores que afirmaram que o Ideb não reflete a realidade educacional de suas escolas é bastante alto, no tocante aos diretores e coordenadores (68,75%). Talvez essa visão diferenciada possa sofrer influência de sua prática cotidiana, no ambiente escolar. Esse grupo de sujeitos mantém contato direto com os alunos que realizam as provas e com sua aprovação (ou reprovação) ano a ano, bem como vivencia as mudanças

que ocorrem ou não na escola, tanto nos aspectos didático-pedagógicos quanto naqueles que envolvem estrutura física, material, aplicação de recursos financeiros, dentre outros.

Portanto, os resultados que contribuem para chegar aos índices obtidos, nem sempre têm relação com a efetiva melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação, como afirma a maioria dos sujeitos (56,14% ao todo). Apenas 29,82% dos sujeitos responderam ao contrário, e 8,78% não se manifestaram. E ainda, 5,26% deram outro tipo de resposta: três diretores, todos de escolas localizadas na zona rural, responderam que as suas escolas não são avaliadas, dos quais D8 e D10 afirmaram que suas escolas não apresentam o número mínimo de alunos exigido para realizar a Prova Brasil, e D2 disse não saber o motivo de não participação de sua escola. Essa última afirmação demonstra falta de conhecimento do responsável pela gestão da escola, ou seja, a pessoa que deveria transmitir essa informação aos demais integrantes da comunidade escolar.

O grupo de entrevistados (quatro diretores e a assessora pedagógica) manifestou-se de diferentes formas, em relação a essa pergunta. D21, D23 e AP disseram que o Ideb de sua escola reflete a realidade da aprendizagem e da qualidade de ensino. Apenas D24 teve opinião contrária, e D22 preferiu não emitir parecer, porque como estava havia pouco tempo na escola, desde 2011, não dispunha de elementos suficientes para responder.

D21 disse que trabalha na escola há mais ou menos 15 anos, e que percebe que sempre se buscou um nível de qualidade nessa instituição,

o que fez com que essa escola tivesse uma linha, e com o passar do tempo não foi aceito que essa linha caísse [...], então quem vem pra cá para trabalhar são todos professores compromissados. A gente tem um quadro de professores excelente, aqui, são todos formados na área, com pós-graduação [...], a equipe pedagógica é muito boa, mesmo [...], e temos grande participação dos pais.

O sujeito apresentou uma avaliação positiva, tanto da escola e dos profissionais ali lotados, quanto da gestão. Destacou, ainda, a participação efetiva dos pais/família na escolarização dos seus filhos.

A importância da participação da família na escola, na busca pela qualidade da educação, foi apontada em pesquisa realizada por Paro (2000), cujos resultados demonstraram que há unanimidade na opinião de professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e direção sobre a indiscutível relevância da ajuda dos pais para o bom desempenho dos estudantes na escola. O autor destaca o papel de acompanhamento dos pais a seus filhos, estimulando-os e tornando-se corresponsáveis, com a escola, pelo seu processo educativo.

O diretor D21 afirmou que a escola tinha alunos moradores de bairros distantes, que se deslocavam para estudar nessa escola, mesmo com outros estabelecimentos de ensino no seu setor, em razão do Ideb obtido, que sempre foi bom. Realmente, os índices apresentados pela escola, em todos os anos avaliados, conseguiram superar as metas previstas. Foram alcançados: 5,3 em 2007, 5,1 em 2009 e 5,7 em 2011. O sujeito afirmou que “o Ideb da escola reflete o ensino ofertado, de qualidade, mas isso ocorre em função do bom trabalho desenvolvido pela escola, e não por tentarmos atingir os índices esperados” (D21). Isso remete à ideia de que o trabalho docente ocorre no sentido de alcançar uma educação de qualidade, independente do índice estabelecido pelo governo federal, mas isso, por outro lado, acaba repercutindo nos números obtidos e divulgados.

Também D23 disse acreditar que o Ideb da escola que dirige reflete a realidade: “a gente aqui 'veste a camisa', [...] para que através disso venham os benefícios, ou seja, os resultados, e isso para nós é muito gratificante”. Essa escola conseguiu superar as metas projetadas no ano de 2009, obtendo 5,9, e 5,3, em 2011.

Na opinião de AP, o Ideb reflete a realidade das escolas municipais. Ela observou que os números estão crescendo, citando que, em 2011, duas escolas atingiram o índice 6,1, e esses resultados eram reais e não sofreram manipulação⁹⁰, porque nem são os professores da escola que aplicam as provas, o que a leva a crer que

realmente houve um momento de melhoria da qualidade da educação dessas escolas. Em todo trabalho que nós acompanhamos, a gente viu isso. Tanto que teve umas duas [escolas] que deixaram cair o índice, nós observamos também, tínhamos já comentado, que não estavam bem na aprendizagem dos alunos, do trabalho desenvolvido naquela unidade escolar, e quando veio o resultado [Ideb] comprovou o que a gente já estava correndo atrás, tentando reverter (AP).

Diferente desses sujeitos, D24 disse que o Ideb de sua escola não reflete a realidade da aprendizagem e da qualidade de ensino, porque, em sua concepção, a escola tem um nível de aprendizagem bom, mas os índices obtidos não demonstram isso, pois são baixos. Ainda assim, a escola está conseguindo atingir as metas propostas, pois conseguiu obter, em progressão crescente, 4,1 em 2007, 4,3 em 2009 e 4,7 em 2011. O sujeito expôs que outros fatores interferem nesse resultado, como as dificuldades dos alunos, tanto para aprender quanto nas relações familiares, que influenciam o seu comportamento no interior da escola:

⁹⁰ A afirmação de AP é problemática, porque não se pode afirmar que resultados são ou não manipulados, atualmente, sem que haja provas concretas a esse respeito.

às vezes, os alunos não vão bem nas provas porque não entenderam a pergunta, ou porque vem outra pessoa para aplicar a avaliação, e às vezes os alunos se sentem constrangidos, com vergonha, e são prejudicados. Em outras situações, esses mesmos alunos têm bom desempenho em avaliações internas. A escola recebeu verba para melhorar o Ideb, e o ensino que ocorre na escola é bom, tem reforço para as crianças que apresentam dificuldades, sala multifuncional, e mesmo assim alguns alunos não apresentam bom rendimento. Então eu não acredito que seja a escola, que os professores que não estão trabalhando bem, eu acredito que é o tipo de criança que está chegando na escola [...] (D24).

Pode-se considerar, portanto, que dentre os sujeitos entrevistados, a quase totalidade afirmou que boas condições de ensino e aprendizagem ocorrem nas escolas, e apenas o sujeito que dirige uma escola que apresentou baixo Ideb discorda de que esses números representem a realidade da qualidade de ensino ofertado. Essa opinião é semelhante à da maioria dos sujeitos que responderam ao questionário, como foi exposto, para quem os números divulgados não representam o que realmente ocorre nas escolas. Observe-se que os gestores tendem a *acreditar* mais na influência do Ideb do que os professores, o que é compreensível por serem mais diretamente cobrados por esse resultado.

A criação do Ideb, pelo Inep/MEC, parece apresentar *vantagens e desvantagens* para a realidade escolar, conforme os sujeitos da pesquisa⁹¹. Considerando a escola em que cada sujeito atua, as opiniões dadas foram bastante variadas (tabela 40).

Tabela 40 – As vantagens e as desvantagens do Ideb, considerando a realidade da escola em que os sujeitos atuavam

Perguntas do questionário	Total de respostas (%)	Diretores (%)	Coordenadores (%)	Professores (%)
a- Não houve vantagens	1,72	2,27	0,00	1,64
b- Não houve desvantagens	0,86	2,27	0,00	0,00
c- Uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas no Ideb	14,66	15,91	9,09	14,75
d- Uma vantagem é que, por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar as condições de ensino e aprendizagem para alcançar as metas previstas pelo Ideb	28,45	25,00	27,27	31,15
e- Uma vantagem é que os professores são obrigados a se aperfeiçoar e melhorar seu trabalho na escola	6,90	13,64	0,00	3,28
f- Uma desvantagem é o incentivo financeiro ser destinado apenas às escolas com baixo rendimento, o que de certa forma relega as escolas com bom rendimento ao esquecimento	15,52	13,64	27,27	14,75
g- Uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os diferentes contextos sociais e as diferenças de aprendizagem dos alunos	30,17	25,00	36,37	32,79
h- Outra resposta	1,72	2,27	0,00	1,64

Fonte: respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

⁹¹ Utilizam-se, neste trabalho, as expressões *vantagens e desvantagens*, mas vale ressaltar que a criação do Ideb ultrapassa esses critérios, ou seja, trata-se de uma lógica de gestão da educação fundada no desempenho e em índices estabelecidos fora da escola.

Ficou evidente, nas respostas obtidas, que 30,17% dos sujeitos (36,37% dos coordenadores, 32,79% dos professores e 25% dos diretores) apontaram como desvantagem o fato de o Ideb não considerar os diferentes contextos sociais e as diferenças de aprendizagem dos alunos; e 28,45% dos sujeitos (31,15% dos docentes, 27,27% dos coordenadores e 25% dos diretores) indicaram como vantagem as escolas tentarem melhorar suas condições de ensino e aprendizagem, buscando alcançar as metas previstas pelo Ideb, bianualmente.

Computando a somatória das respostas obtidas⁹², 50,01% das respostas apontaram prioritariamente as vantagens do índice, e, 45,69%, suas desvantagens. A maior pontuação refere-se ao grupo dos diretores (54,55% vantagens e 38,64% desvantagens), e dos professores (49,18% e 47,54%, na mesma sequência), mas entre os coordenadores predominaram as desvantagens (63,64%) sobre as vantagens (36,36%). É interessante observar a posição dos coordenadores, pois talvez eles considerem mais os efeitos negativos sobre o trabalho pedagógico.

Mesmo havendo proximidades de opiniões entre diretores e professores, percebe-se que a diferença percentual entre os diretores que veem vantagens no Ideb é bem maior do que os que percebem desvantagens. Essa diferença, no grupo de professores, é menor, o que demonstra que o grupo está dividido nas suas opiniões. O fato de os diretores perceberem maiores vantagens do que o grupo de professores, e também de coordenadores, pode dever-se à ligação direta com a SME, no recebimento das informações, cobranças e até a influência exercida pela propaganda positiva que se faz das políticas educacionais, visando sua devida utilização e propagação no meio escolar⁹³.

Arretche (2001) afirma que, ao se implantar um programa ou metodologia de avaliação, devem-se considerar três aspectos: se os agentes implementadores de fato conhecem o programa, se há aceitação das regras e objetivos do programa, e se existem condições institucionais para implantação do programa. Para a autora, a incongruência entre interesses, objetivos e visão de mundo entre as agências formuladoras das políticas educacionais (programas e ações) e os implementadores pode dificultar que um programa

⁹² As alternativas foram divididas em vantagens (alternativas *c*, *d* e *e*) e desvantagens (opções *f* e *g*), e desconsiderou-se as outras respostas dadas (*h*) devido à diversidade, que dificulta a organização nos dois blocos.

⁹³ Em muitos estados e municípios brasileiros, o resultado do Ideb vem sendo divulgado por meio de placas ou *outdoors* em cada escola. A rede estadual de ensino de Goiás, por exemplo, adotou a placa na entrada da escola como uma forma de divulgar os índices obtidos por cada estabelecimento, de acordo com a política proposta pelo governador do estado de Goiás. Está em tramitação, na Câmara dos Deputados, o PL n. 1530/2011, que obriga os estabelecimentos de ensino básico do Brasil a divulgarem o Ideb obtido, por meio de placas afixadas em local de grande circulação na escola, preferencialmente, na entrada. Em 2013, o esse PL encontrava-se aguardando parecer na Comissão de Educação.

atinga seus objetivos e que seja implantado de acordo com o desenho inicial. Diante dessa afirmação, e de acordo com dados encontrados na pesquisa, pode-se inferir que a opinião dos sujeitos sobre as vantagens e desvantagens da implantação do Ideb podem ser influenciadas pelos três aspectos enumerados por Arretche (2001).

No que se refere ao *incentivo financeiro, destinado às escolas*, os sujeitos se manifestaram apontando tanto aspectos positivos quanto negativos. O total de 14,66% das respostas (15,91% dos diretores, 9,09% dos coordenadores e 14,75% dos professores) apontou como uma vantagem o recebimento de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas no Ideb. Em contrapartida, 15,52% (na mesma sequência citada: 13,64%, 27,27% e 14,75%) responderam que esse recurso, destinado apenas às escolas que apresentam baixo rendimento, não é interessante, porque as escolas com bons índices não têm estímulo para continuarem melhorando, ou mesmo para manterem suas condições atuais. P28 comenta que “a meu ver os recursos financeiros são justamente as desvantagens; não vejo condições para aplicações desses recursos, como espaço físico, dentre outros, e professores para esse projeto integral” (referindo-se ao Programa Mais Educação). É interessante ressaltar que este professor, P28, atua em uma escola que recebeu ajuda financeira do governo para melhorar os índices obtidos, mas não considera isso como uma vantagem, diferenciando-se de outros sujeitos da mesma escola.

Os entrevistados também apresentaram as vantagens e desvantagens do Ideb, na sua concepção. O sujeito D21 disse não perceber nenhuma vantagem, porque sua escola sempre obteve bons índices, e as escolas que receberam maior apoio são as que tiveram menores índices: “na minha concepção isso é injusto, isso é uma visão errada da situação. Não é correto com as escolas que estão indo bem só oferecer o suporte para as escolas que estão indo mal” (D21). Em sua opinião, se, no próximo Ideb divulgado, a escola não obtiver bom resultado, é preciso verificar por que a escola decaiu: “por que será que esta escola aqui foi mal? Será que foi porque ela foi abandonada?” (D21). Então, diante da realidade das escolas que estão indo bem, como é esse caso, o sujeito disse não perceber nenhuma vantagem financeira em obter bons índices. Percebe-se uma forte visão meritocrática, com relação a esse assunto, por parte do diretor.

Ao que parece, alguns dos sujeitos trabalham visando recompensa. Em alguns casos, realmente, as avaliações exercem influências sobre salários, por meio de bônus e premiações, ou por meio de auxílio financeiro para a escola.

Por outro lado, D22 disse que uma vantagem do Ideb é movimentar o corpo docente, de forma que as pessoas não se acomodem, que façam uma reflexão do seu trabalho executado, porque a comunidade escolar será avaliada, e conseqüentemente, seu trabalho também. Essa opinião converge com a de AP, para quem os profissionais se preocupam em dar uma resposta positiva, e com a de D23, ao afirmar que “através disso a gente vai saber aonde eu estou, o que eu melhorei, o que eu preciso melhorar, então eu acho que [...] a vantagem dele [do Ideb] é essa, ou seja, um diagnóstico” (D23), que contribuirá para que os governantes percebam como as coisas estão sendo conduzidas. Esse gestor disse que se trata de uma prestação de contas para saber como está a educação em cada escola, e que isso interfere na qualidade do ensino ofertado. Citou ainda que, em sua instituição de ensino, as salas de aula estavam superlotadas, e sempre havia procura de vagas, porque a equipe era unida e trabalhava em prol de atingir um objetivo satisfatório: “não vou falar 100%, mas que seja 80%” (D23). Outra vantagem foi apresentada por D24, no que se refere às melhorias empreendidas nas escolas com baixos índices, pois para o sujeito investigado, o investimento financeiro e o devido acompanhamento interferem positivamente no ensino ofertado. Cabe lembrar que o sujeito dirigia uma escola que obteve baixos índices e recebeu verba para melhorar suas condições de ensino e aprendizagem. No seu entender, por meio do Ideb, foi possível perceber o quanto é preciso investir nas escolas. AP complementou que o Ideb chama a atenção de todos, da SME, dos gestores e dos professores, para se preocuparem com os resultados que precisam ser alcançados, para que sejam obtidas respostas positivas em relação ao trabalho desempenhado.

No tocante às desvantagens do Ideb, D23 disse não haver nenhuma, na sua opinião. Novamente D21, referiu-se à falta de apoio às escolas com bons índices, como uma das desvantagens:

a gente foi abandonado a partir do momento que teve uma média boa. Abandonado em que sentido? Menos incentivo financeiro, [...] que é importantíssimo para que qualquer órgão, qualquer empresa, e qualquer instituição. Vai bem se ela tem dinheiro e uma boa administração. [...] Quando não tem dinheiro, não vai, não adianta, [...] eu sei que ela [a escola] não anda, não caminha. [...] Essa escola aqui tem o Ideb alto, por exemplo, sempre teve um histórico de Ideb alto, mas às vezes ela sai prejudicada por causa disso. A gente quer fazer investimento na escola, a escola não tem a verba do governo federal. [...] Está acontecendo algum erro nesse processo e eu acho que é só *in loco* que a gente vai conseguir entender qual é o problema. [...] Eu vejo essa questão das diferentes verbas do governo como a mãe injusta (D21).

Na opinião do sujeito investigado, deveria existir investimento tanto nas escolas com baixos índices, quanto nas que apresentam bons índices, sobretudo porque, se há uma boa equipe gestora, com essa ajuda financeira, é possível fazer o Ideb crescer cada vez mais, porque os problemas de material, estrutura física e outros serão amenizados. No entanto, vale lembrar que a verba obtida em decorrência do baixo Ideb são recursos excedentes e que os demais recursos continuam chegando normalmente às escolas (Fundeb).

A desvantagem apontada por D22, já comentada por outros sujeitos, referiu-se ao fato de o Ideb não considerar as diferenças socioeconômicas, afetivas e cognitivas dos alunos, que aprendem de formas diferentes, em contextos também diferenciados. A aplicação das provas também constitui em desvantagens, na concepção de D24, pois além das provas serem elaboradas por pessoas externas à escola, quem as aplica também é estranho aos alunos, gerando ansiedade e nervosismo, que podem interferir nos resultados obtidos. A assessora pedagógica comentou que na rede municipal de ensino, a preocupação com a avaliação está acontecendo apenas no quinto e no nono ano, mas seria necessário o comprometimento dos profissionais desde o primeiro ano. E do sexto ao nono ano, os índices obtidos estão mais baixos, mesmo com acompanhamento das assessoras pedagógicas de Português e Matemática.

Sousa (2009a, p. 40) afirma que “o reconhecimento do fraco poder indutor da avaliação tem impulsionado iniciativas de vinculação de seus resultados a incentivos”, pois recorre-se a premiações e gratificações para as escolas, como estímulo para que se busque melhor desempenho dos alunos.

A questão do incentivo financeiro vinculado ao Ideb alcançado, ou não, provavelmente contribui para deslocar a discussão que deveria ser mais central, ou seja, a do custo-aluno qualidade. Há diversos estudos nessa direção, mostrando a necessidade de elevar o custo-aluno, conforme as necessidades dos diferentes níveis da educação básica e modalidades da educação, tendo em vista corrigir desigualdades, assimetrias regionais e promover a qualidade da educação básica no Brasil (AMARAL, 2011, 2012; CAMARGO *et al*, 2005, 2006; OLIVEIRA *et al*, 2005; OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; VERHINE, 2006; VICENTE, 2010;).

Os recursos destinados à educação básica por aluno/ano têm sido insuficientes para garantir um ensino de qualidade, como afirma Vicente (2010, p. 17): “sem mudar a lógica do financiamento educacional no país, não haverá ensino efetivamente de qualidade, o que demanda condições estruturais e de trabalho adequadas...”. Segundo Amaral (2012), para se alcançar determinada qualidade na educação básica, é preciso definir parâmetros mínimos

para a infraestrutura escolar, para a qualificação dos profissionais lotados na instituição e para a elaboração do PPP da escola. O Fundeb procura diminuir as desigualdades existentes entre os municípios, no que se refere aos valores mínimos estabelecidos por estudante, mas o custo-aluno-qualidade ainda é um ponto de polêmica no meio educacional, pois interfere intrinsecamente na *qualidade* que se almeja. O autor conclui, com base nas comparações internacionais realizadas em sua obra, que o Brasil possui condições de realizar um salto educacional, mas, para isso, é preciso que entes federados e segmentos da sociedade civil brasileira se mobilizem e participem do processo.

Foi perguntado também aos sujeitos sua percepção no tocante à *reprovação e ao abandono escolar*, na instituição em que atuavam.

Tabela 41 – Reprovação e abandono escolar na instituição em que cada sujeito atuava

Perguntas do questionário	Total de respostas (%)			Diretores (%)			Coordenadores (%)			Professores (%)		
	SIM	NÃO	NR*	SIM	NÃO	NR*	SIM	NÃO	NR*	SIM	NÃO	NR*
Nessa escola acontece reprovação?	94,74	1,75	3,51	100,00	-	-	100,00	-	-	90,63	3,12	6,25
Nessa escola acontece abandono escolar?	56,14	42,11	1,75	60,00	40,00	-	60,00	40,00	-	53,13	43,75	3,12

Fonte: respostas obtidas por meio dos questionários aplicados. * NR = não responderam à questão

A tabela 41 mostra que diretores e coordenadores afirmaram, unanimemente, existir reprovação em suas escolas, e 90,63% dos professores confirmaram isso, ao passo que 3,12% dos docentes responderam que não existe reprovação. Houve 3,51% de abstenções, no geral, ou seja, embora diretores e coordenadores tenham, todos, respondido à questão, 6,25% dos professores não o fizeram.

Embora haja reprovação, o número é considerado normal por 70% dos diretores, 80% dos coordenadores e 84,38% dos professores. Consideraram a reprovação elevada apenas 20% dos diretores e 3,12% dos professores, ou seja, do total de sujeitos, o montante de 78,95% considerou normal a reprovação e 8,77%, elevada. Não responderam a essa pergunta 12,28% dos sujeitos, mas há que se considerar que os que assinalaram que não há reprovação não precisavam apontar a classificação (normal ou elevada). Essa classificação foi feita pelos sujeitos com base nos números divulgados, referentes à reprovação no Brasil, em Goiás e em Jataí.

De forma semelhante, ao dizer que na escola não acontecia o abandono escolar, os sujeitos não tinham necessidade de responder se o abandono era elevado ou normal, mas, dois diretores e dois professores apontaram esses aspectos. Do total de sujeitos, 56,14%

consideraram normal o índice de abandono em sua escola, 7,02%, elevado, e 36,84 não assinalaram essa questão. Especificamente, esses números os dividem da seguinte forma: 60% dos diretores, 60% de coordenadores e 53,13% de professores consideraram normal o abandono na escola, e em contraposição, 10% de diretores e 6,25% de professores acharam-no elevado. Os coordenadores que se abstiveram de responder (40%), assim como os outros sujeitos (30% de diretores e 40,62% de professores) tinham afirmado anteriormente que não havia abandono escolar.

No tocante aos *motivos que ocasionam a repetência e o abandono escolar*, os sujeitos se manifestaram conforme demonstrado na tabela 42.

Tabela 42 – Por que motivos ocorrem repetência e abandono nessa escola?⁹⁴

Alternativas do questionário	Total de respostas (%)	Diretores (%)	Coordenadores (%)	Profs (%)
a- Falta de acompanhamento dos pais e responsáveis	44,04	39,03	40,00	48,28
b- Grande oferta de outras atrações que a sociedade oferece e com as quais a escola não tem condições de competir	10,09	12,19	10,00	8,62
c- Falta de atividades suficientes para manter o aluno por mais tempo, durante o dia, na escola	3,67	2,44	10,00	3,45
d- Falta de atividades de reforço escolar	4,59	2,44	10,00	5,17
e- Impossibilidade de atendimento individual dos alunos por parte dos professores	11,01	12,19	10,00	10,34
f- Dificuldades financeiras que obrigam o aluno a trabalhar e estudar	13,76	12,19	-	17,24
g- Outros	12,84	19,52	20,00	6,90

Fonte: respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

O motivo mais citado foi a falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis (44,05%), seguido de: dificuldades financeiras que obrigam o aluno a trabalhar e estudar (13,76%)⁹⁵, outros motivos, citados individualmente pelos sujeitos (12,84%), impossibilidade de atendimento individual dos alunos pelos professores (11,01%) e grande oferta de outras atrações da sociedade e com as quais a escola não tem condições de competir (10,09%). Por último, apareceram a falta de atividades de reforço escolar (4,59%) e a falta de atividades suficientes para manter o aluno por mais tempo, durante o dia, na escola (3,67%).

⁹⁴ Além destes, outros aspectos relacionados ao currículo, ao PPP, à relação professor-aluno, dentre outros componentes do interior da escola, podem interferir nos índices de repetência e abandono escolar.

⁹⁵ Cabe registrar que o trabalho infantil é crime no Brasil, e que os estudantes do ensino fundamental estão na faixa etária entre seis e quatorze anos. Todavia, as condições sociais desses usuários da escola pública os levam, em parte, a trabalhar e contribuir para o sustento material da família.

As outras respostas (12,84%) foram fornecidas pelos sujeitos. P2 afirmou que “não há abandono e o número de repetência é pequeno, devido às alternativas de reforço...”; P17 citou que faltam atividades de reforço escolar que atendam a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. D3, D15, D17 e D2 também mencionaram as dificuldades de aprendizagem, tanto de alunos com transtorno de déficit de atenção (TDA) quanto outros problemas de saúde ou distúrbios, transtornos e doenças ocasionadas por diversos fatores, dentre eles, o uso de drogas e a falta de acompanhamento familiar. P10, D5 e C3 referiram-se à falta de motivação e interesse, tanto do aluno, quanto dos professores e da família, para estimular a aprendizagem. Ainda foram mencionados os problemas de mudança de moradia, pelas famílias, em busca de melhores condições de emprego, ou mesmo de procura de vagas de trabalho (P24, D7, D8 e D9), o que gera maior rotatividade de alunos, sobretudo nas escolas rurais. C5 citou também as transferências decorrentes de mudança do aluno para uma escola mais próxima à sua residência.

Pode-se dizer que os fatores externos à escola influenciam a reprovação e o abandono escolar, como emprego, moradia e condições de vida, mas a falta de acompanhamento pelos pais ou responsáveis ainda é o problema que mais afeta a permanência e o bom aproveitamento dos alunos na escola, na visão dos atores escolares da amostra (D24, AP, P13 e D12). Resguardadas as devidas responsabilidades, deve-se reforçar o papel da escola nesse processo de ensino e aprendizagem, pois a família deve ser coadjuvante na educação de seus filhos, mas é na escola que esse processo se consolida e fortalece.

Paro (2000) comenta que “a escola pública brasileira tem produzido altos índices de reprovação e de evasão e o baixo nível de conhecimento mesmo dos que conseguem ser aprovados. A culpa, na maioria das vezes, cai sobre o ‘produtor final’, o professor” (p. 13, grifo do autor), mas também há falta de interesse do aluno e ausência de participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Os pais, em geral, argumentam que não sabem ajudar seus filhos, que não têm tempo para isso, ou simplesmente que não querem participar.

Segundo Alves (2009), a repetência gera consequências negativas para os indivíduos e para o sistema educativo, pois estimula a evasão, desperdiça recursos e congestionam o sistema. A repetência eleva o custo por aluno, pois emperra o fluxo educacional e repercute na vida familiar, porque o estudante leva mais tempo do que o usual para completar as séries.

Confundir fracasso com reprovação e sucesso ou qualidade com aprovação é um engano, no entender de Arroyo (2000). A preocupação com o fracasso, supondo que o sucesso garante o direito à educação, ao desenvolvimento humano e à cultura, é uma forma de não conseguir equacionar o fracasso de forma adequada. No entanto, na opinião do autor,

descolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a idéia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso (ARROYO, 2000, p. 34).

Para o autor, na educação é preciso tomar cuidado, pois problemas que são estruturais acabam se naturalizando. Pode-se dizer que o fracasso escolar é um desses problemas que não deve ser visto como algo comum e aceitável, pois a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o bom aproveitamento, por parte dos alunos, precisa ser um dos focos centrais.

Algumas medidas são adotadas para superar a repetência e o abandono escolar, nas instituições estudadas. A maior parte das respostas obtidas dividiu-se entre três iniciativas: a busca de apoio das autoridades quando necessário, tais como Conselho Tutelar, SME, etc. (30,91%)⁹⁶; a implantação de projetos para prolongar a carga horária dos alunos na escola, envolvendo reforço escolar, atendimento individual, práticas esportivas, etc. (30%); e o acompanhamento das famílias, na tentativa de trazer o aluno de volta à escola (24,55%).

Outras possibilidades foram mencionadas, mas em menor escala: a busca de recursos financeiros para desenvolver os projetos na escola e criar condições de trabalhar mais perto do aluno (9,09%) e outras respostas (5,45%), dentre as quais se destacam o fato de que “a escola aceita declarações, atestado médico, a escola permite o aluno assistir aula mesmo chegando atrasado” (P25); o auxílio à família e a conscientização da necessidade de algum tipo de tratamento para o aluno (fonoaudiológico, psicológico, neurológico, psicopedagógico, etc.), quando é preciso (D2 e D3); o esclarecimento à família da necessidade de o aluno frequentar a escola (D9); e o trabalho individualizado com os alunos que apresentam

⁹⁶ Essa opção, especificamente, teve predominância de respostas assinaladas pelo grupo dos coordenadores, possivelmente por serem os que intermedeiam, com o grupo de diretores, o contato com as autoridades, no caso de elas serem consultadas ou acionadas.

dificuldades, no período normal de aulas (D8). No entanto, P13 deixou claro: “não vi esforços para tal superação”.

Percebe-se o empenho da comunidade escolar na busca pela participação da família em vários momentos, para conseguir apoio e cobrar seu papel de educadora, para que não seja delegada apenas à escola essa função. No caso da superação da repetência e do abandono escolar, é imprescindível que a família intervenha, da forma adequada e no momento certo, para incentivar a não desistência e a permanência do aluno na escola. Quando essa iniciativa não é suficiente, outros mecanismos são utilizados, como a busca de apoio externo de órgãos competentes, como o Conselho Tutelar e a SME, e até o Ministério Público, em casos extremos, conforme mencionado. As atividades que prolongam a permanência dos alunos na escola também se mostram uma alternativa viável, pois propicia o atendimento individualizado e o reforço dos conteúdos estudados, bem como a participação em outras atividades que complementam sua formação.

Alves (2009) afirma que os altos índices de repetência e evasão no decorrer da história do sistema educacional brasileiro contribuíram para a implementação de ações referentes à superação desse problema, dentre elas: a organização das escolas em ciclos, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, o atendimento à criança desde a educação infantil, a implementação de programas para correção do fluxo escolar no ensino fundamental, a avaliação da educação básica, que se tornou um dos eixos centrais da política educacional brasileira, a autonomia financeira para as escolas, a escolha de diretores por meio de eleição e a ampliação da formação dos professores.

Mas não basta que o aluno permaneça na escola e que não seja reprovado. O desempenho e o rendimento escolar no ensino fundamental também é uma preocupação das escolas da rede municipal de ensino, e alguns *procedimentos têm sido adotados para a melhoria do ensino*, como apresentado na tabela 43.

Tabela 43 – Que procedimentos são adotados pela escola para melhorar o desempenho e o rendimento escolar no ensino fundamental?

Alternativas do questionário	Total de respostas (%)	Diretores (%)	Coordenadores (%)	Profs (%)
a- Implantação de projetos complementares	19,68	21,05	20,00	18,56
b- Acompanhamento da vida escolar do aluno, por meio de uma equipe pedagógica	19,68	22,37	13,33	18,56
c- Aplicação de simulados e provas diferenciadas para que o aluno entenda o funcionamento das provas que serão aplicadas pelo MEC	10,11	11,84	6,67	9,28
d- Utilização de sala de recursos multifuncionais, para acompanhar os alunos	23,4	19,74	26,67	25,77
e- Solicitação da participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento dos estudos do aluno	25,00	22,37	33,33	25,77
f- Outros	2,13	2,63	0,00	2,06

Fonte: respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

Novamente a busca da participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento cotidiano dos estudos desenvolvidos pelos seus filhos foi a iniciativa mais apontada pelos sujeitos que participaram da pesquisa (25%), demonstrando a preocupação com a necessidade desse envolvimento para o êxito no processo de ensino e aprendizagem⁹⁷. A utilização da sala de recursos multifuncionais⁹⁸, no acompanhamento dos alunos, foi a segunda opção mais citada (23,4%), seguida pela implantação de projetos complementares e pelo acompanhamento feito por uma equipe pedagógica (ambas as alternativas com 19,68%).

No entanto, percebe-se certa diversificação de opiniões. Nada muito discrepante, mas especificamente em relação à implantação de projetos complementares e

⁹⁷ Esse triângulo ou relação entre Estado, professores e pais tem sido objeto de estudo nas reformas educativas. Muitas vezes, o Estado alia-se mais aos pais para cobrarem resultados dos professores e, em outros contextos, os professores buscam maior vinculação com os pais para obterem melhores resultados na aprendizagem das crianças. Ao que parece, é preciso equilibrar essas relações em prol de uma escola de qualidade. Acerca do papel do Estado, a educação e a regulação no sentido de defesa e promoção e das escolas públicas, ver Barroso (2005).

⁹⁸ Salas de Recursos Multifuncionais é um programa do MEC que oferece apoio aos sistemas de ensino com “implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP. A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR)” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=595&id=12295&option=com_content&view=article>. Acesso em: 7 dez. 2013.

acompanhamento da vida escolar por uma equipe pedagógica, houve uma inversão de prioridades, de acordo com a opinião de cada grupo. Os diretores priorizaram a segunda opção, ao passo que os coordenadores mencionaram mais a primeira opção, e os professores se dividiram de forma igual, gerando empate no percentual apresentado. No caso dos docentes, o empate ocorreu também entre o uso da sala de recursos multifuncionais e a participação dos pais, as mais assinaladas no questionário por eles.

Dentre os outros procedimentos adotados pela escola, que foram citados pelos sujeitos por não constarem no questionário, estão: a “convocação dos pais, quando não participam das reuniões” (P23); o “reforço escolar e as aulas complementares do Programa Mais Educação” (P29); e a “utilização do laboratório de informática” (D16). O sujeito D17 mencionou, ainda, dentre os projetos complementares implantados, a sala de leitura e o reforço no turno e no contra-turno.

Foram mencionados alguns projetos, das próprias escolas e do município, que visam a melhoria do fluxo escolar. Apareceu com maior frequência a utilização de sala de recursos multifuncionais (28,97%), seguida dos projetos de reforço escolar (26,21%), projetos de informática (16,55%), projetos de Matemática e de Língua Portuguesa (10,34%) e projetos de treinamento esportivo (9,65%). Outras ações foram mencionadas por 8,28%, como o projeto de Feira de Ciências, que ocorre no segundo semestre letivo, na escola onde o professor trabalha (P10), projeto de reforço de Matemática (D5), projetos de sala de leitura (D14 e D17), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) (C2), e até ações federais, como o Programa Mais Educação (D12 e P32)⁹⁹. Foi mencionado, por D12, que alguns projetos são iniciativa da própria escola, mas outros foram criados pelo município ou têm parceria com o governo federal.

Alguns sujeitos comentaram suas respostas. D2 e D10 disseram que nas escolas rurais não existe esse tipo de projetos, que eles são implantados prioritariamente nas escolas urbanas¹⁰⁰. Entretanto, mesmo com a existência desses projetos na zona urbana, P13 afirmou que o problema não é criar ou não projetos para melhorar o fluxo escolar, e sim, primar pela qualidade no seu desenvolvimento, para que se obtenha êxito.

⁹⁹ Uma professora de Educação Física (P32) fez uma observação referente à possibilidade de existência dos projetos: “nas escolas que oferecem apenas o ensino fundamental I, não podem ser ofertados os projetos de treinamento esportivo. Nesse caso, tem verba do Mais Educação para o esporte”.

¹⁰⁰ De acordo com informações obtidas no CME, toda escola tem autonomia para desenvolver projetos, mas as que se localizam na zona rural têm mais dificuldade na oferta desse tipo de atividade, pois dependem do transporte dos alunos, que majoritariamente residem longe da escola. Portanto, o transporte é um dos maiores empecilhos para a oferta e desenvolvimento de projetos nas escolas rurais.

No entender de Andrews e Vries (2012), a melhoria do desempenho escolar é um objetivo que se deseja alcançar, mas a escola de qualidade é um objetivo maior. Pode ser que ainda falte, nesse debate, a consideração da educação como um direito social. Os estudantes deveriam ter acesso a livros didáticos, professores qualificados, ambiente de estudo agradável, dentre outras características de uma boa escola, das quais todo aluno deveria usufruir. Para os autores, a educação de qualidade não pode ser alcançada apenas por meio de manipulação de insumos ou por meio de responsabilização de escolas e professores. Assim, os indicadores de desempenho precisam ser vistos apenas como instrumentos auxiliares das políticas educacionais, e não como parâmetros rígidos aos quais as políticas se submetem.

Na busca por melhor desempenho e, conseqüentemente pela qualidade da educação ofertada, interessa saber quais são as ações desenvolvidas pela escola, nesse sentido. Portanto, outro item avaliado na pesquisa foram *ações da escola que visam a melhoria do desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa*. A maioria dos sujeitos (78,95%) afirmou que a sua escola desenvolve esse tipo de ação, especificamente. Alguns disseram que não há esse tipo de ação (15,79%) e poucos (5,26%) não responderam. Afirmaram que a escola desenvolve essas ações 95% dos diretores, 80% dos coordenadores e 68,75% dos professores. Nessa mesma seqüência em que os grupos de sujeitos foram citados, o percentual de quem respondeu negativamente foi de 5%, 20% e 21,88%. Apenas no grupo de professores, alguns não responderam à pergunta (9,37%). Diante desses percentuais, pode-se dizer que o grupo envolvido na gestão escolar (diretores) parece mais bem informado sobre a existência ou não de projetos nessa área, pois todos responderam à questão, e foi pequeno o número que afirmou não existir esse tipo de ação na escola. Por outro lado, uma pequena parte dos professores (9,37%) absteve-se de responder à questão, o que pode significar falta de conhecimento sobre esses projetos, e parte significativa disse que não há projetos de Matemática e Língua Portuguesa na escola em que atuavam (18,75%).

A SME de Jataí parece apoiar a realização das ações que visem melhoria do desempenho dos alunos nas duas disciplinas (Matemática e Língua Portuguesa), pois 42,10% dos sujeitos confirmaram esse apoio, 21,05% disseram que ele não existe, e 26,32% (apenas professores) não souberam informar¹⁰¹. Não responderam a essa questão 5% dos diretores e 15,62% dos professores.

¹⁰¹ A opção *não sei informar* foi colocada apenas no questionário dos professores, por entender que diretores e coordenadores provavelmente deveriam, em virtude do cargo ocupado, saber informar algo sobre o apoio da SME na realização de ações que melhoram o desempenho dos alunos nas disciplinas mencionadas.

Foi possível evidenciar algumas divergências significativas. No grupo de diretores, 80% afirmaram que há apoio da SME, 15% que não, e 5% não responderam à questão. No grupo de coordenadores, apenas 40% disseram que há, e 60% que não há apoio da SME. Eis a primeira contradição. Se ambos os grupos participam em conjunto da gestão das escolas municipais, respostas diferentes podem significar falta de informação ou seria apenas divergência de opinião?

Por outro lado, o grupo de professores apresentou um índice alto de abstenção (15,62%) e falta de informação (46,88%), totalizando 62,5%, visto que o restante se dividiu em partes iguais, respondendo que existe apoio (18,75%) e que não existe (18,75%), ou seja, também há uma contradição entre as partes que dizem que há ou não apoio.

A percepção dos sujeitos é de que *a SME também incentiva a melhoria do desempenho e do rendimento escolar no ensino fundamental*, de um modo geral, pois uma minoria (7,76%) afirmou que não há esse incentivo específico, contrapondo-se ao restante, que mencionou a existência de equipes que acompanham os professores na escola (30,17%) e que a SME orienta a forma de lidar com dificuldades de aprendizagem na escola (26,72%). Foi citada, também, a oferta de profissionais qualificados em áreas específicas, para atender à clientela escolar, como psicopedagogos, psicólogos, e outros (22,41%), mas foram apresentadas algumas queixas referentes a esse aspecto. Conforme o sujeito P31, “os profissionais não são suficientes”, ou seja, os incentivos existentes “não funcionam como deveriam”, como afirmou P13. E ainda, D17 queixou-se de que existe “uma psicóloga que vem uma vez por mês, uma fonoaudióloga que não tem horário de atendimento, e as psicopedagogas que nunca vieram à escola e uma assistente social que não visita as famílias”. Essas afirmações, sobretudo a última, que partiu de um dos diretores de escola, assume caráter de denúncia, pois se existem os profissionais contratados, há que se questionar por que não estão comparecendo às escolas.

No grupo entrevistado, D21 e D22 informaram que a reprovação e a evasão acontecem, e que os motivos são variados: o abandono da família, a oferta fora da escola de atividades que interessam mais do que as de dentro da escola, e com as quais não se pode concorrer, e a dificuldade financeira das famílias, que obriga os alunos a terem que dividir seu tempo entre trabalho e estudo, às vezes levando ao abandono das aulas. No entanto, segundo os diretores, na medida do possível, a escola busca entrar em contato com a família do aluno, para que ele não abandone a escola, e oferece algumas medidas de acompanhamento, como informaram D21, D22 e D24. No que se refere à reprovação, existem os projetos de reforço, o

prolongamento da carga horária do aluno na escola por meio dos projetos, como treinamento esportivo, de leitura, e outros, e ainda, quando necessário, as autoridades são acionadas, como o Conselho Tutelar, a SME (D21, D22 e D24). Também são realizadas reuniões com os pais e responsáveis (D24). Em casos mais graves de abandono escolar, D22 citou que recorrem ao Ministério Público. D21 complementou que buscam-se novos materiais, novas tecnologias, mas há muita dificuldade financeira para melhorar as condições da escola.

Ainda, no entender de D21, na tentativa de melhorar o desempenho e o rendimento escolar, além dos projetos implantados, há uma equipe pedagógica que acompanha a vida escolar dos alunos. “São implementados simulados, provas diferenciadas, para que os alunos se preparem para enfrentar outros tipos de avaliação, como a Prova Brasil, por exemplo”, afirmou D21. Ambos os diretores (D21 e D22) informaram que a SME oferece apoio por meio de uma equipe que acompanha os professores, para que tenham condições de oferecer maior suporte aos alunos com mais dificuldades, apesar da sobrecarga de trabalho de cada professor, “que certamente interfere no resultado final de aprendizagem dos alunos” (D21) e “por meio da remuneração dos profissionais lotados na SME” (D22). D22 citou também: “sala de recurso multifuncional e encaminhamento para outros profissionais, como psicólogos, quando for o caso” (D22).

Para D23, é muito difícil ocorrer o abandono na escola em que trabalha, porque há grande procura por vagas e os alunos que estão na escola, ali permanecem. Entretanto, a reprovação acontece, embora algumas medidas sejam tomadas para evitar que isso ocorra, como aulas de reforço no contra turno, ou até mesmo no próprio turno, quando necessário. A contribuição da SME de Jataí, na concepção do sujeito, é ampla, tanto na parte pedagógica quanto de recursos humanos. Os dados do Inep/MEC referentes às taxas de reprovação em Jataí e no Centro-Oeste podem ser visualizados na tabela 44.

Tabela 44 – Taxa de reprovação por dependência administrativa, no ensino fundamental e médio das escolas de Jataí-GO e do Centro-Oeste – 2012

	Localizaç.	Rede	Total ens. fund.	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total ens. méd.
Jataí	Total	Total	7,6	7	8,4	0,2	11,5	9,1	6,5	5,8	9,3	8	10	5,6	16,5
	Total	Mun.	9,7	8,7	14	0,1	14,4	11,8	7,8	7	18,1	14,7	12,4	7,4	-
Centro-Oeste	Total	Total	7,7	5,9	10	1,1	6,7	9,2	7	4,8	11,9	10,8	8,6	8,3	14,6
	Total	Mun.	7,7	6,7	10,5	0,9	8,8	9,6	7,8	5,4	12,8	12	8,8	7,2	8,1

* Total significa a média de todas as escolas - municipais, estaduais e federais.

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2010a).

Percebe-se, com base nos números divulgados em 2012, que em Jataí, os índices de reprovação eram menores do que os apresentados pela região Centro-Oeste em seis das nove séries ofertadas no ensino fundamental, considerando o ensino ofertado em todas as redes. Apenas o 2º, 5º e 8º ano tiveram reprovação maior do que a média regional. Por outro lado, o ensino médio de Jataí apresentou mais reprovação do que a média do Centro-Oeste. No que se refere ao ensino que ocorre especificamente na rede municipal, o índice de reprovação em Jataí foi maior em todas as séries, exceto no 1º ano (0,8) e no 4º ano (números iguais em 7,8).

As altas taxas de reprovação no 2º e no 6º ano geralmente acontecem pela mudança ocorrida e que nem sempre é bem assimilada pelos alunos. São séries que se seguem à passagem da alfabetização para o nível seguinte, nas séries iniciais do ensino fundamental, e à transição das séries iniciais para as finais dessa etapa. Essa incidência prioritariamente nessas séries leva a certa naturalização do fenômeno, como sendo algo tradicionalmente aceito.

Segundo D24, as reprovações geralmente ocorrem quando os alunos faltam muito às aulas, ou têm dificuldades de aprendizagem, e

o abandono escolar ocorre, às vezes, com a mudança de residência das famílias, seja de bairro, de cidade ou para a zona rural. Às vezes o abandono ocorre pela falta de interesse dos pais, que não se empenham em ajudar o aluno a estudar. [...] A SME incentiva a melhoria do desempenho e do rendimento escolar por meio de festivais, com oferta de brindes, e a escola também faz festas para as crianças, para os pais, promove palestras, o que geralmente contribui para aumentar o interesse dos alunos pela escola (D24).

Percebe-se, diante da afirmação de D24, que nem sempre o abandono escolar acontece intencionalmente, pois as condições de vida da família podem interferir tanto na frequência quanto no rendimento escolar. No entanto, o sujeito parece responsabilizar a família pelo sucesso/fracasso do aluno na escola. A afirmação de que o abandono ocorre por falta de interesse dos pais é muito extremista, pois existem múltiplos fatores que podem levar o aluno a desistir de estudar, um deles enumerado pelo próprio sujeito. Além disso, são apresentadas atividades diversas como forma de incentivar o desempenho escolar, enquanto outras consideradas essenciais, como aulas de reforço, o acompanhamento da vida escolar do estudante, dentre outras, nem foram mencionadas.

Essa responsabilização dos pais está presente também no discurso da assessora pedagógica. No seu entender, na rede municipal de ensino de Jataí,

acontece reprovação sim, e é um dos índices que faz baixar o nível do Ideb, [...] então a gente trabalha na orientação para que o professor veja essa reprovação não como uma questão de que ele tem que passar todo mundo [de ano], mas que todos os alunos têm direito à aprendizagem. Quanto a isso nós tivemos até o ano passado alguns projetos pra tentar recuperar essas crianças que estavam com problema de nota, [...] é o que causa reprovação. [...] Temos desistência também, muitas desistências, abandono... É por crianças assim, com o histórico de fracasso escolar ou com pais descompromissados, também. A gente tem uma orientação direta para as escolas irem atrás do aluno, então se o aluno começou a faltar, dois, três dias, a gente vai buscar, para que ele não abandone a escola (AP).

Então, novamente os pais são culpabilizados pelo baixo desempenho ou pelo abandono escolar, embora a responsabilidade não seja apenas da família. O papel da escola é essencial no desempenho e na permanência do aluno. Mas são adotados determinados procedimentos, da gestão escolar, para que não ocorra a repetência e a desistência. Essa informação de AP coincide com as afirmações dos diretores, que procuram seguir as orientações da SME. Nos casos extremos, AP comentou que é solicitada ajuda do Conselho Tutelar, como foi exposto pelos diretores. “A SME intervém na melhoria do desempenho e do rendimento escolar, fazendo acompanhamento e orientação, como formação continuada, com cursos ofertados pela própria SME e por instâncias superiores” (AP).

O desempenho dos alunos, conforme Bosker e Scheerens (1999), é o critério predominante nos estudos sobre eficácia escolar. São utilizados, nesses estudos, instrumentos que permitam verificar se os objetivos foram alcançados, tais como percentual de estudantes que passaram no exame final e a utilização de testes de desempenho, com predominância desse último.

Os entrevistados mencionaram, ainda, o que vem sendo feito pelo município e pela escola para melhorar o fluxo escolar.

D22 disse que os projetos de recuperação paralela e de atendimento na sala de recurso multifuncional, referentes à Matemática e à Língua Portuguesa, são elaborados pela escola e, com o apoio e aprovação da SME, são executados:

Esse tipo de projeto depende do profissional para desenvolvê-lo, e a SME precisa destinar o servidor para essa função. Embora a escola tenha apenas esses dois projetos, há escolas maiores que contam com variados, como projeto de dança, de xadrez, e outros. Nessa escola, a concentração dos projetos nas duas áreas é porque temos que priorizar, não dá pra fazer vários projetos porque a escola é pequena, então a nossa necessidade mais urgente é fazer com que o aluno tenha essa compreensão de leitura, de interpretação, e o raciocínio lógico da Matemática (D22).

D23 informou que a escola gerida por ele, desenvolve ações com alunos e pais, mostrando a necessidade e o direito que o aluno tem de frequentar a escola, porque é necessário que haja parceria. Para o diretor,

não é pensar que a escola sozinha é a responsável por tudo. A escola também oferece projetos no contra-turno, de Educação Física e esportes, e está sendo montado um projeto de aula de música. Até o ano de 2011, a escola dispunha de professores exclusivos para trabalhar Matemática e Língua Portuguesa no contra-turno, com os alunos que tinham maiores dificuldades, mas no ano de 2012 foi difícil manter, em função do déficit de professores, mas estamos tentando reativar, porque os resultados foram muito positivos, principalmente nas séries finais do ensino fundamental. O apoio da SME de Jataí, fornecendo professor específico, foi essencial na manutenção desses projetos, e nesse ano isso se tornou difícil, pela falta de professores que pudessem desempenhar essa função (D23).

D24 disse que a escola que ele dirige desenvolve, a exemplo das outras escolas da rede municipal, eventos festivos¹⁰², como festivais e desfiles nas datas cívicas, outras festas e alguns projetos, como de fanfarra, de capoeira e de nataç o. Embora a escola n o tenha piscina, as aulas acontecem no Clube dos Funcion rios.   feito tamb m o reforço de Português e Matem tica. A verba para desenvolvimento dos projetos   proveniente do Programa Mais Educa o e dos recursos enviados para melhorar o Ideb da escola. Foram feitas benfeitorias nesse estabelecimento, ajustando-o  s normas de acessibilidade (rampas, banheiros adaptados, etc.), e o pagamento dos monitores dos projetos tamb m   feito com esses recursos. Segundo o sujeito investigado, o apoio da SME consistiu apenas na contrata o do bibliotec rio, que desenvolve aulas de reforço, mas para o desenvolvimento dos outros projetos, a verba utilizada   de origem federal.

A assessora pedag gica confirmou que a SME n o interfere diretamente nos projetos e a oes que visam a melhoria do fluxo escolar, mas citou outras possibilidades, como por exemplo,

as escolas que t m tempo integral. [...] Agora a gente tem o Mais Educa o em v rias escolas. Ele contribui de certa forma, porque o aluno fica o dia todo na escola. N s temos duas escolas de tempo integral e temos o Programa Mais Educa o em sete escolas [em 2012]¹⁰³. Os projetos que o Mais Educa o oferece contribuem

¹⁰² Ao conferir essa informa o na SME, foi poss vel perceber que a maioria das escolas da rede municipal de ensino realiza eventos festivos, para arrecadar verbas adicionais que custeiam os pequenos servi os a serem feitos na escola, embora todas recebam verbas de manuten o e desenvolvimento, proveniente do PDDE e do PDE-Escola. E as escolas que recebem o programa Mais Educa o s o as que t m menor Ideb e maior situa o de risco social.

¹⁰³ De acordo com informa oes obtidas na SME, as escolas da rede municipal de ensino que participam do Programa Mais Educa o s o: EM Isai as Soares; EM Auta de Souza; EM Leopoldo Nonato de Oliveira; EM

muito para a aprendizagem, porque eles têm atividades envolvendo letramento, matemática, linguagem, oficinas de dança, xadrez... (AP).

Conforme informações oferecidas pela assessora, as atividades no contra-turno e a alimentação ofertada (café da manhã e almoço) ajudam a manter o aluno na escola. O sujeito mencionou que, no ano de 2012, a SME realizou o Soletorando, na área de Língua Portuguesa, que incentivou bastante o aprendizado desse conteúdo.

A opinião do sujeito D21 foi diferente dos outros quatro entrevistados. No seu entender,

a SME implantou os projetos de treinamento esportivo, que são interessantes por conseguirem a presença de pelo menos 40% dos alunos no contra-turno, embora seja uma “ajeitadeira” de carga horária, porque se amplia o número de turmas para os professores de Educação Física trabalharem. Mas faltam outros tipos de projeto, como de leitura, de informática, de reforço, por exemplo, e a escola não tem como implantar por conta própria, porque não tem professor para atender aos alunos, e a SME deveria investir mais nessas atividades. Conseguimos um projeto de judô, que funciona com professor voluntário, na escola, mas é difícil essas pessoas que se dispõem a fazer isso, entendeu? E com certeza, lá na frente eu sei que eu vou ter que achar uma forma de pagar essa pessoa, por que não é justo ela doar o trabalho dela aqui. Nós não temos ações que visem a melhoria do desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa, apenas as disciplinas da grade curricular, e falta apoio da SME para que isso ocorra. Normalmente, faltam recursos para colocar as ideias em prática, e até para as coisas básicas na escola. Muitas vezes a gente vende coisinhas na escola, picolé, por exemplo, pra poder pagar os consertos de encanador, de pedreiro [...] e na minha concepção isso não deveria acontecer, a escola deveria ter isso naturalmente, sem ficar aí mendigando as coisas (D21).

As outras escolas parecem conseguir implantar projetos com o apoio da SME, ao contrário do que foi afirmado por D21. Torna-se necessário, portanto, por parte dessa direção, engendrar esforços, junto à SME, para a implantação de novos projetos e para a viabilização de recursos suficientes que atendam à comunidade escolar. De modo especial, que incentivem a permanência do aluno na escola, pois a reprovação e o abandono escolar não podem ser vistos com naturalidade e a busca por melhores condições de ensino e aprendizagem deve ser constante.

No tocante às percepções que os sujeitos têm sobre a temática abordada, ao final do questionário foi colocada uma questão subjetiva, para que cada sujeito (opcionalmente) tecesse *considerações sobre avaliação, qualidade da educação e Ideb*.

Uma professora (P5) disse que o governo “deveria se preocupar, em primeiro lugar, em ‘dar’ qualidade antes de cobrá-la. O ensino deveria ser igual em todas as redes, com escolas padronizadas com recursos físicos e pedagógicos de necessidade para o ensino, aí depois sim, fazer uma avaliação desse ensino”. P32 reforçou que a escola está empenhada na busca pela qualidade do ensino, porém, outros fatores, que fogem do alcance da escola, influenciam a aprendizagem dos alunos.

Foi reforçada a necessidade da participação da família na escola, na busca pela qualidade da educação (P13 e D12), e, segundo P13, é preciso saber lidar com isso, “pois a família tradicional não existe mais: pai, mãe e filho; devemos aprender a conviver com a nova estrutura familiar e [buscar] um meio para trazê-los a fim de que nos ajudem com a educação escolar do aluno”. A opinião de P13 se contrapõe às colocações de D24, pois, ao passo que o primeiro ressalta a necessidade de se entender a nova constituição familiar e de buscar o apoio dessa instituição na educação escolar dos seus filhos, D24 responsabiliza a família pelo fracasso ou abandono escolar dos alunos. Essa *culpa* não deveria recair apenas sobre um dos lados, visto que a escola é a maior responsável pelo bom andamento do ensino-aprendizagem.

Na opinião de alguns dos sujeitos, é importante que as avaliações realizadas sejam de acordo com o contexto social e econômico dos alunos (P23), ou seja, que considerem a realidade das escolas públicas (C3) de cada município e de cada estado (D4), desenvolvendo a avaliação de outras formas, e não apenas com a aplicação de uma prova. Outros diretores reforçam essa proposta:

a avaliação não deveria ser feita nesses moldes: você vem um dia na escola, aplica uma prova para os meninos, eles [...] entregam e pronto: aqui vou “tirar” toda a vida dessa escola. Eu acho que é feito de forma errada. O certo seria ter um acompanhamento dessa escola, e não simplesmente [...] massacrar (D21).

Eu não acredito que o Ideb reflète a real situação de uma escola. Não há como medir o conhecimento através de uma avaliação. A educação é muito complexa, não há como criar uma fórmula e querer que todos se encaixem nela; há muitas coisas envolvidas que não há avaliação que dê conta de calcular (D15).

Para ambos (D21 e D15), a avaliação ultrapassa os momentos de aplicação de provas e a aferição de resultados por meio de testes estandardizados. Por isso, não há como avaliar de forma coerente, pois o contexto escolar e social é ignorado. De acordo com o que os sujeitos expuseram, portanto, pode-se questionar a validade das provas padronizadas, aplicadas aos alunos da rede pública escolar, com a intenção de verificar a situação da educação naquelas escolas e redes de ensino, pois elas não são capazes de aferir dados da

realidade, de forma contextualizada e, conseqüentemente, não são suficientes para analisar a educação ofertada.

A aplicação da Prova Brasil foi um problema comentado por alguns dos sujeitos, pois algumas interferências no processo de aplicação dessa prova podem prejudicar os resultados obtidos:

acredito que o governo precise rever a forma de aplicação nas provas do Ideb. Quando vêm pessoas de fora para aplicar as provas, os alunos ficam nervosos e apreensivos, tendem a sair mal em questões que quando aplicadas nos simulados, pelo professor, saíram muito bem (D20).

Não se sabe em que condições esse aluno fez a prova, se estava com alguma dor, com problemas em casa, enfim, são vários fatores que podem influenciar no resultado. Além da tensão dos alunos, as intempéries também podem dizimar o número de alunos que comparecem à escola, para fazer a avaliação, prejudicando no resultado final obtido (D21).

Não podemos ser ingênuos e pensar que esse índice, criado pelo governo, vai conseguir fazer um *raio X* global da educação, do que melhorou ou piorou, porque são vários os aspectos que devem ser considerados. “Esse seria o ponta pé inicial (D22).

Por outro lado, alguns defenderam a ideia de avaliação e de criação de índices como o Ideb. D13 expôs que gosta da forma como o Ideb funciona, pois “força os professores [...] a se envolverem de forma mais compromissada com a qualidade de ensino”. D1 afirmou que, “por meio dos índices divulgados, a sociedade toma ciência dos números que mostram como está a educação e a aprendizagem dos nossos alunos, indicando se há necessidade de melhorias do sistema e da qualidade de ensino”. No entender de D3, o Ideb “auxilia as esferas governamentais a orientarem o trabalho com a educação, e pode ser considerado como um ponto de partida”. As instituições pelas quais os diretores D13 e D3 são responsáveis, alcançaram ou superaram as metas projetadas em todos os anos, e a escola de D1, apenas no ano de 2009. Essa informação permite inferir que não apenas nas escolas que obtêm bons índices o Ideb é considerado positivo.

Outras opiniões foram dadas, relacionadas ao contexto escolar:

a escola realiza as avaliações com o propósito de verificar a aprendizagem, diagnosticando o que precisa rever, pensando na qualidade da educação, e não para aumentar o índice [...]. O Ideb é consequência da aprendizagem obtida pela escola. A forma da elaboração (muito extensa) e da avaliação não corresponde à realidade da escola (D5).

Acredito que o Ideb e a educação no Brasil só se valorizarão a partir do momento que valorizarem o profissional professor, dando condições dignas de trabalho e salários condizentes com a função. Hoje, o que se vê, é um amontoado de professores que apesar de estarem na sala de aula, dedicam grande parte de seu tempo ao exercício de outras funções paralelas para melhorarem sua renda familiar,

enquanto se eles fossem realmente valorizados, poderiam se dedicar mais à sua função (P24).

É necessário compreender que a base da escola é a aprendizagem [...] processual e sistêmica, sendo assim é preciso e urgente que a rede municipal de ensino deixe de usar a arma da reprovação como castigo e veja a avaliação numa perspectiva emancipatória, de se reorganizar o trabalho docente (D10).

Sem dúvida, existem muitos outros elementos que contribuem para a qualidade da educação e que não podem ser mensurados pelos critérios de aferição do Ideb. Quanto mais se investir na formação docente, nas condições de trabalho, nos recursos didático-pedagógicos, na estrutura física e material das escolas, dentre outros, melhores poderão ser os resultados obtidos pelas escolas, nessa forma de avaliação e em outras, que forem feitas. No entanto, os sujeitos destacaram, como AP, que o foco deve ser a aprendizagem dos alunos, e não apenas a obtenção das notas divulgadas:

nós, profissionais, precisamos caminhar muito para a gente conceber a avaliação como um processo contínuo, importante na aprendizagem dos alunos, porque a partir do momento em que a gente entender [isso], a gente vai ter uma educação com melhor qualidade, que ainda é uma dificuldade muito grande quando se fala em avaliação, reprovação, aprovação, ainda confunde muito os professores. Na cabeça dos professores, esse “não reprovar”, ou “como eu passar o aluno sem ele saber”, ele precisa entender [...] que a gente quer uma aprovação, mas uma aprovação com qualidade, então aí precisa de um trabalho com afinco do professor. Acho que quando a gente tiver isso, não precisa nem se preocupar com o Ideb, com nada, porque aí a gente vai ter uma educação de qualidade e ter um índice satisfatório (AP).

Trata-se de um processo, de um amadurecimento coletivo da educação. É importante não se preocupar apenas com números e índices a serem atingidos, porque importa não apenas o produto, e sim o processo e o desenvolvimento dos estudantes. Se o processo for satisfatório, possivelmente o produto final também o será. Assim, é importante que os sujeitos escolares tencionem e problematizem a avaliação restrita, reduzida a provas e índices, entendendo que a problemática é mais ampla.

4.3 INTERFERÊNCIAS

O exame de algumas das questões tratadas no questionário e nas entrevistas permitiu apreender como os sujeitos veem e avaliam as interferências do Ideb na escola e no seu próprio trabalho. São, portanto, aferições sobre as consequências e possíveis impactos do Ideb nas escolas públicas municipais de Jataí.

Os três grupos de sujeitos (85,97%) responderam que, em sua escola, houve alguma *adaptação, mudança ou tentativa de se ajustar às exigências do MEC para melhorar os índices alcançados* (75% dos diretores, 80% dos coordenadores e 93,76% dos professores). Apenas uma minoria (5,26%) respondeu de forma contrária (5% dos diretores, 20% dos coordenadores e 3,12% dos professores). E ainda, 8,77% deram outra resposta, diferente das opções do questionário: 20% dos diretores e 3,12% dos professores. Os docentes, portanto, parecem perceber que estão se adaptando e se ajustando mais às exigências federais para melhorar os índices escolares, o que pode ter uma conexão com o movimento de responsabilização docente, já apontado por muitas pesquisas (AFONSO, 2009a, 2009b; ANDREWS; VRIES, 2012; FREITAS, 2012; RAVITCH, 2011; RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005; SILVA, 2011a; SOUSA, 2009a, dentre outros).

Os sujeitos que responderam que não houve mudanças, escolheram a opção de que a escola manteve o funcionamento normal, porque não houve investimento de recursos extras na escola e porque o rendimento dos alunos já era bom. Os que disseram que houve adaptações e tentativas de ajuste para atender às exigências do MEC, apontaram as seguintes justificativas: a verba propiciou a criação de melhores condições de ensino e aprendizagem (30% dos diretores, 40% dos coordenadores e 28,13% dos professores) e houve iniciativa da direção e da coordenação pedagógica para melhorar a aprendizagem (35% dos diretores, 40% dos coordenadores e 28,13% dos professores). Todos os grupos dividiram-se entre essas duas opções uniformemente, com pequena alteração de 5% no grupo dos diretores. A outra alternativa, assinalada apenas pelos diretores (10%) e professores (21,88%), é a de que houve iniciativa também dos professores para melhorar a aprendizagem. Um grupo de professores (15,62%) uniu as duas opções, para justificar que ocorrera a iniciativa tanto de professores quanto dos diretores e coordenadores pedagógicos. E ainda, 8,77% dos sujeitos deram outras respostas (20% dos diretores e 3,12% dos professores): o sujeito P5 disse não saber responder à pergunta, mas depois complementou que não viu mudanças durante o período em que atua na escola; D2 e D7 responderam que suas escolas (ambas rurais) não participam da Prova Brasil, segundo D7 por não terem a quantidade mínima de alunos exigida, mas D2 reforça que, mesmo não participando, a escola esforça-se para oferecer uma educação de qualidade; D8 alegou que não houve mudanças porque a escola (também rural) não recebeu verba extra, mas ao analisar o quadro dos índices obtidos, constatou-se que essa escola realmente não receberia incentivo financeiro para melhorar o Ideb, visto que não participa da avaliação e,

consequentemente, não possui índices nos quatro anos de Ideb observado (2005, 2007, 2009 e 2011). Dois sujeitos apresentaram justificativas próprias para as respostas assinaladas:

não percebi o alvo de melhora na escola no sentido de buscar uma educação de qualidade; somente em épocas próximas às avaliações há uma corrida em prol da qualidade (P13).

Houve, mas no meu ponto de vista não atendeu o principal: ensino aprendizagem (P28).

Os sujeitos entrevistados apresentaram divergência em suas opiniões. Para D21 e de D22, não houve mudanças na escola, com a criação do Ideb. D21 afirmou que sua escola nada recebeu a mais por atingir os índices previstos, e o trabalho continua sendo feito normalmente, buscando a qualidade.

D23 disse que a escola recebe muitos materiais pedagógicos, e a estrutura física da escola foi adaptada para se tornar inclusiva. Diante dessa afirmação, foi questionado se as adaptações e mudanças foram uma tentativa de ajustar-se às exigências de melhorar os índices alcançados, e o sujeito confirmou, no entanto, há indícios de que essa adaptação tenha sido feita sem relação direta com o Ideb alcançado ou a ser atingido pela escola, ou seja, as alterações são provenientes do investimento da SME nas escolas que devem ser inclusivas, para receber os alunos com necessidades educativas especiais.

Para D24, houve mudanças, pois a escola recebeu verba para melhorar os índices obtidos no Ideb. Foi citado o reforço, que ocorre na biblioteca, para atender às crianças que precisam dessa complementação, com uma professora disponível para atendê-las, de manhã e outra à tarde. O sujeito citou também a sala multifuncional, o Programa Mais Educação, os monitores de Matemática, Português, a natação, a capoeira, a ginástica rítmica, dentre outros; e comentou que todos trabalham ajudando-se mutuamente: diretora, coordenadora e professores. Ainda assim, na escola há muitos casos de alunos que não aprendem.

No entender de AP, também houve mudanças, pois a SME ajustou-se de modo a contribuir para a melhoria dos índices alcançados pelas escolas. Nos anos de 2010 e 2011, a SME ofereceu formação continuada específica para os professores do quinto ano, e as escolas cujos professores participaram desse curso, obtiveram boas notas no Ideb. Essa foi uma proposta de formação do governo federal, do MEC, o Pró-Letramento¹⁰⁴, e a assessoria

¹⁰⁴ “O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que

pedagógica e a divisão de ensino da SME incentivaram os professores a participarem do programa, o que contribuiu para que ocorressem mudanças favoráveis na prática em sala de aula. Além disso, são feitas orientações, por meio de conversas, discutindo o que poderá acontecer e exercendo, de certa forma, “uma pressãozinha no profissional” (PA). Segundo a AP, o trabalho é feito diretamente pela SME com os coordenadores, e pelos coordenadores com os professores. Os assessores pedagógicos visitam as escolas, e, caso seja observado que alguma escola não vai bem, faz-se um acompanhamento bimestral por diagnóstico, o que é repassado para o coordenador. Trata-se de um olhar diferenciado da intervenção que é feita diretamente pelo coordenador.

Portanto, diante dos dados apresentados, pode-se concluir que, na visão desses sujeitos, a criação do Ideb gerou algumas mudanças, adaptações e tentativas da escola, com o intuito de melhorar os índices alcançados e atingir as metas previstas bianualmente, o que pode vir a ser intensificado ao longo dos anos.

A opinião dos sujeitos não divergiu muito, no que se refere à *atuação da SME para elaborar e implantar alguma ação visando a melhoria do Ideb nas escolas*. Os números totais mostram que 24,19% das respostas dadas negam a intervenção da SME, 54,84% a confirmam, explicitando que houve aplicação de uma prova que antecedeu a avaliação do governo, para preparar os alunos (29,03%), bem como houve aulas ministradas para preparar os alunos acerca dos conteúdos a serem avaliados nesse momento (25,81%). No entanto, do total das respostas, 11,29% indicaram não saber informar (apenas professores) e 9,68% apontaram outras respostas (apenas coordenadores e diretores).

Dentre os sujeitos entrevistados, algumas informações podem ser destacadas:

existe uma prova que visa preparar os alunos para a realização da avaliação aplicada pelo governo, e por meio dessa prova a SME verifica como está o nível de aprendizagem dos alunos, e assim se tem uma prévia do rendimento que possivelmente seria obtido na avaliação mais ampla (D21).

As ações por parte da SME foram tímidas, nesse sentido, e a escola buscou, por meio da aplicação de simulado, utilizar o preenchimento de gabarito para adaptar os alunos a esse modelo de prova (D22).

integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento funcionará na modalidade semipresencial”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=698&id=12346&option=com_content&view=article>. Acesso em: 9 ago. 2013.

Mensalmente é feito um diagnóstico, na escola, para acompanhar o nível dos alunos, e isso favorece muito, porque cada professor vai estar ciente de que ele tem que estar ali e tem que mostrar trabalho, mostrar produto [...], sem se acomodar (D23).

A criação das salas multifuncionais, mesmo sendo criadas pelo governo, tem parceria com a SME e permitem a realização do reforço escolar. Além disso, a SME colabora no sentido de providenciar material solicitado pela escola, como por exemplo, tonner, papel, coisas para xerocar, que contribuem para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos (D24).

Conforme AP, não houve uma elaboração e implantação de ações específicas que visassem a melhoria do Ideb nas escolas, e sim um conjunto de ações que contribuíssem para a melhoria do ensino e aprendizagem, de um modo geral, e que acabaram interferindo no índice obtido por cada escola.

Pode-se inferir, com base nas respostas obtidas, que houve algumas ações da SME e das escolas, com o objetivo de preparar os alunos para a realização da prova aplicada pelo governo, e outras, que investiram na melhoria das condições de aprendizagem, nas escolas, sejam referentes à estrutura física e material, seja em relação ao preparo dos docentes para desempenhar sua função. Embora não fique explícito que essas ações fossem direcionadas para a melhoria do Ideb obtido por cada escola, trata-se de intervenções que convergem para incrementar o desempenho no referido índice. A busca por melhoria da qualidade da educação não necessariamente está relacionada à busca da obtenção de maiores índices, mas são elementos que se complementam, pois se os alunos têm boas condições de ensino-aprendizagem na escola, possivelmente os resultados obtidos nas avaliações em larga escala também serão melhores. Não se trata de criar uma ligação entre a qualidade da educação e o Ideb, mas de entender que a primeira não se desvincula do segundo, quando se trata de criação de condições para que a educação ocorra da melhor forma possível.

No que se refere às *formas de divulgação dos índices obtidos pelas escolas municipais*, em Jataí, e pelas próprias escolas em que os sujeitos atuam, percebe-se que a divulgação ocorre mais no espaço escolar do que externamente. E ela é feita, como a maioria das respostas aponta: 92,54% (total), 88,46% (diretores), 100% (coordenadores) e 94,44% (professores).

Essa divulgação, no entanto, não atinge grandes proporções, pois parece estar restrita ao interior das escolas (tabela 45). Ela se restringe, prioritariamente, à fixação de um cartaz com os resultados obtidos no mural da escola (59,7%). Outras formas de divulgação foram citadas (17,91%): cartazes colocados na SME (P20, P21 e P22), divulgação dos resultados para os alunos em sala (P29 e D5), em reuniões, diálogo e palestras com

professores e familiares (C3, C5 D12 e D5), pelo perfil da escola no *Facebook* (D11)¹⁰⁵ e D15 disse que é colocada uma faixa, na sua escola, mas que não a viu em outros estabelecimentos. Além dessas, foi citada, com menor frequência, a divulgação na mídia local (10,45%) e a exposição de uma placa com os resultados obtidos, no portão de entrada da escola (4,48%). Houve a possibilidade de ser exigido que se colocasse essa placa, inicialmente, mas em virtude da repercussão no ambiente escolar, essa medida não foi implantada na rede municipal de ensino, ficando a critério das instituições definirem a melhor forma de divulgar seus resultados. Em Jataí, apenas nas escolas da rede estadual houve essa exposição, e as placas foram colocadas.

Tabela 45 – Formas de divulgação dos índices obtidos pelas escolas municipais e pela escola em que cada sujeito trabalha

Alternativas do questionário		Total de respostas (%)	Diretores (%)	Coordenadores (%)	Profs (%)
Nas escolas Municipais	a- As escolas não divulgam os resultados obtidos	5,97	11,54	0,00	2,78
	b- As escolas afixam um cartaz com os resultados obtidos no seu mural	59,70	50,00	60,00	66,67
	c- As escolas colocam uma placa com os resultados obtidos no portão de entrada	4,48	7,69	0,00	2,78
	d- As escolas divulgam os resultados na mídia local (rádio, TV, jornais, etc.)	10,45	7,69	0,00	13,88
	e- Não sei informar*	1,49	-	-	2,78
	f- Outra forma de divulgação	17,91	23,08	40,00	11,11
Na própria escola em que trabalha	a- a escola não divulga os resultados obtidos	7,69	4,00	0,00	11,43
	b- a escola afixa um cartaz com os resultados obtidos no mural da escola	63,08	56,00	60,00	68,58
	c- a escola coloca uma placa com os resultados obtidos na porta da escola	7,69	12,00	0,00	5,71
	d- a escola divulga os resultados na mídia local (rádio, TV, jornais, etc.)	6,15	4,00	20,00	5,71
	e- outra forma de divulgação	15,39	24,00	20,00	8,57

* Opção disponível no questionário apenas para os professores.

Fonte: respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

Especificamente nas instituições de ensino em que cada sujeito trabalha, o procedimento não foi diferente das outras escolas municipais, em geral. Predominou a exposição de cartazes no mural da escola (63,8%), seguido de outras formas de divulgação, já citadas (15,39%), e alguns informaram que escolas colocam a placa na porta (7,69%) e

¹⁰⁵ *Facebook* é um site de relacionamentos, da Internet, e a escola fez um perfil para divulgar suas ações e trocar informações com alunos, professores, familiares e amigos dessa instituição.

divulgam os resultados na mídia local (6,15%). Os sujeitos D2, D7, D8 e D10 disseram que não são avaliados, por isso, não responderam à questão (todos dirigem escolas rurais).

A influência da SME na divulgação dos índices obtidos é um ponto sobre o qual cada grupo de sujeitos se expressou de forma diferente. Os números totais mostram que 26,32% das respostas sinalizaram que há incentivo da SME para a divulgação dos resultados de cada escola, mas 24,56% apontaram que esse estímulo não existe. Não souberam informar 26,32% (apenas professores) e 15,79% (de todos os grupos) não responderam. Mais uma vez, o número de professores que demonstrou desinformação ou deixou de responder foi significativo, pois totalizou 68,75%, isto é, um percentual bem acima da metade dos docentes que participaram da pesquisa. Ao que parece, no entanto, a SME não vem exigindo ou obrigando que as escolas divulguem esses índices, até porque eles têm repercussões na própria avaliação do trabalho desse órgão gestor.

As respostas de diretores e coordenadores coincidiram, de certa forma, apresentando pequenas variações percentuais entre os grupos, mas os números demonstram também a divisão de opiniões no interior de cada um dos grupos, de forma quase paritária. Disseram que não há incentivo da SME na divulgação dos índices 45% dos diretores e 40% dos coordenadores. Por outro lado, afirmaram que há incentivo 30% dos diretores e 40% dos coordenadores. Não responderam à questão 25% e 20%, respectivamente.

Apesar da aparente falta de intervenção da SME na forma adotada por cada escola para divulgar seus índices obtidos, os sujeitos concordaram, em grande parte (88,16%), que é preciso divulgar o Ideb alcançado (86,21% dos diretores, 80% dos coordenadores e 90,48% dos professores). As justificativas dadas pelos sujeitos foram: divulgado o índice, a comunidade escolar fica sabendo dos resultados obtidos e da classificação da escola no *ranking* geral¹⁰⁶ (43,42%, sendo 41,38% dos diretores, 40% dos coordenadores e 45,25% dos professores); e caso os índices sejam baixos, a comunidade escolar pode envolver-se na tentativa de melhorar a média obtida na próxima avaliação (44,74% total e 44,83%, 40% e 45,24%, respectivamente). A posição favorável à divulgação do Ideb é surpreendente,

¹⁰⁶ “A crença no poder indutor da competição, gerada pela divulgação dos *rankings*, desconsidera os seus limites. Exatamente por tratar-se de um mercado segmentado, nem todos buscarão situar-se nos primeiros lugares do *ranking*, mas sim no melhor lugar possível em função dos valores investidos. [...]. Sabemos que a avaliação não é um processo meramente técnico, portanto a análise dos pressupostos que a informam e de suas conseqüências sociopolíticas é necessária.[...] O que define de modo mais explícito as finalidades a que vem servindo a avaliação, para além dos delineamentos adotados, é o uso que se faz de seus resultados, qual seja, a produção de classificações que apóiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de alunos” (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 889).

podendo estar associada à defesa da transparência, à legitimação do índice ou mesmo à cobrança em relação ao próprio trabalho.

Ainda foram apresentadas outras respostas (3,95% do total, sendo 3,34% dos diretores e 4,76% dos professores, porque os coordenadores se limitaram às opções disponíveis no questionário). P24 afirmou: “Acredito que [essa divulgação] deva ser discutida a cada ano dentro da proposta pedagógica da escola” (P24). Por outro lado, P28 disse não ser interessante divulgar o índice, pois “apesar de ser uma informação importante para os alunos e comunidade em geral, caso o nível seja baixo na média obtida, a escola ficaria com péssimo conceito de ensino aprendizagem, que prejudicaria ainda mais”. E D10 também não concordou com a divulgação dos resultados, porque “nem todos sabem exatamente os componentes para se obter esse resultado, ou seja, não é só a prova”.

Dentre os que apontaram que o índice não deve ser divulgado (7,89%), apenas 1,31% do total de sujeitos (todos pertencentes ao grupo de diretores) afirmaram que a comunidade escolar não tem conhecimento do que é esse índice e do seu significado (3,45% desse grupo), e 6,58% disseram que o resultado obtido deve ser utilizado apenas pela escola, para tentar melhorar o rendimento dos alunos (6,89% diretores, 20% coordenadores e 4,76% professores).

Os entrevistados também deram sua impressão sobre a divulgação dos índices obtidos. No entender de D21, D23 e D24, a SME não obrigou as escolas a divulgarem o Ideb alcançado, apenas recomendou, em algumas reuniões, que fosse afixado um cartaz na escola, contendo essa informação, para os pais tomarem ciência. Então, cada escola pode consultar os índices obtidos, na Internet, e divulgá-los em local visível. No entanto, D24 afirmou: “a gente faz o repasse dessa informação verbalmente, para os alunos, no sentido de mostrar que o Ideb está baixo e que a escola precisa melhorar, que eles precisam buscar a ajuda dos pais, em casa”. Segundo D21, D23 e D24, a SME não divulga esses índices de forma mais ampla, como por exemplo, na mídia. Para D24, “quando a SME aborda o Ideb, nos meios de comunicação, isso é feito no geral, sem focar números e nomes de escolas”. AP expôs que, quando os índices de 2011 foram divulgados, o Secretário de Educação deu entrevista, na mídia, e que algumas escolas colocaram faixas na frente do prédio, mostrando que o Ideb melhorou, “principalmente as que conseguem superar a meta estabelecida, porque graças a Deus, no município, a maioria está acima da meta” (AP). Essa opinião já revela que os gestores e a SME de Jataí estão interessados e preocupados com a melhoria dos índices e com a avaliação externa, pedagógica e política.

D22 confirmou a divulgação feita apenas internamente, na SME, mas, em sua opinião, nas reuniões de gestores, quando se divulgam as notas que cada escola obteve, percebe-se uma forma velada de coerção, expondo alguns estabelecimentos de ensino que tiveram baixos índices. Gera-se certo constrangimento, pois

não é levada em consideração [...] a dificuldade de levar o aluno a fazer essa prova, a evasão, a desistência, o não comparecimento no dia da avaliação, então acaba que esse aluno que falta, ele puxa o índice para baixo, e no momento da divulgação, na reunião dos diretores, acaba que fica uma coisa vexatória, constrangedora [...]. Essa divulgação não é feita no sentido de divulgar, de falar, de fazer uma análise macro. É mais no sentido de cobrança, mesmo (D22).

Avaliar é uma forma de poder, no entender de Afonso (2009a), seja como recompensa, seja como punição ou coerção, e esse poder pode aparecer dissimulado ou associado a outros tipos de poder. É preciso que se atente para a questão da distribuição do poder no interior da escola e para sua repercussão sobre a avaliação do aluno.

Como D22 está na escola apenas de 2011 em diante, e no momento de realização da entrevista o Ideb de 2011 ainda não tinha sido divulgado, ele informou que não viu nenhuma forma de divulgação, pela escola, dos índices obtidos anteriormente, mas que estava aguardando os dados de 2011 para colocar um cartaz.

Percebe-se que não há uma divulgação intensa, na mídia, dos resultados obtidos. Foram feitas algumas referências a isso, mas de forma mais ampla. A publicação dos índices parece ocorrer mais internamente, nas escolas, do que externamente, e os dados são abordados em reuniões com os diretores, na SME, para exigir melhor rendimento. As escolas que colocam cartazes e faixas, na entrada da escola, geralmente são as que conseguem atingir as metas projetadas, pois parecem utilizar essa informação como incentivo aos alunos e professores, e também como forma de promoção da instituição de ensino.

A utilização dos resultados obtidos pelas escolas, no Ideb, pela rede municipal de ensino, prioritariamente consiste em exigir mais das escolas que não estão bem, estabelecendo comparação entre elas (37,18% do total das respostas), e quando a escola vai bem, ela é elogiada e mencionada pela SME em diversas situações, como reuniões, entrevistas, etc. (35,90%). Parte das respostas dadas (7,69%) demonstrou que a SME utiliza essas informações numéricas em entrevistas concedidas à mídia, e outra parte (5,13%) negou isso, afirmando que a SME não utiliza os resultados obtidos. Não souberam informar 6,41% do total, sendo todos professores (12,5%). Deram outras respostas 7,69% (15,15% dos diretores e 20% dos coordenadores). O uso dos resultados das avaliações “serve de parâmetro para os gestores da

rede nortear as ações da SME” (D3); “não sei as outras escolas, mas a nossa nunca foi mencionada, nem elogiada” (D11); D17 disse que a SME ainda não colocou a comunidade escolar a par dos seus objetivos em relação ao que deve ser feito, mediante o resultado do Ideb de 2011; e D14 afirmou que “quando tem o desempenho menor, aí falam o tempo todo para melhorar, mas não vejo ajuda”.

Como a opção *não sei informar* foi apresentada apenas no questionário direcionado aos professores, um coordenador e um diretor apresentaram como *outra resposta* os dizeres: “não sei informar” (C2 e D18).

Os entrevistados também opinaram sobre a divulgação do Ideb em cada escola. Na opinião de D21, o Ideb é mais importante para o governo do que para a escola, porque é como “dar presente para filho ruim” (D21)¹⁰⁷. Então, para ele, a escola deve mostrar os resultados, caso alguém queira vê-los, mas não tem que “necessariamente deixar exposto [...] porque as pessoas não têm entendimento do que seja o Ideb. [...] Elas não têm conhecimento do que é Ideb, [...] e a maioria, 99%, nem quer entender o que é” (D21). O sujeito disse que afixa a informação no mural da escola, por recomendação da SME, mas que, ao ver, as pessoas não vão entender o que é o Ideb e muito menos que obter 5,1 não é pouco, ou como se obtém esse resultado, “porque não avalia só o que o aluno tirou na prova, avalia os meninos que estão afastados, reprovados, [...] então a sociedade não sabe o que é isso, não conhece [...]. Então, eu sinceramente não vejo necessidade de afixar a nota do Ideb” (D21).

Para D22, ao contrário, é interessante divulgar os índices obtidos, “porque a gente entende que educação é um processo que tem que envolver a família, ou seja, a escola tem ali sua parcela de contribuição” (D22). Segundo ele, a direção deve divulgar o resultado para que a comunidade escolar tome conhecimento, e para que se estabeleçam metas a serem cumpridas com o intuito de melhorar a pontuação do Ideb da escola. No seu entender, o sujeito acredita que o Ideb deve ser divulgado pelas escolas, para as famílias, por meio de reuniões, informativos, bilhetes e *e-mails*, “e se for um Ideb muito bom, também, de repente até um *outdoor*, uma faixa, né?” (D22).

Compartilhando essa opinião, D23 complementou que, por meio do Ideb, a escola cresce, sobretudo, com a ajuda financeira recebida. Para D23, essa divulgação serve para incentivar os alunos e os professores, para que vejam que “realmente está valendo a pena o desempenho de cada um [...]. A escola tem a obrigação de estar fazendo essa divulgação,

¹⁰⁷ Parece haver certa tendência entre os pesquisados de defender que as escolas com alto Ideb sejam *recompensadas*, ou *premiadas* por isso, o que cria terreno fértil para as políticas de bônus, premiação, etc.

para que os alunos tenham conhecimento” (D23). Verifica-se o empenho do sujeito para a divulgação dos resultados como forma de incentivar a comunidade escolar, pois no seu entender, a partir dos índices obtidos, alunos e professores se sentirão motivados e buscarão melhorar o desempenho.

Ainda assim, no caso de uma escola que apresentou os índices baixos, seu diretor (D24) concordou com a divulgação, “apesar de ter muita gente que fica apreensiva com esse Ideb, que trabalha, faz o que pode pra ver se melhora, e [o índice] fica baixo, o pessoal fica contrariado, mas tem que falar, senão ficam pensando que está bom e não procuram melhorar” (D24). No entanto, nessa escola, a divulgação é feita apenas verbalmente.

A opinião de AP convergiu com as dos três diretores (D22, D23 e D24), de que é importante divulgar,

porque os pais têm direito de saber que a escola em que o filho dele está estudando, qual é a qualidade da escola, e eu acredito que a partir do momento que divulga, busca um maior comprometimento dos profissionais daquela unidade também, por que ali nenhum profissional quer que [...] alguém reclame, fale que o nível não está bom. Todos querem que estejam bom. Então essa divulgação também vai levá-los a se comprometerem mais com a qualidade da educação, a buscar formas e ver o que está acontecendo e o que se pode fazer pra melhorar (AP).

O sujeito investigado também confirmou algumas informações dadas por outros entrevistados, ao dizer que algumas escolas no município colocaram faixas, informaram nas reuniões de pais, sobretudo as que tiveram índices bons. E as escolas que tiveram pontuação inferior às dos anos anteriores, estão lutando para elevar o índice.

A rede municipal de ensino utiliza os resultados das avaliações e dos índices divulgados pelo Inep/MEC, sobretudo no que se refere ao Ideb, divulgando os números bons, na opinião de D21, porém, não é verificado o tipo de trabalho que está sendo feito nessas escolas, porque, muitas vezes, uma escola tem o Ideb melhor do que o de outra, mas nem sempre o trabalho desenvolvido lá é melhor. Não se sabe o que aconteceu no dia em que a avaliação foi feita,

se faltou muito menino... Por exemplo, na penúltima avaliação do Ideb, de 2007, eu me lembro que caiu uma chuva em Jataí, torrencial! Eu me lembro disso, mas foi uma chuva daquelas! Em muitas escolas que os alunos não estavam, isso reflete na nota do Ideb, então o que a prefeitura faz, a secretaria faz? Se vai bem, põe na mídia; se vai mal, fala que foi mas também logo esquece. Mesmo se foi bem, logo esquece. Isso não vira nada, é só mesmo a questão de utilizar pra falar em que pé está (D21).

D22 disse que não sabe opinar a respeito, por desconhecer a proposta da equipe pedagógica da SME, referente ao ano de 2012, no tocante ao Ideb. D23 também não soube dar uma resposta precisa, mas mencionou a prestação de contas que as escolas devem apresentar à SME, referente aos índices obtidos. Então, pode-se entender que os resultados divulgados servem como instrumento para exigir maior rendimento das escolas. D24 reforçou que a SME exige resultados positivos das escolas, e o MEC, faz o mesmo com a SME. AP, por sua vez, explicou que os números são utilizados como ponto de partida para a busca de novas ações, “para reverter o quadro ou para mantê-lo. Sempre se discute [...] nas reuniões com gestores, com coordenadores, o que a gente pode fazer nas escolas [...]” (AP).

Especificamente sobre a *utilização dos resultados da Prova Brasil e do Ideb*, 81,16% das respostas demonstraram que as escolas municipais utilizam, sim, esses números, e apenas 5,8% disseram que os números não são usados. Não souberam informar 8,69% dos sujeitos (todos pertencentes ao grupo de professores). A justificativa predominante para a utilização dos resultados, consiste em incentivar as escolas a atingirem bons resultados e a alcançarem as metas previstas (42,03%), exigindo melhoria dos índices (30,44%). E ainda, de acordo com a informação dada pelos sujeitos, a SME premia as escolas que apresentam bons resultados, concedendo melhorias na estrutura física e de recursos materiais (8,69%).

Conforme informações obtidas na SME, essa secretaria não premia, mas sempre valoriza e incentiva quem está caminhando bem na gestão na escola, concedendo benefícios para as escolas. A explicação dada é a seguinte: se uma escola está caminhando bem, pode-se observar maior número de matrículas e boa frequência, por exemplo. O incentivo, portanto, consiste em melhorar a estrutura da escola, de modo a oferecer condições de atender à demanda, geralmente em relação ao espaço físico e à aquisição de material pedagógico. Apesar dessa justificativa, pode-se afirmar que essa política, se está realmente ocorrendo, segue sentido contrário à orientação federal, a de ajudar as escolas com menor Ideb.

Apresentaram outra resposta à questão 4,35% (apenas diretores)¹⁰⁸. D17 disse que “a SME vê a importância dos indicadores de qualidade, mas ainda não se manifestou”, e D11 queixou-se de que a escola na qual trabalha “nunca recebeu incentivo, e neste último Ideb ficou em terceiro lugar” na rede municipal de ensino. Essa última informação foi confirmada, pois a média alcançada foi de 5,5, abaixo apenas de quatro outras escolas.

¹⁰⁸ Embora houvesse essa opção nos questionários destinados aos diretores e aos coordenadores, apenas os diretores a assinalaram. Os coordenadores limitaram-se às outras opções.

D21 mencionou que nunca viu qualquer escola ser premiada porque conseguiu bons resultados. Segundo esse diretor, foi feita uma reforma na escola, com cobertura de uma passarela e da quadra esportiva, com o argumento de que o Ideb obtido foi bom. No entanto, em sua opinião, a reforma foi feita porque a escola estava precisando da obra, e não em decorrência dos resultados obtidos: “e ganhar uma coisa que você está precisando porque você foi bem, eu acho que isso não é prêmio, não, isso é obrigação de fazer. [...] Algo a mais nunca veio porque essa escola foi bem ou mal” (D21). Para D22, a utilização é feita para “dar uma mexida com o ânimo do pessoal, de cobrança, mesmo” (D22), mas o sujeito disse não perceber razão pedagógica de utilizar o resultado do Ideb como estratégia para reavaliar a educação ofertada. D23 discorda, pois afirmou que é feito um diagnóstico, porque dependendo do resultado, pode-se melhorar aspectos em que houve falhas, e mesmo nos positivos, é possível melhorar ainda mais, ou seja, o diagnóstico é o ponto de partida.

Com base no posicionamento dos sujeitos, pode-se questionar por que as reformas falham, sobretudo, como afirma Afonso (2009a), quando implícita ou explicitamente são criadas para resolver problemas. Na opinião do autor, as reformas falham porque não conseguem solucionar o problema existente, ou o problema não precisa ser resolvido e, portanto, as reformas são inapropriadas, ou ainda os problemas são dilemas persistentes que envolvem difíceis escolhas em relação a valores conflitantes. O Ideb, ao que parece, não tem conseguido cumprir seu papel, conforme objetivos traçados inicialmente.

Houve certa divergência de opinião, entre os sujeitos, sobre a *existência de espaço, tais como reuniões, assembleias e fóruns específicos, para a realização de debate entre gestores, coordenadores e professores sobre os resultados alcançados nas avaliações e no Ideb*, pelas escolas da rede municipal de ensino (tabela 46). Como a pergunta referiu-se a encontros coletivos, subentende-se que a informação dada pelos sujeitos deveria ser aproximada, ou seja, se existe ou não esse espaço, se ele deveria ser aberto à participação dos três grupos (diretores, coordenadores e professores), o que parece não ocorrer.

Tabela 46 – Existe algum espaço para o debate entre gestores, coordenadores e professores sobre os resultados alcançados nas avaliações e no Ideb, pelas escolas da rede municipal de ensino, como por exemplo, reuniões, assembleias ou fóruns específicos?

Perguntas do questionário	Total de respostas (%)	Diretores (%)	Coordenadores (%)	Professores (%)
a- Não	35,09	55,00	60,00	18,75
b- Parcialmente	40,35	25,00	20,00	56,25
c- Sim	15,79	10,00	20,00	18,75
Não responderam à questão	8,77	10,00	0,00	6,25

Fonte: respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

Os resultados gerais mostram, na opinião dos entrevistados, que esse espaço existe parcialmente (40,35%), e que os resultados das avaliações são mencionados em algumas reuniões com os diretores, mas isso não se constitui em ponto de pauta, e 35,09% dos sujeitos afirmaram que esse espaço não existe. Apenas 15,79% disseram existir, e 8,77% não responderam à questão.

No entanto, como afirmado anteriormente, há divergência de posicionamento em relação a essa questão, quando analisados os grupos separadamente. Diretores e coordenadores apontaram uma opinião mais aproximada, pois 55% e 60%, respectivamente, disseram que o espaço de debate não existe, ao passo que 25% e 20% responderam que ele existe parcialmente, e 10% e 20% que ele existe. Os professores, por sua vez, afirmaram que o espaço de debate sobre os resultados alcançados existe parcialmente (56,25%), constituindo-se um assunto isolado no meio de outros momentos coletivos, pois não chegam a ser ponto de pauta pré-determinado. Apenas 18,75% afirmaram que há esses encontros específicos, empatando com o grupo que negou sua existência. Dentre os que responderam afirmativamente, alguns citaram quais são esses momentos: P3 mencionou as reuniões pedagógicas, P4 e P7, o conselho de classe, P8 e P9 citaram reuniões, mas não especificaram de que tipo, e P6 disse que isso ocorre “nas dependências da escola, com a participação dos pais, alunos, funcionários e comunidade”. Os diretores e coordenadores, por sua vez, mencionaram reuniões com coordenadores (C1), encontros de formação de coordenadores e gestores (D3) e reuniões “com a equipe gestora da escola em parceria com a assessoria da SME” (D12). Apesar do que foi citado, três diretores (D7, D14 e D17) disseram que desconhecem a existência desse debate, e D14 comentou que “se tem [...] eu não conheço, mas pode ser que seja com a coordenadora, em reunião”. Ressalte-se que a escola de D7 é rural, e a de D14 não teve Ideb divulgado nos anos de 2009 e 2011. Exceto o sujeito D17, os

outros dois podem desconhecer esse debate por não se preocuparem com algo que não existe na escola.

O grupo de entrevistados também disse, em sua maioria, que o espaço para o debate não existe, mas D21 afirmou que

seria interessante, além de ampliar o debate, que o MEC enviasse alguém para se reunir com os gestores, para que todos pudessem entender exatamente o que se quer com o Ideb, porque tem alguns pontos obscuros nesse Ideb [...]. Eu sei, eu sou franco, eu tenho dúvidas, e muitas, sobre o assunto (D21).

Parece existir certa insegurança em relação ao desconhecimento sobre o Ideb, e D21 explicitou que seria bom se houvesse momento de debate e de exposição das informações, de modo a preparar a comunidade escolar para lidar com esse índice.

Segundo D22 e D23, ocorreram, no tocante aos resultados obtidos na avaliação do Ideb, apenas discussões esporádicas nas reuniões de diretores, fazendo referência às notas obtidas, mas “não nesse sentido de debater, de fazer uma reflexão macro, não” (D22). Essa informação foi confirmada por AP: “É um ponto de pauta. Como foco central, mesmo, nós não fizemos, não. Geralmente é um dos pontos. Tem tanta coisa pra ser falada, né?” (AP).

Diante das opiniões diferentes emitidas pelo grupo gestor e o de professores, pode-se inferir que, possivelmente, as reuniões que têm algum ponto de pauta abordando as avaliações e o Ideb, ocorrem mais em encontros da SME com gestores, do que na própria escola, ou com envolvimento dos docentes, ou seja, a SME, para tratar desse assunto, reúne-se diretamente com os diretores, que deveriam, em tese, repassar para a comunidade escolar o que lhes é informado. Mesmo assim, ao somar as respostas dos professores que indicaram os itens parcialmente (56,25%) e sim (18,75%), é visível que tem existido algum espaço para a discussão dos resultados do Ideb nas escolas e que, portanto, o Ideb já está presente no dia a dia dos professores como fator que interfere no seu trabalho.

A existência de um espaço de discussão sobre o Ideb pode repercutir diretamente sobre as *orientações* que deveriam ser fornecidas *para a sua interpretação e utilização* pela comunidade escolar. Acerca desse assunto, também houve divergência de opiniões (tabela 47).

Tabela 47 – Houve alguma orientação sobre como interpretar e utilizar o Ideb em sua escola?

Perguntas do questionário	Total de respostas (%)	Diretores (%)	Coordenadores (%)	Profs (%)
a- Não houve	26,32	28,57	25,00	25,00
b- Houve, e sempre recebemos orientações periodicamente	26,32	19,05	25,00	31,25
c- Houve, mas somente em gestões anteriores	5,26	9,52	0,00	3,12
d- Houve, mas apenas no sentido de tentar atingir as metas	26,32	28,57	0,00	28,13
e- Outra resposta	15,78	14,29	50,00	12,5

Fonte: respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

Percebe-se, pelos percentuais gerais apresentados na tabela 47, que houve empate entre três das respostas dadas, porém, somando as opiniões de que existe orientação, elas totalizam 57,90% do total das respostas, ao passo que 26,32% disseram não haver esse tipo de informação. Embora dois grupos de sujeitos tenham dado respostas afirmativas, predominantemente, (57,14% dos diretores e 62,5% dos professores), o grupo de coordenadores dividiu-se entre sim (25%) e não (25%). O restante desse grupo (50%), apesar de ser um percentual muito significativo, assinalou a opção outra resposta. Apenas C5 respondeu que às vezes ocorre “no sentido de aplicação das provas e como analisar os dados”, mas não se referiu à interpretação e utilização dos números alcançados no Ideb.

Os coordenadores, especificamente responsáveis por repassarem grande parte das informações aos professores, apresentaram diferentes opiniões sobre a existência desse tipo de orientação, e abstiveram-se de responder a uma pergunta que pode ser considerada básica para a função que ocupam na escola. Os professores, por sua vez, foram os que mais responderam afirmativamente, isto é, parecem estar recebendo orientação periódica para atingir as metas do Ideb.

Esse posicionamento dos coordenadores ocorreu também quando foi perguntado se existe alguma *orientação do governo municipal e estadual sobre como conseguir uma boa classificação no Ideb*. O grupo dividiu-se igualmente entre os que afirmaram haver orientação (50%) e os que disseram que não havia (50%), ao passo que 70,83% dos diretores e 93,94% dos professores responderam afirmativamente, e 29,17% e 6,06%, na mesma sequência, responderam que não. O percentual geral, envolvendo os três grupos de sujeitos, foi de 81,97% de respostas afirmativas sobre a existência de orientação sobre as formas de obtenção de boa classificação no Ideb, e 18,03% que responderam que não existe orientação. Como se vê, os professores foram os que mais perceberam a orientação e cobrança da administração externa às escolas, o que parece confirmar os estudos desenvolvidos e divulgados por

Andrews e Vries (2012), Ravitch (2011), Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005), Sousa e Oliveira (2003), dentre outros.

Os sujeitos que responderam que existe esse tipo de orientação, justificaram, prioritariamente, é feita por coordenadores de área da SME (34,43%). Outros (31,15% do total de sujeitos, mas apenas pessoas que ocupam o cargo de professor ou de coordenador) disseram que a orientação é realizada pela direção da escola. Diretores (16,39%) responderam que são feitas orientações aos alunos sobre como preencher gabaritos e fazer as provas¹⁰⁹. Justificativas às respostas afirmativas foram dadas por alguns dos sujeitos, embora fosse facultado a todos responder o tipo de orientação feita, no caso de quem escolheu as opções – orientações periódicas ou que ocorreram apenas em gestões anteriores:

estudo das diretrizes e conteúdos das provas de Língua Portuguesa e Matemática (P3).
 Reuniões pedagógicas (P4).
 Fazer um trabalho abrangente, envolvendo todas as áreas de conhecimento dos alunos (P6).
 Discussão para que e o que melhorar (P9).
 Sempre é pedido para trabalhar com as provas anteriores do Ideb, somente isso (P11).
 Que o aluno realmente aprenda os conteúdos trabalhados e não simplesmente decore para fazer uma avaliação (P20).
 Desenvolvimento de projetos pedagógicos (P21).
 Orientações apenas na cobrança de notas (P23).
 Só mandam atividades que têm relação com atividades da prova do Ideb durante os encontros pedagógicos (P28).

Dois sujeitos, ambos lotados na mesma escola, reponderam que não sabem que tipo de orientação é feita (P5 e C5). P5 disse ainda que acredita que existe, mas mesmo assim, não sabe dizer.

Se a resposta predominante foi de que a orientação sobre como conseguir boa classificação no Ideb é proveniente dos coordenadores de área da SME, os coordenadores das escolas deveriam estar a par desse tipo de informação, por serem os que intermedeiam e viabilizam os encontros e reuniões do pessoal da SME com os docentes. De certa forma, essa situação pode evidenciar falta de conhecimento das ações desenvolvidas pelo pessoal da SME na escola, o que fica evidente com a afirmação de C5, já mencionada: “não sei”.

Dentre os entrevistados, o diretor D21 disse que o gestor anterior deve ter recebido alguma orientação, no tocante à interpretação e utilização do Ideb, mas como ele

¹⁰⁹ A opinião dada apenas por professores e coordenadores deve-se à existência de uma alternativa diferenciada, nessa pergunta, no questionário aplicado a esses dois grupos. A questão que constou no questionário destinado aos diretores também foi diferente, apenas na letra c dos três questionários (apêndices A, B e C).

assumiu o cargo a partir de 2012, ainda não teve acesso a nenhum tipo de orientação. O acompanhamento das escolas, pela SME, foi mencionado por D23 e por D24, mas apenas no sentido de incentivar a obtenção de melhores resultados. Nessa mesma direção, D22 disse que houve orientação da antiga Secretária de Educação, mas apenas para observar a nova meta que deveria ser atingida. Segundo ele, não houve reflexão, nem orientação sobre o que poderia ser feito para melhorar a qualidade do ensino. AP confirmou essa informação, e acrescentou que, antes e depois da troca de Secretário da Educação, houve participação de alguns integrantes da SME em dois encontros com o MEC e com a Secretaria Estadual de Educação. A SME recebeu orientação sobre como analisar os dados e o que seria necessário fazer para alcançar as metas, mas, como a orientação foi recebida muito próxima à data da aplicação da Prova Brasil, de certa forma, prejudicou o repasse às escolas. Na opinião de D22,

a SME ainda está, de uma forma tímida, conhecendo e tentando colocar em prática, pegando sugestão pra saber como agir diante dessas dificuldades, com relação a sistematizar uma política para que as escolas, nos seus diferentes níveis, melhore esse Ideb, porque são concepções diferentes de aprendizagem, diferentes problemas, [...] vai depender da clientela, vai depender do contexto socioeconômico [...] (D22).

No que se refere à orientação do governo municipal e estadual sobre como conseguir uma boa classificação no Ideb, D22 mencionou que os coordenadores de área da SME tentam tranquilizar os coordenadores das escolas e os professores, ensinando-os a preencher o gabarito em dia de prova, explicando que, no dia da avaliação, virão outras pessoas para fazer a aplicação, tranquilizando os alunos. A atuação dos coordenadores de área foi mencionada também por D23 e D24: eles orientam e a escola executa. D24 complementou que a SME incentiva a escola, ajuda com materiais e verbas específicas, sugere o que deve ser adquirido para melhorar a pontuação do Ideb, a prefeitura investe em ampliação de escolas, “então, têm trabalhado nesse sentido, Secretaria, Prefeitura, verba federal, tudo” (D24), não apenas para melhorar o índice obtido no Ideb, mas “o governo está preocupado em melhorar a educação, no sentido de preparar melhores cidadãos para o futuro, não apenas para melhorar essa nota” (D24).

D21 disse que não recebeu nenhuma orientação oficial, mas que a escola, por conta própria, aplicava um simulado bimestralmente aos alunos, com o apoio da equipe pedagógica, visando melhorar o aprendizado dos alunos.

No entender de AP, a SME tentava acompanhar o trabalho desenvolvido nas escolas, especialmente com os alunos do quinto e nono ano, apresentando modelos de prova, para familiarizar o aluno com esse tipo de avaliação. E ainda, as escolas aplicavam simulados

para que o aluno tenha contato com esse estilo de prova. Trata-se de uma fase de preparação, uma prova que antecede a Prova Brasil, o que, na opinião de AP, contribuiu para melhorar os resultados.

Foi investigado, com os sujeitos, a *interferência da atual política educacional no trabalho que desempenham na escola*, seja na função de diretor, de coordenador ou de professor. A resposta predominante foi de que não há interferência (54,39%), mas um número significativo (33,33%), exatamente um terço dos sujeitos, afirmou que há; não responderam à questão 12,28%. A opinião de cada grupo pode ser visualizada na tabela 48.

Tabela 48 – A atual política educacional do governo municipal e do governo federal interferiu no seu trabalho na escola?

Perguntas do questionário	Total de respostas (%)	Diretores (%)	Coordenadores (%)	Professores (%)
a- Não	54,39	50,00	80,00	53,13
b- Sim	33,33	35,00	0,00	37,5
Não responderam	12,28	15,00	20,00	9,37

Fonte: respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

Vale ressaltar o índice considerável de abstenção, nessa questão, sobretudo de coordenadores (20%) e diretores (15%), que são os grupos que, supostamente, teriam recebido maiores influências, pelo menos diretamente, das políticas educacionais adotadas pelo governo municipal e federal.

Dentre os que disseram que sofrem interferências da atual política educacional, alguns justificaram sua afirmação:

tenho buscado melhorar a minha prática pedagógica (P2).

Não só no meu, mas acredito que de uma forma geral. Acho que os alunos, principalmente das escolas municipais, não se empenham pela má qualidade do ensino e recursos pedagógicos que, na minha opinião, não existem (P5).

Breves reuniões para comentar e traçar metas ou pelo menos deixar soluções para que melhore a educação (P10).

Primeiramente os professores são como “robôs” que devem estar fazendo e seguindo tudo o que é pedido pela secretaria da educação, o trabalho em si do professor fica muito a desejar, sem falar que os alunos atuais não querem ter nenhum tipo de responsabilidade com os estudos, os pais não se comprometem em acompanhar seus filhos e tudo vai virando uma bola de neve sem fim (P11).

A política educacional não observa os diferentes contextos que o docente está inserido (P13).

Exige projetos de área e incentivo aos alunos a estudarem mais (P14).

Durante a realização dos diagnósticos mensais (P29).

O excesso de avaliações diagnósticas (P31).

Cada gestão oferece às escolas uma forma de trabalho. A atual gestão municipal nos oferece maior autonomia para agir (D2).

Auxiliou orientar os rumos do processo ensino/aprendizagem da escola (D3).
 Pois existem “coisas” que devemos, somos obrigados a seguir mesmo sabendo que aquilo não dará certo na realidade da escola (D11).
 A maioria das atividades é direcionada, mas isso contribui para o processo – ensino aprendizagem (D12).
 Procuro acompanhar mais de perto principalmente a parte pedagógica, procurando meios para trabalhar com os alunos com mais dificuldades (D18).
 Proporciona certa autonomia em gerir a escola, tanto pedagógica como financeira (D19).

As respostas dos professores e diretores demonstram que a interferência das políticas educacionais ocorria, prioritariamente, no campo pedagógico, ao cobrar certas ações, como a realização de diagnósticos mensais e avaliações, relativas à busca de melhoria do processo ensino aprendizagem. No entanto, a cobrança, às vezes, era repassada e seguida de forma mecânica, sem oportunidade de questionamento ou de utilização de alternativas que fujam do que foi implantado. No entanto, alguns diretores mencionaram que há autonomia pedagógica e financeira, em suas escolas, o que permitia maior flexibilidade entre o instituído e o executado.

Algumas respostas dadas, em justificativa à resposta negativa, ou seja, de que não ocorreu interferência, podem ser destacadas.

Não, pois apesar dos administradores públicos criarem várias formas de controle educacional, não encontraram ainda nenhuma forma de incentivar o professor a ficar motivado a se dedicar à sala de aula (P24).
 Não. Posso contar com o apoio do gestor nos quesitos melhora da aprendizagem e letramento dos alunos (C2).
 Não, pois em meu trabalho tento dar suporte ao professor conforme as habilidades previstas, não apenas em torno do Ideb (C3).
 Cada gestor traça suas metas, independente da atual administração (D4).
 A equipe escolar procura desenvolver o seu trabalho pensando no desempenho dos alunos e na qualidade do ensino (D5).
 Independente da avaliação do governo, eu sempre me preocupei em realizar em trabalho de qualidade, com respeito, ética profissional (D13).
 Não. Todos nós continuamos empenhados em oferecer uma educação de qualidade (professores, coordenadora e direção) (D20).

Os sujeitos pareceram entender que não houve interferência da atual política educacional, em seu trabalho, e que buscaram sempre desenvolver sua função da melhor forma possível, em busca de uma educação de qualidade e do melhor desempenho dos alunos. No entanto, quando um dos diretores (D4) afirmou que cada gestor traça suas metas, independentemente da administração do momento, o que pode demonstrar certa autonomia, mas certamente essas metas não fogem do previsto pela gestão municipal e federal.

Todos os entrevistados disseram que a atual política educacional interferiu no seu modo de gerir a escola, o que ocorreu, sobretudo, no entender de D21, no que se refere à busca de recursos para fazer a escola funcionar. Em sua opinião, existe uma distância muito grande entre o governo e a administração das escolas, e, por isso, os diretores deveriam ter mais autonomia. D22 justificou que

é preciso acompanhar as mudanças e, para interagir, é preciso conhecer, para se posicionar a favor ou contra. Você tem que conhecer, para você poder melhorar seu argumento e justificar seu ponto de vista, as suas ideias, as suas sugestões, para contribuir para uma educação melhor, contribuir para o acesso e a permanência do aluno de camada popular na escola (D22).

É preciso adequar-se, segundo D23, especialmente “no que se refere às áreas administrativa, financeira e pedagógica”. D24 disse que houve interferência, “porque atualmente existe uma preocupação maior com a aprendizagem dos alunos, e antes a preocupação da direção era maior com a administração, agora envolve também a parte pedagógica, no sentido de fazer com que a educação de qualidade aconteça”. Na opinião de AP,

essa interferência da atual política educacional ocorre também no modo da SME gerir as escolas da rede municipal de ensino e na forma como os diretores administram as escolas, porque exige ajustes pedagógicos. A rede municipal adere aos programas do governo, e as escolas precisam acompanhar as mudanças, portanto a gestão de cada escola é responsável por acatar as orientações da SME (AP).

As questões de *interferência* externa e/ou de autonomia no trabalho escolar são complexas. Os coordenadores pedagógicos foram os que menos perceberam essa interferência (80%), seguidos dos professores (53,13%). O trabalho pedagógico dos coordenadores e professores ainda parece guardar certas características de um trabalho intelectual autônomo, e, portanto, esses agentes apontaram a crença na sua autodefinição e construção. Todavia, em outras respostas, percebe-se que cresceram as determinações e cobranças externas, o que contribui para a ampliação do grau de heteronomia e subordinação do trabalho escolar às metas e resultados esperados, isto é, alcançar as previsões feitas, buscar a *eficácia* ou a *excelência*. Afonso (2009a) afirma que a linguagem da *excelência* surge como um

marco orientador de um novo consenso em torno da educação e como “ideologia organizativa da reforma meritocrática”. O discurso da excelência culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições, ao mesmo tempo em que apela

a que esses mesmos indivíduos sejam mais produtivos e mais responsáveis (p. 87, grifos do autor).

Ao seguir esses princípios, de acordo com o autor, “a preocupação com as *necessidades* dos estudantes será substituída pela ênfase nas *performances*, e a cooperação entre escolas dará lugar à competição” (AFONSO, 2009a, p. 91).

Na realidade investigada, embora não se percebesse a existência explícita de competição entre as escolas municipais, com o intuito de alcançar maiores índices, era visível a comparação entre os números obtidos. A busca dos professores por resultados manifestava-se na tentativa de *treinar* os alunos para fazerem boas provas, durante a aplicação da avaliação, dentre outras estratégias. Pode-se então pressupor três faces da questão: a) a busca constante pela *excelência*; b) por outro lado, simplesmente a obediência e a submissão às políticas educacionais propostas; c) ou ainda, a junção dos dois primeiros itens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós como sociedade não podemos nos prevenir de modismos e panaceias, a menos que olhemos cuidadosamente para como nos enredamos nelas. Nós continuaremos a perseguir os arco-íris a menos que reconheçamos que eles são arco-íris e que não há nenhum pote de ouro no final. Nós certamente não poderemos abordar os problemas a menos que estejamos dispostos a examinar a evidência acerca das soluções propostas, sem medo, favores ou preconceitos (RAVITCH, 2011, p. 28).

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar a realidade vivenciada pelas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO no que se refere à pontuação obtida no Ideb, segundo a ótica de gestores e docentes, com a intenção de analisar os *resultados* apresentados por elas e pelo município, identificando se houve alterações nas escolas municipais para atender às metas estabelecidas, sobretudo no que tange à organização e à gestão. Assim, verificou-se: de que forma o Ideb foi recebido pelas escolas municipais de Jataí; o que mudou nas escolas, com a aplicação do novo índice; as ações previstas e concretizadas pelas escolas e pelo sistema municipal de ensino, para melhorar o quantitativo atingido pelo Ideb; e a opinião dos sujeitos em relação à criação do Ideb e à repercussão desse índice na escola.

Inicialmente, realizou-se um estudo teórico sobre a educação básica no Brasil, de modo especial, sobre o ensino fundamental, de 1995 a 2013, com a intenção de verificar a lógica da política educacional vigente durante os governos de FHC, Lula e Dilma. Na seqüência, foram analisados os estudos de diversos autores que abordam as temáticas educação, qualidade e avaliação e, especialmente, a avaliação da educação básica, visando compreender o que vem sendo produzido a respeito dos índices e avaliações instituídos no país e sua repercussão na busca pela qualidade da educação no país. Posteriormente, foram apresentados e examinados os números que demonstram a realidade da educação em Goiás e em Jataí, especificamente, os indicadores educacionais que enfocam o ensino fundamental e o Ideb, bem como a realidade das escolas da rede municipal de ensino de Jataí. Por fim, os resultados da pesquisa empírica sobre o Ideb na rede municipal de ensino de Jataí foram expostos e analisados, com base na opinião dos sujeitos referente às suas *concepções*, *percepções* e *interferências* na organização e gestão das escolas. Essa análise utilizou o referencial adotado em todo o trabalho, bem como a compreensão das políticas e ações do governo direcionadas para o ensino fundamental, de modo especial as relativas à qualidade da educação e à avaliação do desempenho.

O ponto de partida da investigação contemplou as novas políticas de avaliação criadas e implantadas no Brasil, nos últimos anos, especialmente as referentes à qualidade da educação e a criação de avaliações em larga escala dos sistemas de ensino e das escolas. O Ideb, nesse contexto, representou o ápice da criação de índices e classificações que mostram os resultados alcançados pelas escolas brasileiras, mas que nem sempre conseguem avançar para além da realização de diagnósticos. A busca por melhores resultados, na tentativa de alcançar as metas previstas, pode gerar uma competição entre as escolas e sistemas, que incentiva a conquista de resultados numéricos, os quais, na maioria das vezes não representam melhoria da qualidade do ensino, pois os dados divulgados não são suficientes para afirmar se o ensino é de qualidade ou não. Há outros elementos internos e externos ao contexto escolar que interferem na obtenção dos índices.

A educação de qualidade não depende apenas da criação e da implementação de políticas educacionais, pois implica a tomada de consciência dos indivíduos como agentes de uma sociedade, com direitos conquistados e deveres a serem cumpridos, no pleno exercício de sua cidadania.

As avaliações desenvolvidas pelo governo federal, desde a década de 1990, seguem a lógica de gerenciamento da educação, na busca pela qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras, o que reforça a necessidade de desenvolvimento de estudos sobre os efeitos desse tipo de avaliação no interior da instituição, pois cabe investigar como essas interferências são recebidas pelos atores escolares. O risco de a avaliação limitar-se à verificação do mérito e à dissimulação da desigualdade social, na forma de indicadores numéricos, existe e precisa ser discutido, pois a avaliação pode ser utilizada como forma de responsabilizar, pressionando municípios e escolas a alcançarem determinados resultados. No entanto, a avaliação não deve se prestar ao papel de instrumento de pressão ou de simples monitoramento de tendências, pois a utilização para tais fins aumenta o risco de ser camuflada a realidade da educação brasileira. E ainda, a aplicação de testes estandardizados, que avaliam apenas áreas específicas do conhecimento, não contempla a amplitude dos conteúdos ensinados na escola e que compõem a grade curricular, assim como os bons índices obtidos na aplicação do Ideb não significam aumento de aprendizagem, podendo, até mesmo, ocultar a baixa qualidade.

Percebe-se a implantação, pelos estados e municípios, em razão de estímulos do governo federal, de políticas de responsabilização com fortes consequências ou de alto impacto. Essas iniciativas vinculam a distribuição de recursos para os sistemas e escolas e o

pagamento de gratificação ou bonificação para os professores e gestores de acordo com resultados obtidos nos exames nacionais e/ou estaduais.

Pode-se afirmar que as políticas de avaliação podem contribuir para a realização de um *diagnóstico* do desempenho dos estudantes na educação brasileira, mas parecem distantes da constituição de uma educação de qualidade no país. Em virtude do ranqueamento das instituições e sistemas e do estímulo à competição, que classificam os alunos em capazes ou incapazes e as escolas em mais ou em menos eficientes, entende-se que essa não é a melhor forma de obter uma educação de qualidade social para todos, uma vez que não permite contribuir para uma avaliação diagnóstica, compreensiva e formativa, que efetivamente ajude as escolas e os professores a identificarem os problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes e atuarem para sua solução.

Três categorias teóricas foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa: *qualidade da educação*, *políticas educacionais* e *avaliação das políticas educacionais*. A *qualidade da educação* engloba um conjunto de condições intra e extraescolares e de diferentes sujeitos institucionais e individuais que buscam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem no contexto escolar, de forma associada à construção de uma identidade social relativa ao pleno exercício da cidadania e da democracia. As *políticas educacionais* contemplam o conjunto das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais que compõem a gestão de um país, influenciadas pelas tensões e legitimações, bem como pelas diferentes concepções sobre direitos sociais, culturais e econômicos que interferem na vida da população. E a *avaliação dessas políticas educacionais* é entendida como um instrumento valioso na identificação das condições de oferta do ensino, no país, que subsidia a elaboração e a implementação de propostas e intervenções, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação nas escolas, embora nem sempre esse último objetivo seja atingido, pois a avaliação, eventualmente, não consegue ultrapassar o limite da diagnose.

Essas três categorias subsidiaram a análise dos dados obtidos na pesquisa bibliográfica e empírica, o que permitiu conhecer um pouco mais a realidade jataiense, especificamente a rede municipal de ensino.

Em Jataí, no período analisado, as escolas de educação básica ofereciam as seguintes séries, nas seguintes proporções: creche e pré-escola eram ofertadas pelas redes municipal e particular; a maior concentração de matrículas, nas séries iniciais do ensino fundamental, ocorre na rede municipal, seguida da particular e da estadual, esta última bem abaixo dos números apresentados pelas outras redes; e as séries finais do ensino fundamental

tinham o maior número de matrículas na rede estadual de ensino, com o restante distribuído entre a rede particular e a rede municipal, em menores proporções. Apenas a rede municipal contava com escolas rurais, para atendimento à população do campo.

Os índices de reprovação em todas as redes de ensino mantêm o mesmo padrão: quanto mais se avança nas séries e níveis de escolarização, menor é a taxa de aprovação, isto é, aumenta o índice de reprovação. Destacam-se algumas séries, como o segundo ano e as séries finais do ensino fundamental, que apresentaram menores índices de aprovação, mas o ensino médio conseguiu superar todas as séries, apresentando maior reprovação. A rede particular apresentou maiores índices de aprovação do que a rede pública; e a rede municipal de ensino a menor aprovação, dentre todas as redes de ensino. As escolas urbanas, da rede municipal, aprovaram mais do que as escolas rurais nas séries iniciais e o inverso ocorreu nas séries finais do ensino fundamental.

Na rede municipal, percebe-se maior concentração de docentes com licenciatura ou graduação em todos os níveis ofertados, mas ainda havia grande parte desses profissionais com escolarização em nível médio (normal médio ou ensino médio). Os licenciados e graduados atendiam prioritariamente o ensino fundamental e médio, e também a outras séries. Alguns docentes não cursavam sequer o ensino médio, mas esse número caiu, progressivamente, de 2007 a 2010, apenas na creche, pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. Nos outros níveis, não foi detectada a presença de nenhum professor sem o ensino médio, no mínimo.

A despeito das iniciativas governamentais para incentivar a formação dos docentes em nível de licenciatura, ainda havia grande número de professores, sem essa formação específica, atuando nas salas de aula, na rede municipal de ensino de Jataí. O número de docentes que cursaram apenas ensino médio também é preocupante, seja curso normal ou não, pois embora a maior parte atuasse na educação infantil e no ensino fundamental, trata-se de um percentual considerável de professores que não se formou em nível superior e que exercia a profissão, normalmente. Os problemas referentes à formação do quadro docente da rede municipal de ensino de Jataí possivelmente podem constituir um dos fatores que interferiram na pontuação do Ideb alcançado pelas escolas, pois pressupõe-se que quanto menor a qualificação dos professores, menores as condições de que o ensino-aprendizagem ocorra com melhores condições de qualidade. O mesmo raciocínio vale para as condições de oferta de ensino em geral e, em especial, para a gestão e organização do trabalho escolar.

No que se refere ao Ideb obtido pelas escolas da rede municipal de ensino de Jataí, percebe-se que essa rede ultrapassou a média nacional apresentada pelas escolas públicas brasileiras, apresentando índices superiores em todos os anos. A diferença maior de pontos ocorre nas séries iniciais, sempre acima do esperado. Embora as metas projetadas tenham sido atingidas pelas séries iniciais em todos os anos, as séries finais deixaram a desejar.

Dentre as 27 escolas da rede municipal de ensino de Jataí, 21 ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental, e destas, onze atingiram a meta projetada para 2007, dezoito em 2009 e, em 2011, esse número caiu para quinze. Apenas nove escolas municipais ofereciam as séries finais do ensino fundamental, e nenhuma delas tinha salas de ensino médio. Em 2007, duas escolas alcançaram a média prevista, em 2009 esse número subiu para quatro escolas, e em 2011 caiu para três.

Cabe questionar se esses números eram realmente condizentes com a realidade das escolas, pois nem sempre a nota obtida nas provas padronizadas significa que efetivamente ocorreu a aprendizagem daqueles conteúdos, e os bons números de aprovação dos alunos não são sinônimos de que essa aprovação ocorreu por bom desempenho escolar (aprendizagem).

São múltiplos os elementos que podem influenciar o desempenho escolar e não apenas a pontuação obtida no Ideb. As condições intra e extraescolares se constituem de diversos fatores que podem interferir nos resultados alcançados pelas escolas: as características de organização do sistema, o número de dias letivos, a jornada escolar, a formação de professores, as condições físicas e materiais das escolas, a forma de gestão e condução das atividades, dentre outros. A forma de organização e as condições de oferta do sistema municipal de ensino, portanto, podem interferir nos números obtidos pelas escolas, no Ideb.

Durante a realização da pesquisa empírica, buscou-se apreender as concepções dos sujeitos sobre a qualidade da educação, suas opiniões sobre o Ideb e as avaliações instituídas pelo governo federal, as ações e relações estabelecidas, bem como as orientações recebidas da SME e do MEC.

Os resultados obtidos permitiram a identificação e a organização de três categorias sobre o Ideb e as escolas municipais de ensino fundamental de Jataí: *concepções*; *percepções*; e *interferências*.

No que se refere às *concepções* apresentadas pelos sujeitos, pode-se afirmar o que se segue. A educação de qualidade, para a maioria dos sujeitos, é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas

condições didático-pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no seu cotidiano. Além de aspectos pedagógicos e estruturais da escola, em que se priorizam as condições de ensino, o projeto pedagógico e o ato educativo, os sujeitos demonstraram preocupação com aspectos políticos e sociais da formação dos alunos. Foi possível perceber uma concepção mais ampla de qualidade do que aquela restrita aos exames e índices que ressaltam o desempenho do estudante. Portanto, na opinião dos sujeitos, além de transmitir conhecimentos, a escola deve contemplar a formação de indivíduos para a vida em sociedade, ou seja, a escola tem parcela essencial na formação do cidadão crítico e participativo. Deve-se oferecer estrutura física, material e financeira condizente com suas atribuições, mas é essencial que a formação docente e as concepções políticas e sociais predominantes na escola se direcionem para os objetivos de formação mais ampla do alunado;

Para que se possa melhorar a qualidade do ensino fundamental, os sujeitos concebem como fatores essenciais: a participação da comunidade escolar, a formação dos professores, a participação da família na educação dos alunos, o ambiente educativo, o espaço físico da escola, as condições de trabalho dos profissionais da escola e as condições salariais dos professores. Outros itens foram comuns nos três grupos de sujeitos (diretores, coordenadores e professores). Os diretores citaram a gestão da prática pedagógica, os coordenadores mencionaram a avaliação da aprendizagem e o acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola e os professores citaram o PPP e os projetos desenvolvidos. As concepções dos sujeitos, de certa forma, parecem vinculadas ao cargo ocupado na instituição escolar. O grupo dos coordenadores aparentou importar-se mais com a avaliação da aprendizagem. Embora os docentes trabalhem diretamente com a avaliação, não demonstraram que ela seja prioritária para melhorar a qualidade do ensino fundamental. A realização de provas e exames nacionais e internacionais (dentro dos quais se enquadram a Prova Brasil e, conseqüentemente, os índices obtidos na pontuação do Ideb), foi mencionada por uma minoria dos professores, e os diretores e coordenadores sequer assinalaram essa opção. É interessante observar que os respondentes, em geral, destacaram mais os aspectos intraescolares do que extraescolares como necessários para melhoria do ensino fundamental. As dimensões referentes às obrigações do Estado, às condições sociais dos estudantes e da valorização profissional foram menos destacadas, o que permite questionar se eles indicam uma autorresponsabilização no processo de melhoria da qualidade.

A relação entre a qualidade da educação e as provas e testes de avaliação, implementados pelo governo federal, parece não existir para a maioria dos sujeitos, que

apresentaram as seguintes justificativas: porque a avaliação não é um mecanismo determinante da qualidade, visto que as pessoas aprendem de forma diferente, e essa forma de avaliação não considera as diferenças pessoais e contextuais existentes; porque a avaliação deveria ocorrer em outros momentos da vida escolar e não apenas durante a aplicação de uma prova, pois não se consegue, por esse meio, aferir a qualidade da educação; e porque existem outros fatores, como por exemplo, intempéries, ausência de alunos no dia da prova, e outros, que interferem nos resultados obtidos nas avaliações e que não têm relação com o conhecimento de cada aluno. Dentre a minoria que apontou a existência de relação entre a qualidade da educação e as provas e testes de avaliação, realizados pelo governo federal, as justificativas apresentadas foram: porque com a implantação do Ideb, as escolas passaram a receber verbas específicas e tiveram condições de investir para melhorar a qualidade da educação, sobretudo as instituições com baixas médias; porque, com a cobrança de resultados, as escolas e os professores procuraram melhorar as condições de oferta do ensino; e porque os pais exigiram mais das escolas ou deixaram de matricular os filhos em escolas com baixo desempenho. Os diretores apresentaram-se mais divididos entre a existência ou não dessa relação, possivelmente por estarem ligados diretamente à equipe gestora da rede municipal de ensino, responsável por repassar as informações e exigências no tocante à aplicação das provas e ao cumprimento das metas pré-estabelecidas. O grupo de professores foi o que menos afirmou haver essa ligação. Mais uma vez, percebe-se uma visão mais operacional, dos diretores e coordenadores, em contraposição à visão didático-pedagógica dos docentes. É nítida a vinculação da concepção que se tem com o cargo ou função ocupada no sistema municipal de ensino. De certa forma, é surpreendente ver que a maioria dos professores, coordenadores e diretores não percebeu relação entre qualidade da educação e as provas e índices, pois, supostamente, as ações governamentais existem para produzir qualidade, como mostram os documentos que criam e justificam esses exames e índices. De certo modo, o entendimento dos sujeitos a respeito dessa questão evidencia que as políticas e ações definidas centralmente dialogam precariamente com os atores escolares ou não atingem efetivamente o *chão* da escola e ao trabalho docente. De acordo com a opinião dos sujeitos, os testes e avaliações tentam verificar a qualidade da educação ofertada, mas os resultados obtidos limitam-se a determinados conteúdos e não há instrumentos para verificar as reais condições em que o aprendizado ocorre, e ainda, se realmente os bons ou baixos índices obtidos são provenientes da apreensão do conteúdo avaliado. Os sujeitos destacaram outros fatores que

interferem nessa avaliação estandardizada, bem como inúmeros outros aspectos deveriam ser avaliados para que se possa afirmar se a escola brasileira oferta ou não ensino com qualidade.

No tocante às *percepções*, foi possível destacar que, na opinião dos sujeitos, o município de Jataí tem efetivamente instituído um modo próprio de avaliação do desempenho dos estudantes, o que inclui aplicação de provas e realização de diagnósticos, mas que não pode ser chamado de *sistema de avaliação*. Os agentes escolares incluíram outras ações de avaliação no interior das escolas, que procuram fazer uma avaliação diagnóstica, contínua, tendo em vista compreender o desenvolvimento intelectual de cada aluno, mas também procedem à aplicação de simulados, com a intenção de *treinar* os alunos, de certa forma, para a realização das provas (Prova Brasil). A rede municipal de ensino de Jataí concebeu estes instrumentos próprios de avaliação como relevantes para preparar os alunos para a realização das provas externas, ou seja, com base em experiências prévias e periódicas, os alunos apresentam melhores condições de demonstrarem como está o seu rendimento nas disciplinas avaliadas e para habituarem-se aos procedimentos utilizados durante a aplicação das provas. Os docentes, por sua vez, apesar de, em grande parte, afirmarem a eficácia das avaliações internas, por outro lado demonstraram certo receio em relação à repercussão dos resultados, que poderiam comprometer e questionar seu trabalho cotidiano em sala de aula, além de gerarem novas cobranças. A responsabilização de todo um processo não pode recair apenas sobre os professores e seu trabalho na escola. Pode-se afirmar que existe sempre mais de um lado da avaliação, seja em larga escala, seja realizada internamente. É preciso olhar com parcimônia a reprodução de testes preparatórios, que se pode denominar pseudo-simulados, pois eles podem limitar a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos a determinados conteúdos, relegando ao segundo plano o universo do currículo escolar que deve ser contemplado nas séries do ensino fundamental;

Houve divergência de opiniões entre o grupo de professores e os grupos de diretores e coordenadores, no que se refere à contribuição do Ideb para melhorar a qualidade da educação em Jataí. A maioria dos professores afirmou não haver contribuição, ao passo que coordenadores e diretores, majoritariamente, disseram que há contribuições. A opinião dos sujeitos apresentou-se dividida, isto é, não houve grande diferença entre o percentual de respostas positivas e negativas. As justificativas também foram diferenciadas. Dentre os diretores que declararam que o Ideb tem contribuído positivamente para a melhoria da qualidade da educação em Jataí, predominou a justificativa de que os resultados alcançados levam o corpo docente a produzir mais, com vistas a alcançar as metas previstas, já que os

professores sabem que os alunos terão que passar por uma avaliação. No que se refere aos coordenadores e professores, foi mais indicada a questão das verbas recebidas pelas escolas, que potencializam condições melhores de oferta de ensino. Esses dois aspectos são complexos, pois podem apontar a intensificação do trabalho docente e, ao mesmo tempo, a obtenção de verbas do Estado por premiação ou para correção de situações adversas encontradas nas escolas. A manutenção e o desenvolvimento das escolas públicas é uma obrigação do Estado, independentemente da obtenção de maior ou de menor pontuação no Ideb. Além disso, o próprio sistema de avaliação induz à melhoria, por existir a cobrança de resultados a serem alcançados pelas escolas e sistemas. Por outro lado, dentre os que responderam que o Ideb não contribui para alcançar a qualidade do ensino, houve coincidência da primeira e segunda justificativa dada pelos diretores, coordenadores e professores. A primeira aponta que existe a necessidade de melhoria de outros mecanismos, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente alcançada. E a segunda aborda o apoio financeiro, pois a verba é enviada apenas para as escolas que têm baixo desempenho, e as escolas que alcançam as metas não recebem esse incentivo e, portanto, continuam sem recursos para melhorar as condições de oferta de ensino.

A maioria dos coordenadores afirmou que o Ideb de sua escola reflete a realidade da aprendizagem e da qualidade de ensino, porque eles procuram manter o padrão de qualidade que se espera atingir, com profissionais qualificados e condições estruturais e didático-pedagógicas satisfatórias. No entanto, a maior parte dos professores e diretores disse que o Ideb não reflete a realidade da sua escola, porque existem outros fatores intervenientes, que influenciam os resultados obtidos nas provas aplicadas pelo governo e porque apenas os professores efetivamente conhecem da realidade da aprendizagem em sua sala de aula e da qualidade do ensino ofertado. A maioria dos docentes afirmou que o Ideb não reflete a realidade educacional das escolas. Talvez essa visão diferenciada possa sofrer influência de sua prática cotidiana, no ambiente escolar. Esse grupo de sujeitos é o que mantém contato direto com os alunos que realizam as provas e com sua aprovação (ou reprovação) ano a ano, bem como vivencia as mudanças que ocorrem ou não na escola, tanto nos aspectos didático-pedagógicos quanto naqueles que envolvem estrutura física, material, aplicação de recursos financeiros, dentre outros. Observa-se que os gestores tendem a *acreditar* mais no Ideb do que os professores, o que é compreensível por serem mais diretamente cobrados por esse resultado.

Na opinião dos sujeitos, a aplicação do Ideb apresentou *vantagens e desvantagens* para a realidade escolar. De um modo geral, a principal desvantagem apontada é o fato desse índice não considerar os diferentes contextos sociais e as diferenças de aprendizagem dos alunos; e a principal vantagem, é que as escolas tentam melhorar suas condições de ensino e aprendizagem, buscando alcançar as metas previstas pelo Ideb, bianualmente. A maioria das respostas apontou vantagens, e a minoria, as desvantagens, embora com pequena diferença percentual entre as duas opiniões, o que demonstra, de certa forma, contrariando outras opiniões externadas pelos sujeitos, que eles ainda acreditam no Ideb e na sua influência positiva no contexto escolar.

No que se refere ao incentivo financeiro, destinado às escolas, os sujeitos se manifestaram indicando tanto aspectos positivos quanto negativos. Enquanto parte dos sujeitos afirmou ser uma vantagem o recebimento de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas no Ideb, outra parte disse que a destinação desse recurso apenas às escolas que apresentam baixo rendimento não é interessante, porque as escolas que obtêm bons índices não têm estímulo para continuarem melhorando, ou mesmo, para manterem suas condições atuais. A questão do incentivo financeiro vinculado ao Ideb alcançado, ou não, provavelmente pode ter contribuído para deslocar a discussão que deveria ser mais central, ou seja, a do custo-aluno qualidade. Os recursos destinados à educação básica por aluno/ano têm sido insuficientes para garantir um ensino de qualidade.

Existe reprovação e abandono escolar nas escolas da rede municipal de ensino. No entanto, os índices foram considerados normais, pela maioria dos sujeitos. Os motivos mais citados e que ocasionam a repetência e o abandono escolar, foram: a falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis e as dificuldades financeiras da família, que obrigam o aluno a trabalhar enquanto frequenta a escola. Pode-se afirmar que fatores externos à escola influenciam a reprovação e o abandono escolar, como emprego, moradia e condições de vida, mas a falta de acompanhamento pelos pais ou responsáveis ainda é o problema que mais afeta a permanência e o bom aproveitamento dos alunos na escola, na visão dos atores escolares da amostra.

Algumas medidas foram adotadas para superar a repetência e o abandono escolar, nessas instituições. A maior parte das respostas obtidas dividiu-se entre três iniciativas: a busca de apoio das autoridades quando necessário, tais como Conselho Tutelar, SME, e outros; a implantação de projetos para prolongar a carga horária dos alunos na escola, envolvendo reforço escolar, atendimento individual, práticas esportivas, etc.; e o

acompanhamento das famílias na tentativa de levar o aluno de volta à escola. Percebe-se o empenho da comunidade escolar na busca pela participação da família em vários momentos, com o objetivo de conseguir apoio e de cobrar seu papel de educadora, para que não seja delegada apenas à escola essa função. No caso da superação da repetência e do abandono escolar, é imprescindível a intervenção familiar, da forma adequada e no momento certo, para incentivar a não desistência e a permanência do aluno na escola. Quando ela não é suficiente, outros mecanismos podem ser utilizados, como a busca de apoio externo, de órgãos competentes, conforme mencionado. As atividades que prolongam a permanência dos alunos na escola também se mostram uma alternativa viável, pois propicia o atendimento individualizado e o reforço dos conteúdos estudados, bem como a participação em outras atividades que complementam sua formação;

Na opinião dos sujeitos da pesquisa, o desempenho e o rendimento escolar no ensino fundamental tem sido uma preocupação das escolas da rede municipal de ensino, e alguns procedimentos foram adotados para buscar melhorias. Novamente, a busca da participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento cotidiano dos estudos desenvolvidos pelos seus filhos foi a iniciativa mais apontada, pelos sujeitos que participaram da pesquisa, demonstrando a preocupação com a necessidade desse envolvimento para o êxito no processo de ensino e aprendizagem. A utilização da sala de recursos multifuncionais, no acompanhamento dos alunos, foi a segunda opção mais citada, seguida pela implantação de projetos complementares e pelo acompanhamento feito por uma equipe pedagógica. Foram mencionados alguns projetos, das próprias escolas e do município, que visam a melhoria do fluxo escolar: sala de recursos multifuncionais, projetos de reforço escolar, projetos de informática, projetos de Matemática e de Língua Portuguesa e projetos de treinamento esportivo. Outras ações foram mencionadas: projeto de Feira de Ciências, projeto de reforço de Matemática, projetos de sala de leitura, Peti e o Programa Mais Educação;

As escolas desenvolvem ações que visam a melhoria do desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa, conforme afirmou a grande maioria dos sujeitos. O grupo de diretores, envolvido na gestão escolar, demonstrou deter maiores informações sobre a existência ou não de projetos nessa área. Segundo eles, a SME de Jataí parece apoiar a realização das ações que visem melhoria do desempenho dos alunos nestas duas disciplinas. Foi possível evidenciar algumas divergências significativas entre os diretores, que responderam que há apoio da SME, e os coordenadores, que afirmaram não haver esse tipo de apoio (em sua maioria). Como ambos os grupos participam em conjunto da gestão das escolas

municipais, questiona-se se a divergência de respostas pode significar falta de informação ou seria apenas divergência de opinião.

Na percepção dos sujeitos, a SME também incentiva a melhoria do desempenho e do rendimento escolar no ensino fundamental, de um modo geral, pois há equipes que acompanham os professores na escola e oferecem orientação em relação à forma de lidar com dificuldades de aprendizagem na escola. Foi citada, ainda, a oferta de profissionais qualificados em áreas específicas, para atender à clientela escolar, como psicopedagogos, psicólogos, e outros, apesar do número insuficiente diante da demanda.

Com relação às *interferências*, a maioria dos sujeitos afirmou que, em sua escola, houve alguma adaptação, mudança ou tentativa de se ajustar às exigências do MEC para melhorar os índices alcançados. Os docentes pareceram perceber que estavam se adaptando e se ajustando mais às exigências federais para melhorar os números do Ideb e das provas, o que pode ter uma conexão com o movimento de responsabilização docente. Dentre os sujeitos que disseram haver adaptações e tentativas de se ajustar às exigências do MEC, foram apontadas as seguintes justificativas: a verba propiciou a criação de melhores condições de ensino e aprendizagem e houve iniciativa da direção e da coordenação pedagógica para melhorar a aprendizagem; parte dos diretores e professores afirmou que houve iniciativa também dos professores nesse sentido. Portanto, além de o Ideb ter gerado algumas mudanças, adaptações e tentativas da escola com o objetivo de melhorar os índices alcançados e atingir as metas previstas bianualmente, eles possivelmente serão intensificados ao longo dos anos.

A opinião dos sujeitos convergiu, também, no que se refere à atuação da SME, para elaboração e implantação de alguma ação visando a melhoria do Ideb nas escolas. Eles citaram a preparação dos alunos para a realização da prova aplicada pelo governo e investimento na melhoria das condições de aprendizagem, nas escolas, tanto referentes à estrutura física e material, como ao preparo dos docentes para desempenho de suas funções. Embora não explicitassem que essas ações fossem direcionadas para a melhoria do Ideb obtido por cada escola, trata-se de intervenções para incrementar a qualidade da educação existente na rede municipal de ensino ou melhorar o desempenho no referido índice.

A divulgação dos índices obtidos pelas escolas municipais, em Jataí, e pelas próprias escolas, em que os sujeitos atuam, segundo os entrevistados, ocorreu mais no espaço escolar do que externamente, ou seja, não atingiu grandes proporções, por estar restrita ao interior das escolas, como a fixação de cartaz com os resultados obtidos no mural da escola.

Outras formas de divulgação citadas pelos sujeitos foram: cartazes colocados na SME, divulgação dos resultados para os alunos em sala, em reuniões, diálogo e palestras com professores e familiares e pelo perfil da escola no *Facebook*. Com percentual bem pequeno, foi citada a divulgação na mídia local e a exposição de uma placa com os resultados obtidos, no portão de entrada da escola. Inicialmente exigiu-se que se colocasse essa placa, mas, em virtude de negativa no ambiente escolar da rede municipal de ensino, ficou a critério das instituições definirem a melhor forma de divulgar seus resultados. Em Jataí, apenas nas escolas da rede estadual as placas foram colocadas. A influência da SME na divulgação dos índices obtidos é um ponto sobre o qual cada grupo de sujeitos se expressou de forma diferente, ou seja, parece não haver consenso, mas foi possível perceber que a SME incentiva a divulgação dos resultados sem cobrar que isso ocorra, obrigatoriamente. A maioria dos sujeitos afirmou que é preciso divulgar o Ideb alcançado, pois, dessa forma, a comunidade escolar fica sabendo dos resultados obtidos e da classificação da escola no *ranking* geral e, caso esses índices sejam baixos, ela pode envolver-se em ações para melhorar a média obtida na próxima avaliação. A posição favorável à divulgação do Ideb é surpreendente, podendo estar associada à defesa da transparência, à legitimação do índice ou mesmo à cobrança em relação ao próprio trabalho. Foi possível perceber que, efetivamente, a publicação dos índices ocorreu mais em escolas que apresentaram bom rendimento e que conseguiram atingir as metas projetadas, pois parece que elas utilizam essa informação para incentivar alunos e professores, e, também, como forma de promoção dessa instituição de ensino.

A rede municipal de ensino, segundo os sujeitos, utiliza os resultados obtidos no Ideb prioritariamente para cobrar mais das escolas que não estão bem, estabelecendo comparação entre elas, e quando a escola vai bem, ela é elogiada e mencionada pela SME em diversas situações, como reuniões, entrevistas, etc. As escolas municipais também utilizam os resultados da Prova Brasil e do Ideb para incentivar as escolas a atingirem bons resultados e a alcançarem as metas previstas, cobrando melhoria dos índices;

Em relação à existência de espaço, tais como reuniões, assembleias e fóruns específicos, para a realização de debate entre gestores, coordenadores e professores sobre os resultados alcançados nas avaliações e no Ideb, pelas escolas da rede municipal de ensino, os entrevistados afirmaram que esse espaço existe parcialmente, pois os resultados das avaliações são mencionados em algumas reuniões com os diretores e coordenadores, mas não constituem ponto de pauta. O assunto referente às avaliações e ao Ideb é abordado em algum momento coletivo, ocorre mais na SME em reuniões com gestores do que na própria escola,

com envolvimento dos docentes, ou seja, a intervenção da SME, referente a esse assunto, dá-se diretamente com os diretores, que deveriam, em tese, repassar para a comunidade escolar o que lhes foi informado.

Essa situação pode repercutir diretamente sobre as orientações que deveriam ser fornecidas para a interpretação e utilização do Ideb pela comunidade escolar. Houve um desencontro de informações entre os três grupos de sujeitos, pois, tanto diretores quanto coordenadores apresentaram opiniões divergentes, em relação à existência desse tipo de orientação, e a maioria dos professores disse receber orientações periódicas para que a escola consiga atingir as metas do Ideb. Da mesma forma, a maioria dos sujeitos disse haver orientações do governo municipal e estadual sobre como conseguir uma boa classificação no Ideb, que são repassadas por coordenadores de área da SME e por diretores, e os professores foram os que mais perceberam essa orientação e cobrança da administração externa às escolas. Como a resposta predominante foi que a orientação sobre como conseguir boa classificação no Ideb é proveniente dos coordenadores de área da SME, os coordenadores das escolas deveriam estar a par desse tipo de informação, por serem os que intermedeiam e viabilizam os encontros e reuniões desse pessoal da SME com os docentes. De certa forma, as respostas divergentes podem evidenciar falta de conhecimento das ações realizadas nas escolas, desenvolvidas pelo pessoal da SME.

Parece não existir muita interferência da atual política educacional no trabalho que os sujeitos desempenham na escola, seja na função de diretor, de coordenador ou de professor. A resposta predominante foi que não há interferência, mas um número significativo, exatamente um terço dos sujeitos, afirmou que ela existe. As respostas dos professores e diretores demonstram que essa interferência, quando ocorre, refere-se ao campo pedagógico, e certas ações são cobradas, como a realização de diagnósticos mensais e avaliações, direcionadas para a busca de melhoria do processo ensino-aprendizagem. No entanto, essa cobrança às vezes é repassada e seguida de forma mecânica, sem oportunidade de questionamento ou de utilização de alternativas que fujam do que foi implantado. Alguns diretores, porém, mencionaram que há autonomia pedagógica e financeira, em suas escolas, o que permite maior flexibilidade entre as determinações e a execução.

A questão da interferência externa e/ou da autonomia no trabalho escolar é complexa. O trabalho pedagógico dos coordenadores e professores ainda parece guardar certas características de um trabalho intelectual autônomo em que esses agentes creem na sua autodefinição e construção. Todavia, em outras respostas, percebe-se que vêm crescendo as

determinações e cobranças externas, o que contribui para a ampliação do grau de heteronomia e subordinação do trabalho escolar às metas e resultados esperados, cujo objetivo é alcançar as previsões feitas, ou seja, buscar a *eficácia* ou a *excelência*;

Na realidade investigada, não foi possível perceber competição entre escolas municipais para alcançar maiores índices, mas é visível a comparação dos resultados obtidos. A busca dos professores por resultados manifesta-se na tentativa de *treinar* os alunos para fazerem boas provas, durante a aplicação da avaliação, dentre outras estratégias. Pressupõem-se três faces da questão: a busca constante pela *excelência*, simplesmente a obediência e submissão às políticas educacionais propostas, ou ainda, a junção dos dois primeiros itens.

Com base nesses traços gerais, pode-se afirmar, portanto, que o Ideb desencadeou algumas mudanças e ações na rede municipal de ensino, com a intenção de alcance das metas previstas para cada biênio, mesmo que não sejam especificamente direcionadas para esse fim, mas que contribuem para que as metas fossem atingidas. A organização e a gestão também sofreram influências desse índice, pois foram operacionalizadas outras formas de avaliação no interior do contexto escolar, com vistas à preparação para a Prova Brasil, bem como projetos foram criados com a finalidade de melhorar o desempenho escolar dos alunos. A conscientização do sujeitos acerca da existência dessas mudanças e de que muitas dessas ações são direcionadas para a melhoria do Ideb nem sempre existe, no entanto, foi mencionada nas respostas dadas, durante a investigação.

As principais mudanças percebidas, segundo a ótica dos sujeitos, foram: a criação de projetos e atividades educacionais, no interior das escolas, que complementam os conteúdos estudados pelos alunos, sobretudo aqueles avaliados na Prova Brasil (Português e Matemática); a aplicação de provas que simulam a Prova Brasil, com preenchimento de gabarito e rigor nos horários e procedimentos, para que os alunos se habituem a essa forma de avaliação; o incentivo à divulgação do Ideb obtido pela escola, para que a comunidade escolar e os pais tomem conhecimento dos resultados; a utilização dos índices alcançados para buscar novas intervenções com o objetivo de melhorar a pontuação no Ideb, quando a escola não está muito bem, ou mantê-la, quando conseguiu atingir as metas previstas; a menção dos resultados das escolas da rede municipal de ensino, em reuniões, momentos coletivos e até na mídia, visando valorizar, especialmente, aquelas que alcançaram bons resultados; a busca contínua de recursos financeiros para propiciar melhores condições de ensino-aprendizagem na escola que, conseqüentemente, contribuirão para a melhoria dos índices alcançados; dentre outras.

Pode-se dizer que o Ideb foi recebido com parcimônia pelas escolas da rede municipal de ensino, pois as opiniões se dividem entre os que acreditam que esse índice poderá alavancar a melhoria do ensino e das condições de cada escola, e os que entendem que se trata de uma forma de incentivar a competição e que poderá trazer prejuízos à escola, bem como questionar o trabalho desenvolvido pelos docentes. Em relação aos professores, foi possível perceber certa assumência da responsabilidade pela obtenção de bons índices, ou seja, a autorresponsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso escolar apareceu nos posicionamentos dos sujeitos.

Vale ressaltar que, de acordo com os dados obtidos na pesquisa empírica, nem sempre a escola que apresenta melhores resultados no Ideb é a que oferece melhores condições de ensino, isto é, de acordo com os sujeitos, há escolas com baixos índices e que desenvolvem um trabalho exemplar, ao passo que outras apresentam índices iguais ou acima das metas pré-estabelecidas e demonstram precariedade no que se refere à qualidade da educação ofertada. Pode-se afirmar que os índices, de forma isolada, não permitem conhecer a realidade das escolas, pois a educação de qualidade ocorre em decorrência de um conjunto de fatores intra e extraescolares que devem ser considerados, bem como do trabalho em equipe realizado com seriedade e comprometimento, na busca da formação de indivíduos conscientes e críticos, que não apreendam os conteúdos de forma isolada, mas que se utilizem desse aprendizado em sua vida como cidadãos politizados.

Depreende-se, pois, com base nos resultados da pesquisa, que os índices obtidos pelas escolas brasileiras podem até contribuir para um diagnóstico da realidade da educação no país, mas são insuficientes para que se classifique a qualidade da educação em boa, insatisfatória ou ruim. É preciso que haja um amadurecimento coletivo da educação, de modo a se ater menos aos índices e aos números a serem alcançados e mais ao processo e ao desenvolvimento dos estudantes, visando a formação de sujeitos críticos e participativos, em condições de exercer plenamente sua cidadania e viver em sociedade. Quando o processo tem seriedade e comprometimento, possivelmente o resultado final é satisfatório.

Portanto, pode-se afirmar que as políticas educacionais brasileiras, de modo especial as relativas à avaliação em larga escala, que visam contribuir para a implementação de novas políticas direcionadas para a educação de qualidade, não têm conseguido alcançar seus objetivos por não conseguirem ultrapassar a função de medir o desempenho, ampliar a competitividade e estabelecer classificações. O problema da qualidade é bem mais amplo e envolve especificidades contextuais e conjunturais, fatores intra e extraescolares, aspectos

sociais, financeiros, culturais e pedagógicos que não podem ser aferidos em uma avaliação aplicada aos alunos, nem com base em números que divulgam o desempenho escolar.

Como ocorre em toda investigação, é possível elencar algumas fragilidades na pesquisa que, por questões metodológicas ou limitação temporal, persistiram. Um dos limites, talvez o maior detectado, refere-se à falta de inserção da pesquisadora na realidade selecionada, para observar o cotidiano das escolas e verificar se o discurso dos sujeitos condiz com as ações empreendidas nesse ambiente. O fato de a coleta de dados e a análise das informações obtidas limitarem-se à opinião dos sujeitos pode deixar lacunas a serem preenchidas em um estudo com características qualitativas. Principalmente no que se refere à prática docente, por exercer profunda influência no Ideb obtido pelas escolas e pelas informações terem sido obtidas sem observação *in loco* dessas práticas. Um estudo mais aprofundado da influência do Ideb nas práticas docentes pode trazer grandes contribuições para as políticas educacionais brasileiras.

Por outro lado, algumas contribuições podem ser enumeradas, tais como a divulgação de informações sobre uma realidade específica (micro), mas que pode ser analisada e confrontada com outros locais do país (macro), no sentido de encontrar similaridades e diferenças. Além disso, a produção de uma pesquisa no campo das políticas educacionais pode subsidiar novos debates sobre a educação e, especificamente, sobre o Ideb, sobre suas interferências no ambiente educacional e sobre qualidade do ensino ofertado.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**. Conae, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/const_%20sae.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009a.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, jan/abr. 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 set. 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 57-70, mai./ago. 2009b. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 set. 2011.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza; COSTA, Ana Sheila Fernandes. Qualidade da educação básica: das políticas públicas às expectativas dos professores. **Revista Interação**, Goiânia, v. 34, ano 2, p. 1-23, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/8720>>. Acesso em: 22 maio 2011.

ALBUQUERQUE, Flávia. IDHM mostra avanços para enfrentar desigualdade, diz Dilma. **Exame**, 31 jul. 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/idhm-mostravancos-para-enfrentar-desigualdade-diz-dilma>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

ALVES, Fátima. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras**. Tendências, contextos e desafios. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

AMARAL, Nelson Cardoso. Os desafios do financiamento da educação obrigatória de 4 a 17 anos. **TV Escola/ salto para o futuro**. Os desafios da universalização da educação básica. Ano 21, Boletim 16, p. 23-29, nov. 2011. Disponível em:

<<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17381116-Universalizacao.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ANDREWS, Christina W.; VRIES, Michiel S. de. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do Ideb (2005-2009). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 826-847, set./dez. 2012.

ARAUJO, Gilda Cardoso; FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.2, n. 2, p. 124-140, 2009. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art7.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília R. N.; CARVALHO, Maria do Carmo B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-55.

ARROYO, Miguel. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ATLAS do Desenvolvimento Humano Municipal. Brasil 2013. **Perfil**. Jataí-GO. 30 jul. 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/perfil/jatai_go>. Acesso em: 5 ago. 2013.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

BARBOSA, Nelson. Dez anos de política econômica. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013. p. 69-102.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá *et al.* Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 1-27, nov. 2001.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 set. 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 maio 2011.

BELLO, José Luiz de Paiva. **História da educação no Brasil: período da abertura política (1986-2003)**. 2010. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl1.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

BLOGSPOT. **Jataí-GO**. 2013. Disponível em: <<http://www.jatai-goias.blogspot.com.br>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

BOEIRA, Marcus. **A face totalitária do governo Dilma**. 11 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.formacaopolitica.com.br/artigos/a-face-totalitaria-do-governo-dilma-marcus-boeira/>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

BOSKER, Roel J.; SCHEERENS, Jaap. Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1999. p. 99-121.

BRASIL. ANA. Avaliação Nacional da Alfabetização. 2013a. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/ana>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

BRASIL. **Avaliação da pós-graduação**. 2011a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 01 abr. 2011.

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2010**. v. 1. Níveis de Ensino. Brasília: MEC/Inep, 2009a.

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2010**. v. 2. Modalidades de Ensino. Brasília: MEC/Inep, 2009b.

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2010**. v. 3. Magistério da Educação Básica; Financiamento e Gestão; Considerações Finais. Brasília: MEC/Inep, 2009c.

BRASIL. **Balanco do governo Lula: 2003-2010**. Vol. 2. Cidadania e inclusão social. Brasil: Governo Federal, 2010a. Disponível em: <www.balancodegoverno.presidencia.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2011.

BRASIL. **Blog do Planalto**. “Agora nós também faremos mais do que nos cem anos anteriores. Café com a presidenta, 22 ago. 2011b. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/assunto/escolas-tecnicas/>>. Acesso em: 1º ago. 2013.

BRASIL. **Blog do Planalto**. Biografia. Dilma Rousseff. 4 jul. 2011c. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/presidenta/biografia>> Acesso em: 8 out. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 8.035/2010**. Plano Nacional de Educação. Projetos de leis e outras proposições. 2010b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento-Base, v. I. Brasília: MEC, 2010c.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Documento final. Brasília: MEC, 2010d. Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2013.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação** (Conae). A Conferência. 2010e. Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57>. Acesso em: 17 fev. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, Senado Federal, 2010f. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2013.

BRASIL. **Consulta à matrícula**. Resultados finais do censo escolar 2012a. MEC/Inep, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. 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 a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Educação; Planos e Programas**. Portal Brasil. 2013b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Presidência da República, Chefia da Casa Civil, 2009d.

BRASIL. **Encceja**. 2011d. Disponível em: <http://encceja.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=1>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BRASIL. **Ideb**. 2009e. MEC/Inep. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13>. Acesso em: 18 maio 2009.

BRASIL. **Ideb**. 2010g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872>. Acesso em: 15 dez. 2010.

BRASIL. **Ideb**. MEC. 2009f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb/>>. Acesso em: 3 fev. 2009.

BRASIL. **Ideb**. Resultados e metas. 2012b. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

BRASIL. **Indicadores demográficos educacionais**. Jataí-GO. MEC, 2011e. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/5211909>>. Acesso em: 29 maio 2013.

BRASIL. **Indicadores educacionais**. MEC/Inep, 2010h. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, [2007?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

BRASIL. **PAR**. Portal MEC. 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=159>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001.

BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais – Pisa 2009**. Brasília: MEC/Inep, 2012c.

BRASIL. **Prova Brasil**. 2010i. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 15 dez. 2010.

BRASIL. **Provinha Brasil**. 2011f. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2011.

BRASIL. **Saeb**. 2011g. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em: 1º abr. 2011.

BRASIL. **Uma estratégia de desenvolvimento social**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/ESTRA.HTM>. Acesso em: 21 fev. 2011.

CABRAL NETO, Antônio. Gestão e qualidade de ensino: um labirinto a ser percorrido. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas**. Brasília: Liber Livro; Anpae, 2011. p. 263-277.

CALGARO, Fernanda. Brasil avança, mas educação freia desenvolvimento, indica IDH dos municípios. **Notícias UOL**, 29 jul. 2013. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/07/29/pais-avanca-mas-educacao-segura-desenvolvimento-indica-idhm.htm>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

CAMARGO, Rubens Barbosa de *et al.* A qualidade na educação escolar: dimensões e indicadores em construção. In: FARENZENA, Nalú (Org.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília: MEC/Inep, 2005. p. 203-220.

CAMARGO, Rubens Barbosa de *et al.* **Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica**. Relatório de pesquisa: pesquisa nacional qualidade na educação. Brasília: MEC/Inep, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 22, p. 5-35, jul./dez. 2000.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: uma proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

CNI-IBOPE. Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope). **Pesquisa CNI-Ibope**. Avaliação do governo Dilma Rousseff; avaliação de governos estaduais; manifestações populares; qualidade dos serviços públicos; tributação, disponibilidade e uso dos recursos públicos. Edição especial. jul. 2013. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_24/2013/07/25/52/20130725140747607361a.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2013.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

CRUZ, José Adelson da. O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 57-75, jan./jun. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Conae e o novo PNE: novos marcos para a educação. Entrevista. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 11-24, jan./jun. 2010a. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 set. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyhthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar e o sistema nacional de educação**. Conae, 2010b. Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo_jamilcury.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: MEC/Inep, 2008a. p. 19-38.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação**. Um campo de atuação do gestor educacional na escola. 2008b. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca_Geral_do_Curso/jamilcury.pdf>. Acesso em: 30 out. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da construção de um sistema nacional de educação**. Conae, 2010c. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/jamil_cury.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

DAVIES, Nicholas. **Fundeb**: a redenção da educação básica? Campinas: Autores Associados, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Conferência Nacional de Educação, o Plano Nacional e a construção do Sistema Nacional de Educação. **RBPAAE**, Recife, v. 25, n. 2, p. 365-376, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar** – documento regional. Brasil: fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social**, São Paulo, p. 63-101, nov. 2003.

DRÜGG, Kátia Issa; ORTIZ, Dayse Domene. **O desafio da educação: a qualidade total**. São Paulo: Makron Books, 1994.

EDUCAÇÃO para Todos: acordo nacional. Proposta final. Comunicações e informações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, p. 259-268, jan./abr. 1993. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/398/402>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In.: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 93-110.

FARIA, Geniana Guimarães. Política de financiamento e desempenho educacional: um estudo comparativo sobre a capacidade de atendimento dos municípios brasileiros. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 358-360, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/38/30>>. Acesso em: 8 dez. 2013.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: MEC/Inep, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82DBAE97}_Texto_para_discussão26.pdf>. Acesso em: 15 maio 2009.

FERRAZ, Bruna Tarcília. As políticas de avaliação institucional e seus discursos nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 4, p. 137-153, jan./jun. 2009.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In.: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-28.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas,

v. 33, n. 119, p. 378-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In.: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 111-177.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013. p. 253-263.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOIÁS. Estatísticas Básicas – Encarte. **Revista Economia & Desenvolvimento**, Goiânia, n. 30, dez. 2012/jan. 2013 (2012/2013). IMB – Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos; Segplan – Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

GOIÁS. **Estatísticas municipais (séries históricas)**. IMB – Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos; Segplan – Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. 2013. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/perfilweb/Estatistica_bde.asp>. Acesso em: 18 mar. 2013.

GRACINDO, Regina Vinhaes. PNE e PDE: aproximações possíveis. In.: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 75-99.

GREMAUD, Amaury Patrick. Investimentos em educação: comparação internacional. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas – 2011**. Quarto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos Pela Educação. 2012, p. 104-111. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1440/de-olho-nas-metas-2011---4-relatorio-de-monitoramento/>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

GUIANET. **Mapa de Goiás**. 2013. Disponível em: <www.guianet.com.br>. Acesso em: 21 out. 2013.

HADDAD, Sérgio. **O direito à educação no Brasil**. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação – Projeto Relatores Nacionais em DhESC – Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais. p. 1-49. [2007?]. Disponível em: <<http://dc599.4shared.com/doc/tb7-iNbj/preview.html>>. Acesso em: 13 set. 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a modernidade**. São Paulo: Loyola, 1992.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1999. p. 45-76.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

JATAÍ. **Matriz curricular do ensino fundamental de 9 anos – 1º ao 9º ano**. Jataí: PMJ/SME, Divisão de Ensino, 2012.

JATAÍ. **Site da Prefeitura de Jataí**. 2013. Disponível em: <www.jatai.go.gov.br>. Acesso em: 6 mar. 2013.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

KUNTZ, Rolf. **Dilma não pode ser melhor que seu governo**. 27 jul. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/feira-livre/dilma-nao-pode-ser-melhor-que-seu-governo-um-texto-de-rolf-kuntz/>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Walderês Nunes et al. **A qualidade na educação básica municipal: os sistemas e as escolas municipais**. Projeto de Pesquisa. Goiânia: FE/UFG, 2006. Impresso.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In.: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 29-33.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALLMANN, Vera Carmosina da Silva; EYNG, Ana Maria. Políticas de avaliação da educação básica: limites e possibilidades para a gestão da escola pública. In.: **Anais Educere**, PUC-Paraná, 2008, p. 10.248 - 10.259. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/385_846.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2011.

MARCHAND, Patrícia Souza. Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro. **RBP AE**, Recife, v.23, n.1, p. 81-104, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19015>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Ângela Maria. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro *et al* (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador:** repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: Endipe, 2006. p. 363-377.

MATTOSO, Jorge. Dez anos depois... In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil:** Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013. p. 111-121.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MERCADANTE, Aloizio. **Pronunciamento de posse no Ministério da Educação.** 12 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9817&Itemid>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEZOMO, João Catarin. **Gestão da qualidade total na escola:** princípios básicos. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIRANDA, Eliana Cristina Martins. **O Saeb-2003 no estado de São Paulo :** um estudo multinível. Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

NASCIMENTO, Alexandre do; SILVA, Andréia Ferreira da; ALGEBAILLE, Maria Emília. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 85-104.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. Capítulo: A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia, p. 85-125.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

NICHOLS, S.L.; BERLINER, D.C. **Collateral damage:** how high-stakes testing corrupts America's schools. Cambridge, Mass: Harvard Educational, 2007.

NOVY, Andreas. Política e economia, outra vez articuladas. **Le Monde Diplomatique Brasil**, n. 27, s.l., p. 6-07, out. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* Documento: por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. Capítulo 6: Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros, p. 153-190.

OLIVEIRA, João Ferreira de *et al.* O custo-aluno anual em escolas públicas de qualidade no Estado de Goiás. In: FARENZENA, Nalú (Org.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais**. Brasília: MEC/Inep, 2005. p. 51-70.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação básica e o PNE/2011-2020: políticas de avaliação democrática. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 91-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-251.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In.: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

POCHMANN, Márcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013. p. 145-156.

PPP. **Projeto Político Pedagógico** – Escola Municipal Antonio Tosta de Carvalho. Jataí: SME, 2013a.

PPP. **Projeto Político Pedagógico** – Escola Municipal Auta de Souza. Jataí: SME, 2009.

PPP. **Projeto Político Pedagógico** – Escola Municipal Deputado Manoel da Costa Lima. Jataí: SME, 2013b.

QUEEN, Mariana. Avaliação: 10 respostas sobre a Prova ABC. **Educar para crescer**, 1º abr. 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/prova-abc-623918.shtml>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

ROCHA, Diego. **Prova ABC vai criar índice para ciclo de alfabetização**. MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16479:prova-abc-vai-criar-indice-para-ciclo-de-alfabetizacao&catid=211>. Acesso em: 13 abr. 2011.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de educação**: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Conae, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Andréia Ferreira da. Avaliação da educação básica, gestão escolar e trabalho docente. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza. **Políticas de gestão e práticas educativas**. Brasília: Liber Livro; Anpae, 2011a. p. 295-312.

SILVA, Andréia Ferreira da. Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e Estado avaliador. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas**. Brasília: Liber Livro; Anpae, 2011b. p. 159-180.

SILVA, Andréia Ferreira da. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), organização escolar e trabalho docente na ótica de gestores e docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB. **Anais da Anpae**, 2012, p. 1-10. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo02_30/Andreia%20Ferreira%20da%20Silva%20_int_GT2.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2013.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 8, p. 63–73, jul./dez. 2010.

SILVA, Andréia Ferreira da; ALVES, Miriam Fábila. Análise do PNE e do PDE: continuidades ou rupturas? In.: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 101-118.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009a. p. 31-45.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 2, p. 89-92, jul./dez. 2009b.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação. Avaliação institucional: autoavaliação e avaliação externa. Salto para o futuro, Grandes temas da educação nacional, MEC/SED/Tv **Escola**, Brasília, ano 19, n. 9, p. 31-36, ago. 2009c.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de *et al.* **Gestão e avaliação da educação escolar**. Curitiba: Editora da UFPR, 2005. Caderno 4. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca_Geral_do_Curso/avaliacao_texto2.pdf>. Acesso em: 30 out. 2008.

STOCO, Sérgio. **Saeb: uma análise política**. Campinas, SP: Unicamp, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **54 mil alunos participam da segunda edição da Prova ABC**. Fazem a prova alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, de 1.200 escolas. Notícias. 23 nov. 2012a. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e>>

midia/noticias/24976/54-mil-alunos-participam-da-segunda-edicao-da-prova-abc/>. Acesso em: 26 fev. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas – 2011**. Quarto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos Pela Educação. 2012b. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1440/de-olho-nas-metas-2011---4-relatorio-de-monitoramento/>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas – 2012**. Quinto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos Pela Educação. 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2012.pdf>. Acesso em: 26 maio 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. **A educação em confronto com a qualidade**. Campinas: Unicamp, 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

VERHINE, Robert E. **Custo-aluno-qualidade em escolas de educação básica – 2ª etapa**. Relatório de pesquisa: pesquisa nacional qualidade na educação. Brasília: MEC/Inep, 2006.

VICENTE, Gil. **Educação universal e de qualidade: um projeto para o Brasil**. Conae, 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo%20pnegil.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. Dilma, a educação e seus gargalos. **Jornal Extra Classe**, Sinpro-RS, Porto Alegre, ano 15, n. 150, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.sinprors.org.br/extraclassa/dez10/ensino.asp>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. **Anais do XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – Anpae**, 26 a 29 de abril de 2011, São Paulo-SP. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

YAZBECK, Dalva Carolona de Menezes. Sobre avaliação, pesquisas e políticas públicas: considerações de alguns pesquisadores brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 38, p. 09-28. set/dez. 2007.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos diretores das escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PESQUISA: O IDEB NA REDE MUNICIPAL DE JATAÍ-GO
QUESTIONÁRIO – DIRETORES DAS ESCOLAS

Prezado(a) diretor(a),

Essa pesquisa visa investigar a influência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na rede municipal de ensino de Jataí. Para que seja realizada, solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário, pois conhecer sua opinião sobre o Ideb nas escolas municipais será de fundamental importância para compreender melhor o ensino fundamental em Jataí, tendo em vista contribuir para a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Esclarecemos que sua identidade será preservada, não sendo necessário assinar o questionário. Os dados serão tratados por meio de análise quanti-qualitativa, e quando a pesquisa for concluída, os resultados serão divulgados para que se tome conhecimento da realidade constatada em nosso município.

Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

SOBRE O(A) ENTREVISTADO(A)

Sexo: () masculino () feminino

Formação: () médio () graduado () especialista () mestre () doutor () pós-doutor

Área de formação - Graduação: _____

Área de formação - Pós-Graduação: _____

Tempo de experiência no serviço público (na Educação): _____

Tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino de Jataí: _____

Tempo de exercício na atual função (Direção): _____

Outros cargos e atividades exercidas: _____

Vínculo: () estatutário () seletista () outro. Qual? _____

Data de aplicação do questionário: ____/____/____

ASSINALE UMA OU MAIS ALTERNATIVAS EM CADA QUESTÃO, E JUSTIFIQUE AS QUE FOREM NECESSÁRIAS. Observe que cada questão indica quantas alternativas podem ser assinaladas.

1 Para você, o que é uma educação de qualidade? (Escolha apenas uma opção).

a- () é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infra-estrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no seu cotidiano

b- () é aquela em que todos os pontos voltados para a educação sejam contemplados (espaço físico, recursos pedagógicos, recursos financeiros, formação dos professores e condições de trabalho dos professores e gestores)

c- () é aquela que contribui e atende aos anseios das camadas populares, facilitando o acesso à cidadania, resguardando direitos e obrigações e que possa melhorar o convívio das pessoas na sociedade

d- () é aquela que propicia condições de boa gestão financeira, administrativa e pedagógica, bem como de rendimento dos alunos e de envolvimento dos agentes escolares e da comunidade

e- () é aquela que evidencia bom desempenho nas provas nacionais e internacionais, assim como nos índices de qualidade dos governos federal, estadual e municipal

f- () é aquela em que os pais estão satisfeitos com a aprendizagem e formação dos seus filhos e acreditam que estes vão ter um futuro melhor

g- () outra resposta. Qual?

2 O que seria necessário para melhorar a qualidade do ensino fundamental? (Marque, no máximo, seis alternativas.)

- a- () o espaço físico da escola
 b- () os projetos desenvolvidos
 c- () o ambiente educativo
 d- () a organização da escola
 e- () o tipo de gestão da escola
 f- () a formação dos professores
 g- () a gestão da prática pedagógica
 h- () as condições de trabalho docente
 i- () os espaços coletivos de decisão
 j- () o projeto político pedagógico
 k- () a participação da comunidade escolar
 l- () a visão de qualidade dos agentes escolares
 m- () a avaliação da aprendizagem
 n- () a avaliação do trabalho realizado
 o- () as condições de trabalho dos profissionais da escola
 p- () as condições salariais dos profissionais que trabalham na escola
 q- () o engajamento dos segmentos organizados
 r- () as condições financeiras de gestão da escola
 s- () a participação da família na educação dos alunos
 t- () as condições de ensino e aprendizagem dos alunos
 u- () o acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola
 v- () a realização de provas e exames nacionais e internacionais
 x- () o pagamento de bolsas para os alunos
 y- () inserir o pagamento de bônus aos professores, em razão do desempenho dos alunos
 w- () aumentar os recursos das escolas, conforme o número de alunos e etapa de ensino
 z- () outra resposta. Qual? _____
-
-
-

3 Na sua opinião, existe relação entre a qualidade da educação e as provas e testes de avaliação implementadas pelo governo federal? (Marque no máximo três alternativas.)

- a- () sim, porque a partir da cobrança de resultados as escolas procuram melhorar as condições de oferta do ensino
 b- () sim, porque a partir da cobrança de resultados os professores procuram melhorar as condições de oferta do ensino
 c- () sim, porque com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as escolas passaram a receber verbas específicas e têm condições de investir para melhorar a qualidade da educação, principalmente as instituições que têm baixas médias
 d- () sim, porque os pais cobram mais das escolas ou deixam de matricular os filhos em escolas com baixo desempenho
 e- () não, porque a avaliação deveria ocorrer durante outros momentos da vida escolar e não apenas no momento de aplicação de uma prova, que não conseguirá, por esse meio, aferir a qualidade da educação
 f- () não, porque existem outros fatores, como por exemplo, intempéries, ausência de alunos no dia da prova, etc., que interferem nos resultados obtidos nas provas e que não têm relação com o conhecimento de cada aluno
 g- () não, porque a avaliação não é um mecanismo determinante da qualidade, visto que as pessoas aprendem de forma diferente e essa forma de avaliação não considera as diferenças pessoais e contextuais existentes
 h- () outra resposta. Qual? _____
-
-
-

4 Além das avaliações feitas pelo governo federal, existe um sistema próprio de avaliação educacional do município de Jataí? (Marque no máximo três alternativas.)

- a- () sim, há uma avaliação diagnóstica de cada aluno, que é feita pelo professor, apenas nas séries iniciais do ensino fundamental
 b- () sim, é aplicado um simulado nas escolas, para que os alunos se habituem com o sistema de avaliação utilizado, cujos conteúdos são Português e Matemática
 c- () não há sistema próprio de avaliação educacional na rede municipal de ensino
 d- () não sei informar
 e- () outra resposta. Qual? _____
-
-
-

5 Você acha que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo governo federal, tem contribuído para melhorar a qualidade da educação em Jataí? (Marque no máximo três alternativas.)

a- () sim, porque algumas escolas receberam verba para potencializar as condições de oferta de ensino, e foi possível empreender melhorias

b- () sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação

c- () sim, porque a Secretaria Municipal de Educação pode cobrar mais das escolas com baixo desempenho

d- () não, porque o investimento financeiro é feito apenas nas escolas que têm dificuldades para atingir as metas previstas, enquanto as escolas que têm média boa continuam sem recursos para melhorar

e- () não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade

f- () não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida

g- () outra resposta. Qual? _____

6 Você acha que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dessa escola reflete a realidade da aprendizagem e da qualidade de ensino? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () sim, porque a escola mantém o padrão de qualidade que se espera atingir, com profissionais qualificados e condições estruturais e didático pedagógicas satisfatórias

b- () não, porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo

c- () não, porque só os professores sabem efetivamente a realidade da aprendizagem em sua sala de aula e da qualidade de ensino em sua escola

d- () outra resposta. Qual? _____

7 Nessa escola, houve alguma adaptação, mudança ou tentativa de se ajustar às exigências do Ministério de Educação e Cultura (MEC) no sentido de tentar melhorar os índices alcançados? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não, a escola manteve o funcionamento normal, porque não houve investimento de recursos extra na escola e porque o rendimento dos alunos já era bom

b- () sim, porque a verba propiciou a criação de melhores condições de ensino e aprendizagem

c- () sim, porque houve a iniciativa dos professores para melhorar a aprendizagem

d- () sim, porque houve a iniciativa da direção e da coordenação pedagógica para melhorar a aprendizagem

e- () outra resposta. Qual? _____

8 Nessa escola acontece reprovação? (Marque apenas uma alternativa para cada questão).

a- () sim b- () não

8.1 Você considera que essa reprovação é: a- () elevada b- () normal

9 Nessa escola acontece abandono escolar? (Marque apenas uma alternativa para cada questão).

a- () sim b- () não

9.1 Você considera que esse abandono é: a- () elevado b- () normal

10 Por que motivos ocorrem repetência e abandono nessa escola? (Marque quantas alternativas quiser.)

a- () falta de acompanhamento dos pais e responsáveis

b- () grande oferta de outras atrações que a sociedade oferece e com as quais a escola não tem condições de competir

c- () falta de atividades suficientes para manter o aluno por mais tempo, durante o dia, na escola

d- () falta de atividades de reforço escolar

e- () impossibilidade de atendimento individual dos alunos por parte dos professores

- f- () dificuldades financeiras que obrigam o aluno a trabalhar e estudar
 g- () outros. Quais? _____
-

11 Que medidas são adotadas para superar isso? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () acompanhamento junto às famílias e tentativa de trazer o aluno de volta à escola
 b- () implantação de projetos para prolongar a carga horária dos alunos na escola (reforço escolar, atendimento individual, práticas esportivas, etc.)
 c- () busca de apoio das autoridades quando necessário (Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de Educação, etc.)
 d- () busca de recursos financeiros para desenvolver os projetos na escola e criar condições de trabalhar mais perto do aluno
 e- () outra resposta. Qual? _____
-
-

12 Que procedimentos são adotados pela escola para melhorar o desempenho e o rendimento escolar no ensino fundamental? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () implantação de projetos complementares
 b- () acompanhamento da vida escolar do aluno na escola, por meio de uma equipe pedagógica
 c- () aplicação de simulados e provas diferenciadas para que o aluno entenda o funcionamento das provas que serão aplicadas pelo MEC
 d- () utilização de sala de recursos multifuncionais, para acompanhar os alunos
 e- () solicitação da participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento dos estudos do aluno
 f- () outros. Quais? _____
-
-

13 Há algum incentivo da Secretaria Municipal de Educação no sentido de melhorar o desempenho e o rendimento escolar no ensino fundamental? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () não há incentivo específico que vise a melhoria do desempenho e do rendimento escolar no ensino fundamental
 b- () há equipes que acompanham os professores na escola
 c- () há orientação em relação à forma de lidar com dificuldades de aprendizagem na escola
 d- () há atenção especial à carga horária do professor, para que ele não tenha sobrecarga de trabalho
 e- () há incentivo para que o professor preencha sua carga horária em apenas uma escola
 f- () há oferta de profissionais qualificados em áreas específicas para atender à clientela escolar (psicopedagogos, psicólogos, etc.)
 g- () outra resposta. Qual? _____
-
-

14 Existe algum projeto ou ação do município e da escola que vise a melhoria do fluxo escolar? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () projetos de treinamento esportivo
 b- () projetos de informática
 c- () projetos de reforço escolar
 d- () projetos de Matemática e de Língua Portuguesa
 e- () utilização de sala de recursos multifuncionais
 f- () outros. Quais? _____
-
-

15 A escola desenvolve ações que visem a melhoria do desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não

b- () sim. Quais? _____

16 Há apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação para a realização dessas ações, que visem melhoria do desempenho dos alunos nas duas disciplinas? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não

b- () sim. Que tipo de apoio? _____

17 A Secretaria Municipal de Educação elaborou e implantou alguma ação visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas escolas? ((Marque no máximo duas alternativas.)

a- () não

b- () sim, houve aplicação de uma prova que antecedeu a prova aplicada pelo governo, para preparar os alunos

c- () sim, houve aulas ministradas aos alunos para melhorar a aprendizagem dos conteúdos a serem avaliados na prova aplicada pelo governo

d- () outra resposta. Qual? _____

18 Quais são as formas de divulgação dos índices obtidos pelas escolas municipais em Jataí? (Marque quantas alternativas quiser.)

a- () as escolas não divulgam os resultados obtidos

b- () as escolas afixam um cartaz com os resultados obtidos no seu mural

c- () as escolas colocam uma placa com os resultados obtidos no portão de entrada

d- () as escolas divulgam os resultados na mídia local (rádio, TV, jornais, etc.)

e- () outra forma de divulgação. Qual? _____

19 Na sua escola, quais são as formas de divulgação dos índices obtidos? (Marque quantas alternativas quiser.)

a- () a escola não divulga os resultados obtidos

b- () a escola afixa um cartaz com os resultados obtidos no mural da escola

c- () a escola coloca uma placa com os resultados obtidos na porta da escola

d- () a escola divulga os resultados na mídia local (rádio, TV, jornais, etc.)

e- () outra forma de divulgação. Qual? _____

20 Há incentivo da Secretaria Municipal de Educação na divulgação dos índices obtidos por cada escola municipal? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não há incentivo da Secretaria Municipal de Educação

b- () há incentivo por parte da Secretaria Municipal de Educação. Qual incentivo? _____

21 Você acha que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) deve ser divulgado em cada escola? (Marque no máximo três alternativas.)

a- () não, porque não é uma informação importante

b- () não, porque a comunidade escolar não tem conhecimento do que é o Ideb e do que esse resultado significa

c- () não, porque o resultado obtido deve ser utilizado apenas pela própria escola, para tentar melhorar o rendimento dos alunos

d- () sim, porque a comunidade escolar fica sabendo dos resultados obtidos e da classificação da escola no *ranking* geral

e- () sim, porque se os índices obtidos forem baixos, a comunidade escolar se envolve na tentativa de melhorar a média obtida na próxima avaliação

f- () outra resposta. Qual? _____

22 Que uso a rede municipal de ensino faz dos resultados das avaliações e dos índices divulgados pelo Inep/MEC, principalmente no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)? (Marque quantas alternativas quiser.)

a- () quando a escola vai bem, ela é sempre elogiada e mencionada pela Secretaria Municipal de Educação em diversas situações (reuniões, entrevistas, etc.)

b- () a Secretaria Municipal de Educação utiliza os resultados para cobrar mais das escolas que não estão bem, comparando umas com as outras

c- () a Secretaria Municipal de Educação utiliza essas informações em entrevistas concedidas à mídia

d- () não há utilização, por parte da Secretaria Municipal de Educação, dos resultados obtidos

e- () outra resposta. Qual? _____

23 A rede municipal de ensino utiliza os resultados da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)? (Marque no máximo duas alternativas.)

a- () não utiliza

b- () sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza de forma coercitiva, no sentido de cobrar resultados das escolas

c- () sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza no sentido de incentivar as escolas a atingirem bons resultados e a alcançarem as metas previstas

d- () sim, a Secretaria Municipal de Educação premia as escolas que têm bons resultados, concedendo melhorias na estrutura física e de recursos materiais

e- () outra resposta. Qual? _____

24 Existe algum espaço para o debate entre gestores, coordenadores e professores sobre os resultados alcançados nas avaliações e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pelas escolas da rede municipal de ensino, como por exemplo, reuniões, assembleias ou fóruns específicos? (Marque apenas uma opção.)

a- () não existe

b- () parcialmente, pois os resultados das avaliações são mencionados em algumas reuniões com os diretores, mas isso não se constitui ponto de pauta da reunião

c- () sim. Qual? _____

25 Houve alguma orientação sobre como interpretar e utilizar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em sua escola? (Marque no máximo duas alternativas.)

a- () não houve

b- () houve, e sempre recebemos orientações periodicamente

c- () houve, mas somente em gestões anteriores

d- () houve, mas apenas no sentido de tentar atingir as metas estabelecidas

e- () outra resposta. Qual? _____

26 Existe alguma orientação por parte do governo municipal e estadual sobre como conseguir uma boa classificação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)? (Marque no máximo duas alternativas.)

a- () não há orientação

b- () existe, por parte dos coordenadores de área da Secretaria Municipal de Educação

c- () são feitas orientações aos alunos sobre como preencher gabaritos e fazer as provas

d- () outra resposta. Qual? _____

27 Aponte as vantagens e as desvantagens do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), considerando a realidade da escola em que você atua. (Marque no máximo três alternativas.)

a- () não houve vantagens

b- () não houve desvantagens

c- () uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas no Ideb

d- () uma vantagem é que, por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar as condições de ensino e aprendizagem para alcançar as metas previstas pelo Ideb

e- () uma vantagem é que os professores são obrigados a se aperfeiçoar e melhorar seu trabalho na escola

f- () uma desvantagem é o incentivo financeiro ser destinado apenas às escolas com baixo rendimento, o que de certa forma relega as escolas com bom rendimento ao esquecimento

g- () uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os diferentes contextos sociais e as diferenças de aprendizagem dos alunos

h- () outra resposta. Qual? _____

28 A atual política educacional do governo municipal e do governo federal interferiu no seu modo de gerir a escola? Como? (Marque apenas uma opção.)

a- () não

b- () sim

Justifique sua resposta. _____

29 Fique à vontade para fazer algumas considerações sobre avaliação, qualidade da educação e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Obrigada por colaborar com a pesquisa!

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos coordenadores das escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PESQUISA: O IDEB NA REDE MUNICIPAL DE JATAÍ-GO

QUESTIONÁRIO – COORDENADORES DAS ESCOLAS

Prezado(a) coordenador(a),

Essa pesquisa visa investigar a influência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na rede municipal de ensino de Jataí. Para que seja realizada, solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário, pois conhecer sua opinião sobre o Ideb nas escolas municipais será de fundamental importância para compreender melhor o ensino fundamental em Jataí, tendo em vista contribuir para a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Esclarecemos que sua identidade será preservada, não sendo necessário assinar o questionário. Os dados serão tratados por meio de análise quanti-qualitativa, e quando a pesquisa for concluída, os resultados serão divulgados para que se tome conhecimento da realidade constatada em nosso município.

Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

SOBRE O(A) ENTREVISTADO(A)

Sexo: () masculino () feminino

Formação: () médio () graduado () especialista () mestre () doutor () pós-doutor

Área de formação - Graduação: _____

Área de formação - Pós-Graduação: _____

Séries atendidas pelo cargo de coordenação nessa escola: _____

Turnos atendidos pelo cargo de coordenação nessa escola: () matutino () vespertino () noturno

Tempo de experiência no serviço público (na Educação): _____

Tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino de Jataí: _____

Tempo de exercício na atual função (coordenador): _____

Outros cargos e atividades exercidas: _____

Vínculo: () estatutário () seletista () outro. Qual? _____

Data de aplicação do questionário: ____/____/____

ASSINALE UMA OU MAIS ALTERNATIVAS EM CADA QUESTÃO, E JUSTIFIQUE AS QUE FOREM NECESSÁRIAS. Observe que cada questão indica quantas alternativas podem ser assinaladas.

1 Para você, o que é uma educação de qualidade? (Escolha apenas uma opção).

a- () é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infra-estrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no seu cotidiano

b- () é aquela em que todos os pontos voltados para a educação sejam contemplados (espaço físico, recursos pedagógicos, recursos financeiros, formação dos professores e condições de trabalho dos professores e gestores)

c- () é aquela que contribui e atende aos anseios das camadas populares, facilitando o acesso à cidadania, resguardando direitos e obrigações e que possa melhorar o convívio das pessoas na sociedade

d- () é aquela que propicia condições de boa gestão financeira, administrativa e pedagógica, bem como de rendimento dos alunos e de envolvimento dos agentes escolares e da comunidade

e- () é aquela que evidencia bom desempenho nas provas nacionais e internacionais, assim como nos índices de qualidade dos governos federal, estadual e municipal

f- () é aquela em que os pais estão satisfeitos com a aprendizagem e formação dos seus filhos e acreditam que estes vão ter um futuro melhor

g- () outra resposta. Qual?

2 O que seria necessário para melhorar a qualidade do ensino fundamental? (Marque, no máximo, seis alternativas.)

- a- () o espaço físico da escola
 b- () os projetos desenvolvidos
 c- () o ambiente educativo
 d- () a organização da escola
 e- () o tipo de gestão da escola
 f- () a formação dos professores
 g- () a gestão da prática pedagógica
 h- () as condições de trabalho docente
 i- () os espaços coletivos de decisão
 j- () o projeto político pedagógico
 k- () a participação da comunidade escolar
 l- () a visão de qualidade dos agentes escolares
 m- () a avaliação da aprendizagem
 n- () a avaliação do trabalho realizado
 o- () as condições de trabalho dos profissionais da escola
 p- () as condições salariais dos profissionais que trabalham na escola
 q- () o engajamento dos segmentos organizados
 r- () as condições financeiras de gestão da escola
 s- () a participação da família na educação dos alunos
 t- () as condições de ensino e aprendizagem dos alunos
 u- () o acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola
 v- () a realização de provas e exames nacionais e internacionais
 x- () o pagamento de bolsas para os alunos
 y- () inserir o pagamento de bônus aos professores, em razão do desempenho dos alunos
 w- () aumentar os recursos das escolas, conforme o número de alunos e etapa de ensino
 z- () outra resposta. Qual? _____
-
-
-

3 Na sua opinião, existe relação entre a qualidade da educação e as provas e testes de avaliação implementadas pelo governo federal? (Marque no máximo três alternativas.)

- a- () sim, porque a partir da cobrança de resultados as escolas procuram melhorar as condições de oferta do ensino
 b- () sim, porque a partir da cobrança de resultados os professores procuram melhorar as condições de oferta do ensino
 c- () sim, porque com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as escolas passaram a receber verbas específicas e têm condições de investir para melhorar a qualidade da educação, principalmente as instituições que têm baixas médias
 d- () sim, porque os pais cobram mais das escolas ou deixam de matricular os filhos em escolas com baixo desempenho
 e- () não, porque a avaliação deveria ocorrer durante outros momentos da vida escolar e não apenas no momento de aplicação de uma prova, que não conseguirá, por esse meio, aferir a qualidade da educação
 f- () não, porque existem outros fatores, como por exemplo, intempéries, ausência de alunos no dia da prova, etc., que interferem nos resultados obtidos nas provas e que não têm relação com o conhecimento de cada aluno
 g- () não, porque a avaliação não é um mecanismo determinante da qualidade, visto que as pessoas aprendem de forma diferente e essa forma de avaliação não considera as diferenças pessoais e contextuais existentes
 h- () outra resposta. Qual? _____
-
-
-

4 Além das avaliações feitas pelo governo federal, existe um sistema próprio de avaliação educacional do município de Jataí? (Marque no máximo três alternativas.)

- a- () sim, há uma avaliação diagnóstica de cada aluno, que é feita pelo professor, apenas nas séries iniciais do ensino fundamental
 b- () sim, é aplicado um simulado nas escolas, para que os alunos se habituem com o sistema de avaliação utilizado, cujos conteúdos são Português e Matemática
 c- () não há sistema próprio de avaliação educacional na rede municipal de ensino
 d- () não sei informar
 e- () outra resposta. Qual? _____
-
-
-

5 Você acha que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo governo federal, tem contribuído para melhorar a qualidade da educação em Jataí? (Marque no máximo três alternativas.)

a- () sim, porque algumas escolas receberam verba para potencializar as condições de oferta de ensino, e foi possível empreender melhorias

b- () sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação

c- () sim, porque a Secretaria Municipal de Educação pode cobrar mais das escolas com baixo desempenho

d- () não, porque o investimento financeiro é feito apenas nas escolas que têm dificuldades para atingir as metas previstas, enquanto as escolas que têm média boa continuam sem recursos para melhorar

e- () não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade

f- () não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida

g- () outra resposta. Qual? _____

6 Você acha que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dessa escola reflete a realidade da aprendizagem e da qualidade de ensino? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () sim, porque a escola mantém o padrão de qualidade que se espera atingir, com profissionais qualificados e condições estruturais e didático pedagógicas satisfatórias

b- () não, porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo

c- () não, porque só os professores sabem efetivamente a realidade da aprendizagem em sua sala de aula e da qualidade de ensino em sua escola

d- () outra resposta. Qual? _____

7 Nessa escola, houve alguma adaptação, mudança ou tentativa de se ajustar às exigências do Ministério de Educação e Cultura (MEC) no sentido de tentar melhorar os índices alcançados? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não, a escola manteve o funcionamento normal, porque não houve investimento de recursos extra na escola e porque o rendimento dos alunos já era bom

b- () sim, porque a verba propiciou a criação de melhores condições de ensino e aprendizagem

c- () sim, porque houve a iniciativa dos professores para melhorar a aprendizagem

d- () sim, porque houve a iniciativa da direção e da coordenação pedagógica para melhorar a aprendizagem

e- () outra resposta. Qual? _____

8 Nessa escola acontece reprovação? (Marque apenas uma alternativa para cada questão).

a- () sim b- () não

8.1 Você considera que essa reprovação é: a- () elevada b- () normal

9 Nessa escola acontece abandono escolar? (Marque apenas uma alternativa para cada questão).

a- () sim b- () não

9.1 Você considera que esse abandono é: a- () elevado b- () normal

10 Por que motivos ocorrem repetência e abandono nessa escola? (Marque quantas alternativas quiser.)

a- () falta de acompanhamento dos pais e responsáveis

b- () grande oferta de outras atrações que a sociedade oferece e com as quais a escola não tem condições de competir

c- () falta de atividades suficientes para manter o aluno por mais tempo, durante o dia, na escola

d- () falta de atividades de reforço escolar

e- () impossibilidade de atendimento individual dos alunos por parte dos professores

- f- () dificuldades financeiras que obrigam o aluno a trabalhar e estudar
 g- () outros. Quais? _____

11 Que medidas são adotadas para superar isso? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () acompanhamento junto às famílias e tentativa de trazer o aluno de volta à escola
 b- () implantação de projetos para prolongar a carga horária dos alunos na escola (reforço escolar, atendimento individual, práticas esportivas, etc.)
 c- () busca de apoio das autoridades quando necessário (Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de Educação, etc.)
 d- () busca de recursos financeiros para desenvolver os projetos na escola e criar condições de trabalhar mais perto do aluno
 e- () outra resposta. Qual? _____

12 Que procedimentos são adotados pela escola para melhorar o desempenho e o rendimento escolar no ensino fundamental? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () implantação de projetos complementares
 b- () acompanhamento da vida escolar do aluno na escola, por meio de uma equipe pedagógica
 c- () aplicação de simulados e provas diferenciadas para que o aluno entenda o funcionamento das provas que serão aplicadas pelo MEC
 d- () utilização de sala de recursos multifuncionais, para acompanhar os alunos
 e- () solicitação da participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento dos estudos do aluno
 f- () outros. Quais? _____

13 Há algum incentivo da Secretaria Municipal de Educação no sentido de melhorar o desempenho e o rendimento escolar no ensino fundamental? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () não há incentivo específico que vise a melhoria do desempenho e do rendimento escolar no ensino fundamental
 b- () há equipes que acompanham os professores na escola
 c- () há orientação em relação à forma de lidar com dificuldades de aprendizagem na escola
 d- () há atenção especial à carga horária do professor, para que ele não tenha sobrecarga de trabalho
 e- () há incentivo para que o professor preencha sua carga horária em apenas uma escola
 f- () há oferta de profissionais qualificados em áreas específicas para atender à clientela escolar (psicopedagogos, psicólogos, etc.)
 g- () outra resposta. Qual? _____

14 Existe algum projeto ou ação do município e da escola que vise a melhoria do fluxo escolar? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () projetos de treinamento esportivo
 b- () projetos de informática
 c- () projetos de reforço escolar
 d- () projetos de Matemática e de Língua Portuguesa
 e- () utilização de sala de recursos multifuncionais
 f- () outros. Quais? _____

15 A escola desenvolve ações que visem a melhoria do desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não

b- () sim. Quais? _____

16 Há apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação para a realização dessas ações, que visem melhoria do desempenho dos alunos nas duas disciplinas? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não

b- () sim. Que tipo de apoio? _____

17 A Secretaria Municipal de Educação elaborou e implantou alguma ação visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas escolas? ((Marque no máximo duas alternativas.))

a- () não

b- () sim, houve aplicação de uma prova que antecedeu a prova aplicada pelo governo, para preparar os alunos

c- () sim, houve aulas ministradas aos alunos para melhorar a aprendizagem dos conteúdos a serem avaliados na prova aplicada pelo governo

d- () outra resposta. Qual? _____

18 Quais são as formas de divulgação dos índices obtidos pelas escolas municipais em Jataí? (Marque quantas alternativas quiser.)

a- () as escolas não divulgam os resultados obtidos

b- () as escolas afixam um cartaz com os resultados obtidos no seu mural

c- () as escolas colocam uma placa com os resultados obtidos no portão de entrada

d- () as escolas divulgam os resultados na mídia local (rádio, TV, jornais, etc.)

e- () outra forma de divulgação. Qual? _____

19 Na sua escola, quais são as formas de divulgação dos índices obtidos? (Marque quantas alternativas quiser.)

a- () a escola não divulga os resultados obtidos

b- () a escola afixa um cartaz com os resultados obtidos no mural da escola

c- () a escola coloca uma placa com os resultados obtidos na porta da escola

d- () a escola divulga os resultados na mídia local (rádio, TV, jornais, etc.)

e- () outra forma de divulgação. Qual? _____

20 Há incentivo da Secretaria Municipal de Educação na divulgação dos índices obtidos por cada escola municipal? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não há incentivo da Secretaria Municipal de Educação

b- () há incentivo por parte da Secretaria Municipal de Educação. Qual incentivo? _____

21 Você acha que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) deve ser divulgado em cada escola? (Marque no máximo três alternativas.)

a- () não, porque não é uma informação importante

b- () não, porque a comunidade escolar não tem conhecimento do que é o Ideb e do que esse resultado significa

c- () não, porque o resultado obtido deve ser utilizado apenas pela própria escola, para tentar melhorar o rendimento dos alunos

d- () sim, porque a comunidade escolar fica sabendo dos resultados obtidos e da classificação da escola no ranking geral

e- () sim, porque se os índices obtidos forem baixos, a comunidade escolar se envolve na tentativa de melhorar a média obtida na próxima avaliação

f- () outra resposta. Qual? _____

22 Que uso a rede municipal de ensino faz dos resultados das avaliações e dos índices divulgados pelo Inep/MEC, principalmente no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)? (Marque quantas alternativas quiser.)

a- () quando a escola vai bem, ela é sempre elogiada e mencionada pela Secretaria Municipal de Educação em diversas situações (reuniões, entrevistas, etc.)

b- () a Secretaria Municipal de Educação utiliza os resultados para cobrar mais das escolas que não estão bem, comparando umas com as outras

c- () a Secretaria Municipal de Educação utiliza essas informações em entrevistas concedidas à mídia

d- () não há utilização, por parte da Secretaria Municipal de Educação, dos resultados obtidos

e- () outra resposta. Qual? _____

23 A rede municipal de ensino utiliza os resultados da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)? (Marque no máximo duas alternativas.)

a- () não utiliza

b- () sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza de forma coercitiva, no sentido de cobrar resultados das escolas

c- () sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza no sentido de incentivar as escolas a atingirem bons resultados e a alcançarem as metas previstas

d- () sim, a Secretaria Municipal de Educação premia as escolas que têm bons resultados, concedendo melhorias na estrutura física e de recursos materiais

e- () outra resposta. Qual? _____

24 Existe algum espaço para o debate entre gestores, coordenadores e professores sobre os resultados alcançados nas avaliações e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pelas escolas da rede municipal de ensino, como por exemplo, reuniões, assembleias ou fóruns específicos? (Marque apenas uma opção.)

a- () não existe

b- () parcialmente, pois os resultados das avaliações são mencionados em algumas reuniões com os diretores, mas isso não se constitui ponto de pauta da reunião

c- () sim. Qual? _____

25 Houve alguma orientação sobre como interpretar e utilizar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em sua escola? (Marque no máximo duas alternativas.)

a- () não houve

b- () houve, e sempre recebemos orientações periodicamente

c- () houve, mas somente em gestões anteriores

d- () houve, mas apenas no sentido de tentar atingir as metas estabelecidas

e- () outra resposta. Qual? _____

26 Existe alguma orientação, por parte da Secretaria Municipal de Educação ou por parte da direção da escola, sobre como conseguir uma boa classificação no Ideb? (Marque no máximo duas alternativas.)

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos professores das escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PESQUISA: O IDEB NA REDE MUNICIPAL DE JATAÍ-GO

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DAS ESCOLAS

Prezado(a) professor(a),

Essa pesquisa visa investigar a influência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na rede municipal de ensino de Jataí. Para que seja realizada, solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário, pois conhecer sua opinião sobre o Ideb nas escolas municipais será de fundamental importância para compreender melhor o ensino fundamental em Jataí, tendo em vista contribuir para a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Esclarecemos que sua identidade será preservada, não sendo necessário assinar o questionário. Os dados serão tratados por meio de análise quanti-qualitativa, e quando a pesquisa for concluída, os resultados serão divulgados para que se tome conhecimento da realidade constatada em nosso município.

Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

SOBRE O(A) ENTREVISTADO(A)

Sexo: () masculino () feminino

Formação: () médio () graduado () especialista () mestre () doutor () pós-doutor

Área de formação - Graduação: _____

Área de formação - Pós-Graduação: _____

Disciplinas que leciona nessa escola: _____

Séries em que trabalha nessa escola: _____

Tempo de experiência no serviço público (na Educação): _____

Tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino de Jataí: _____

Tempo de exercício na atual função (professor): _____

Outros cargos e atividades exercidas: _____

Vínculo: () estatutário () seletista () outro. Qual? _____

Data de aplicação do questionário: ____/____/____

ASSINALE UMA OU MAIS ALTERNATIVAS EM CADA QUESTÃO, E JUSTIFIQUE AS QUE FOREM NECESSÁRIAS. Observe que cada questão indica quantas alternativas podem ser assinaladas.

1 Para você, o que é uma educação de qualidade? (Escolha apenas uma opção).

a-() é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infra-estrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no seu cotidiano

b-() é aquela em que todos os pontos voltados para a educação sejam contemplados (espaço físico, recursos pedagógicos, recursos financeiros, formação dos professores e condições de trabalho dos professores e gestores)

c-() é aquela que contribui e atende aos anseios das camadas populares, facilitando o acesso à cidadania, resguardando direitos e obrigações e que possa melhorar o convívio das pessoas na sociedade

d-() é aquela que propicia condições de boa gestão financeira, administrativa e pedagógica, bem como de rendimento dos alunos e de envolvimento dos agentes escolares e da comunidade

e-() é aquela que evidencia bom desempenho nas provas nacionais e internacionais, assim como nos índices de qualidade dos governos federal, estadual e municipal

f-() é aquela em que os pais estão satisfeitos com a aprendizagem e formação dos seus filhos e acreditam que estes vão ter um futuro melhor

g-() outra resposta. Qual? _____

2 O que seria necessário para melhorar a qualidade do ensino fundamental? (Marque, no máximo, seis alternativas.)

- a- () o espaço físico da escola
 b- () os projetos desenvolvidos
 c- () o ambiente educativo
 d- () a organização da escola
 e- () o tipo de gestão da escola
 f- () a formação dos professores
 g- () a gestão da prática pedagógica
 h- () as condições de trabalho docente
 i- () os espaços coletivos de decisão
 j- () o projeto político pedagógico
 k- () a participação da comunidade escolar
 l- () a visão de qualidade dos agentes escolares
 m- () a avaliação da aprendizagem
 n- () a avaliação do trabalho realizado
 o- () as condições de trabalho dos profissionais da escola
 p- () as condições salariais dos profissionais que trabalham na escola
 q- () o engajamento dos segmentos organizados
 r- () as condições financeiras de gestão da escola
 s- () a participação da família na educação dos alunos
 t- () as condições de ensino e aprendizagem dos alunos
 u- () o acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola
 v- () a realização de provas e exames nacionais e internacionais
 x- () o pagamento de bolsas para os alunos
 y- () inserir o pagamento de bônus aos professores, em razão do desempenho dos alunos
 w- () aumentar os recursos das escolas, conforme o número de alunos e etapa de ensino
 z- () outra resposta. Qual? _____
-
-
-

3 Na sua opinião, existe relação entre a qualidade da educação e as provas e testes de avaliação implementadas pelo governo federal? (Marque no máximo três alternativas.)

- a- () sim, porque a partir da cobrança de resultados as escolas procuram melhorar as condições de oferta do ensino
 b- () sim, porque a partir da cobrança de resultados os professores procuram melhorar as condições de oferta do ensino
 c- () sim, porque com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as escolas passaram a receber verbas específicas e têm condições de investir para melhorar a qualidade da educação, principalmente as instituições que têm baixas médias
 d- () sim, porque os pais cobram mais das escolas ou deixam de matricular os filhos em escolas com baixo desempenho
 e- () não, porque a avaliação deveria ocorrer durante outros momentos da vida escolar e não apenas no momento de aplicação de uma prova, que não conseguirá, por esse meio, aferir a qualidade da educação
 f- () não, porque existem outros fatores, como por exemplo, intempéries, ausência de alunos no dia da prova, etc., que interferem nos resultados obtidos nas provas e que não têm relação com o conhecimento de cada aluno
 g- () não, porque a avaliação não é um mecanismo determinante da qualidade, visto que as pessoas aprendem de forma diferente e essa forma de avaliação não considera as diferenças pessoais e contextuais existentes
 h- () outra resposta. Qual? _____
-
-
-

4 Além das avaliações feitas pelo governo federal, existe um sistema próprio de avaliação educacional do município de Jataí? (Marque no máximo três alternativas.)

- a- () sim, há uma avaliação diagnóstica de cada aluno, que é feita pelo professor, apenas nas séries iniciais do ensino fundamental
 b- () sim, é aplicado um simulado nas escolas, para que os alunos se habituem com o sistema de avaliação utilizado, cujos conteúdos são Português e Matemática
 c- () não há sistema próprio de avaliação educacional na rede municipal de ensino
 d- () não sei informar
 e- () outra resposta. Qual? _____

5 Você acha que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo governo federal, tem contribuído para melhorar a qualidade da educação em Jataí? (Marque no máximo três alternativas.)

a- () sim, porque algumas escolas receberam verba para potencializar as condições de oferta de ensino, e foi possível empreender melhorias

b- () sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação

c- () sim, porque a Secretaria Municipal de Educação pode cobrar mais das escolas com baixo desempenho

d- () não, porque o investimento financeiro é feito apenas nas escolas que têm dificuldades para atingir as metas previstas, enquanto as escolas que têm média boa continuam sem recursos para melhorar

e- () não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade

f- () não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida

g- () outra resposta. Qual? _____

6 Você acha que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dessa escola reflete a realidade da aprendizagem e da qualidade de ensino? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () sim, porque a escola mantém o padrão de qualidade que se espera atingir, com profissionais qualificados e condições estruturais e didático pedagógicas satisfatórias

b- () não, porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo

c- () não, porque só os professores sabem efetivamente a realidade da aprendizagem em sua sala de aula e da qualidade de ensino em sua escola

d- () outra resposta. Qual? _____

7 Nessa escola, houve alguma adaptação, mudança ou tentativa de se ajustar às exigências do Ministério de Educação e Cultura (MEC) no sentido de tentar melhorar os índices alcançados? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não, a escola manteve o funcionamento normal, porque não houve investimento de recursos extra na escola e porque o rendimento dos alunos já era bom

b- () sim, porque a verba propiciou a criação de melhores condições de ensino e aprendizagem

c- () sim, porque houve a iniciativa dos professores para melhorar a aprendizagem

d- () sim, porque houve a iniciativa da direção e da coordenação pedagógica para melhorar a aprendizagem

e- () outra resposta. Qual? _____

8 Nessa escola acontece reprovação? (Marque apenas uma alternativa para cada questão).

a- () sim b- () não

8.1 Você considera que essa reprovação é: a- () elevada b- () normal

9 Nessa escola acontece abandono escolar? (Marque apenas uma alternativa para cada questão).

a- () sim b- () não

9.1 Você considera que esse abandono é: a- () elevado b- () normal

10 Por que motivos ocorrem repetência e abandono nessa escola? (Marque quantas alternativas quiser.)

a- () falta de acompanhamento dos pais e responsáveis

b- () grande oferta de outras atrações que a sociedade oferece e com as quais a escola não tem condições de competir

- c- () falta de atividades suficientes para manter o aluno por mais tempo, durante o dia, na escola
 d- () falta de atividades de reforço escolar
 e- () impossibilidade de atendimento individual dos alunos por parte dos professores
 f- () dificuldades financeiras que obrigam o aluno a trabalhar e estudar
 g- () outros. Quais? _____
-

11 Que medidas são adotadas para superar isso? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () acompanhamento junto às famílias e tentativa de trazer o aluno de volta à escola
 b- () implantação de projetos para prolongar a carga horária dos alunos na escola (reforço escolar, atendimento individual, práticas esportivas, etc.)
 c- () busca de apoio das autoridades quando necessário (Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de Educação, etc.)
 d- () busca de recursos financeiros para desenvolver os projetos na escola e criar condições de trabalhar mais perto do aluno
 e- () outra resposta. Qual? _____
-
-

12 Que procedimentos são adotados pela escola para melhorar o desempenho e o rendimento escolar no ensino fundamental? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () implantação de projetos complementares
 b- () acompanhamento da vida escolar do aluno na escola, por meio de uma equipe pedagógica
 c- () aplicação de simulados e provas diferenciadas para que o aluno entenda o funcionamento das provas que serão aplicadas pelo MEC
 d- () utilização de sala de recursos multifuncionais, para acompanhar os alunos
 e- () solicitação da participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento dos estudos do aluno
 f- () outros. Quais? _____
-
-

13 Há algum incentivo da Secretaria Municipal de Educação no sentido de melhorar o desempenho e o rendimento escolar no ensino fundamental? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () não há incentivo específico que vise a melhoria do desempenho e do rendimento escolar no ensino fundamental
 b- () há equipes que acompanham os professores na escola
 c- () há orientação em relação à forma de lidar com dificuldades de aprendizagem na escola
 d- () há atenção especial à carga horária do professor, para que ele não tenha sobrecarga de trabalho
 e- () há incentivo para que o professor preencha sua carga horária em apenas uma escola
 f- () há oferta de profissionais qualificados em áreas específicas para atender à clientela escolar (psicopedagogos, psicólogos, etc).
 g- () outra resposta. Qual? _____
-
-

14 Existe algum projeto ou ação do município e da escola que vise a melhoria do fluxo escolar? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () projetos de treinamento esportivo
 b- () projetos de informática
 c- () projetos de reforço escolar
 d- () projetos de Matemática e de Língua Portuguesa
 e- () utilização de sala de recursos multifuncionais
 f- () outros. Quais? _____
-
-

15 A escola desenvolve ações que visem a melhoria do desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não

b- () sim. Quais? _____

16 Há apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação para a realização dessas ações, que visem melhoria do desempenho dos alunos nas duas disciplinas? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não há apoio

b- () não sei informar

c- () sim, há apoio. Que tipo de apoio? _____

17 A Secretaria Municipal de Educação elaborou e implantou alguma ação visando a melhoria do Ideb nas escolas? ((Marque no máximo duas alternativas.)

a- () não

b- () sim, houve aplicação de uma prova que antecedeu a prova aplicada pelo governo, para preparar os alunos

c- () sim, houve aulas ministradas aos alunos para melhorar a aprendizagem dos conteúdos a serem avaliados na prova aplicada pelo governo

d- () não sei informar

e- () outra resposta. Qual? _____

18 Quais são as formas de divulgação dos índices obtidos pelas escolas municipais em Jataí? (Marque quantas alternativas quiser.)

a- () as escolas não divulgam os resultados obtidos

b- () as escolas afixam um cartaz com os resultados obtidos no seu mural

c- () as escolas colocam uma placa com os resultados obtidos no portão de entrada

d- () as escolas divulgam os resultados na mídia local (rádio, TV, jornais, etc.)

e- () não sei informar

f- () outra forma de divulgação. Qual? _____

19 Na sua escola, quais são as formas de divulgação dos índices obtidos? (Marque quantas alternativas quiser.)

a- () a escola não divulga os resultados obtidos

b- () a escola afixa um cartaz com os resultados obtidos no mural da escola

c- () a escola coloca uma placa com os resultados obtidos na porta da escola

d- () a escola divulga os resultados na mídia local (rádio, TV, jornais, etc.)

e- () outra forma de divulgação. Qual? _____

20 Há incentivo da Secretaria Municipal de Educação na divulgação dos índices obtidos por cada escola municipal? (Marque apenas uma alternativa.)

a- () não há incentivo da Secretaria Municipal de Educação

b- () não sei informar

c- () há incentivo por parte da Secretaria Municipal de Educação. Qual incentivo? _____

21 Você acha que o Ideb deve ser divulgado em cada escola? (Marque no máximo três alternativas.)

a- () não, porque não é uma informação importante

- b- () não, porque a comunidade escolar não tem conhecimento do que é o Ideb e do que esse resultado significa
- c- () não, porque o resultado obtido deve ser utilizado apenas pela própria escola, para tentar melhorar o rendimento dos alunos
- d- () sim, porque a comunidade escolar fica sabendo dos resultados obtidos e da classificação da escola no *ranking* geral
- e- () sim, porque se os índices obtidos forem baixos, a comunidade escolar se envolve na tentativa de melhorar a média obtida na próxima avaliação
- f- () outra resposta. Qual? _____
- _____
- _____

22 Que uso a rede municipal de ensino faz dos resultados das avaliações e dos índices divulgados pelo Inep/MEC, principalmente no que se refere ao Ideb? (Marque quantas alternativas quiser.)

- a- () quando a escola vai bem, ela é sempre elogiada e mencionada pela Secretaria Municipal de Educação em diversas situações (reuniões, entrevistas, etc.)
- b- () a Secretaria Municipal de Educação utiliza os resultados para cobrar mais das escolas que não estão bem, comparando umas com as outras
- c- () a Secretaria Municipal de Educação utiliza essas informações em entrevistas concedidas à mídia
- d- () não há utilização, por parte da Secretaria Municipal de Educação, dos resultados obtidos
- e- () não sei informar
- f- () outra resposta. Qual? _____
- _____
- _____

23 A rede municipal de ensino utiliza os resultados da Prova Brasil e do Ideb? (Marque no máximo duas alternativas.)

- a- () não utiliza
- b- () sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza de forma coercitiva, no sentido de cobrar resultados das escolas
- c- () sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza no sentido de incentivar as escolas a atingirem bons resultados e a alcançarem as metas previstas
- d- () sim, a Secretaria Municipal de Educação premia as escolas que têm bons resultados, concedendo melhorias na estrutura física e de recursos materiais
- e- () não sei informar
- f- () outra resposta. Qual? _____
- _____
- _____

24 Existe algum espaço para o debate, na escola, sobre os resultados alcançados nas avaliações e no Ideb, como por exemplo, reuniões de planejamento, de conselho escolar, seminários, ou outros? (Marque apenas uma opção.)

- a- () não existe
- b- () parcialmente, pois os resultados das avaliações são mencionados em algumas reuniões com os professores, mas isso não se constitui ponto de pauta da reunião
- c- () sim. Qual? _____
- _____
- _____

25 Houve alguma orientação sobre como interpretar e utilizar o Ideb em sua escola? (Marque no máximo duas alternativas.)

- a- () não houve
- b- () houve, e sempre recebemos orientações periodicamente
- c- () houve, mas somente em gestões anteriores
- d- () houve, mas apenas no sentido de tentar atingir as metas estabelecidas
- e- () outra resposta. Qual? _____
- _____
- _____

26 Existe alguma orientação, por parte da Secretaria Municipal de Educação ou por parte da direção da escola, sobre como conseguir uma boa classificação no Ideb? (Marque no máximo duas alternativas.)

a- () não há orientação

b- () existe, por parte dos coordenadores de área da Secretaria Municipal de Educação

c- () existe, por parte da direção da escola

d- Em caso de resposta afirmativa (letra b ou c), que tipo de orientação é feita? _____

27 Aponte as vantagens e as desvantagens do Ideb, considerando a realidade da escola em que você atua. (Marque no máximo três alternativas.)

a- () não houve vantagens

b- () não houve desvantagens

c- () uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas no Ideb

d- () uma vantagem é que, por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar as condições de ensino e aprendizagem para alcançar as metas previstas pelo Ideb

e- () uma vantagem é que os professores são obrigados a se aperfeiçoar e melhorar seu trabalho na escola

f- () uma desvantagem é o incentivo financeiro ser destinado apenas às escolas com baixo rendimento, o que de certa forma relega as escolas com bom rendimento ao esquecimento

g- () uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os diferentes contextos sociais e as diferenças de aprendizagem dos alunos

h- () outra resposta. Qual? _____

28 A atual política educacional interferiu no seu trabalho docente dentro na escola? Como? (Marque apenas uma opção.)

a- () não

b- () sim

Justifique sua resposta. _____

29 Fique à vontade para fazer algumas considerações sobre avaliação, qualidade da educação e Ideb.

Obrigada por colaborar com a pesquisa!

APÊNDICE D – Entrevista feita com a assessora da SME

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 PESQUISA: O Ideb na Rede Municipal de Ensino de Jataí-GO
 PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Renata Machado de Assis
 ORIENTADOR: Prof. João Ferreira de Oliveira – PPGE/UFG

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E/OU ASSESSORES)

Nome do informante: _____

Formação: _____

Cargo/função: _____

Tempo de experiência no serviço público: _____ anos.

Atividades exercidas/tempo: _____

Tempo de exercício na atual função: _____

Vínculo: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Data da entrevista: ____/____/____

1. Para você, o que é uma educação de qualidade?
2. O que seria necessário para melhorar a qualidade do ensino fundamental?
3. O que é preciso fazer em Jataí para melhorar a qualidade do ensino fundamental?
4. Na sua opinião, existe relação entre a qualidade da educação e as provas e testes de avaliação implementadas pelo governo federal? Por quê?
5. Além das avaliações feitas pelo governo federal, existe um sistema próprio de avaliação educacional do município de Jataí? Em caso afirmativo, explique em que consiste esse sistema.
6. Você acha que o Ideb, criado pelo governo federal, tem contribuído para melhorar a qualidade da educação em Jataí? Por quê?
7. Você acha que o Ideb das escolas de Jataí reflete a realidade da aprendizagem e da qualidade de ensino? Por quê?
8. Houve alguma adaptação, mudança ou tentativa da Secretaria Municipal de Educação de se ajustar às exigências do MEC no sentido de tentar melhorar os índices alcançados pelas escolas? O que foi feito?
9. Na rede municipal de ensino acontece reprovação e abandono escolar? Em sua opinião, por que motivos isso ocorre? Se ocorre, que medidas são adotadas para superar isso?
10. Que procedimentos são adotados pela Secretaria Municipal de Educação para contribuir com a melhoria do desempenho e do rendimento escolar no ensino fundamental?

11. Existe algum projeto ou ação do município que vise a melhoria do fluxo escolar? Qual(is)? O que vem sendo feito?
12. A Secretaria Municipal de Educação desenvolve ações que visem ajudar as escolas a obter melhoria no desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa? Quais?
13. A Secretaria Municipal de Educação elaborou e implantou alguma ação visando a melhoria do Ideb nas escolas? Qual (is)?
14. Existe divulgação dos índices obtidos pelas escolas municipais em Jataí? Se sim, a iniciativa parte da escola ou da Secretaria Municipal de Educação? E quais são as formas de divulgação?
15. Você acha que o Ideb deve ser divulgado em cada escola? Como?
16. Que uso a rede municipal de ensino faz dos resultados das avaliações e dos índices divulgados pelo Inep/MEC, principalmente no que se refere ao Ideb?
17. A rede municipal de ensino utiliza os resultados da Prova Brasil e do Ideb? Se sim, como e quem utiliza?
18. Existe algum espaço para o debate entre gestores, coordenadores e professores, sobre os resultados alcançados nas avaliações e no Ideb, pelas escolas da rede municipal de ensino, como por exemplo, reuniões, assembleias ou fóruns específicos?
19. Houve alguma orientação, por parte do governo federal, sobre como orientar as escolas a interpretar e utilizar o Ideb? Se sim, partiu de quem e como foi?
20. Existe alguma orientação para as escolas, por parte da Secretaria Municipal de Educação, sobre como conseguir uma boa classificação no Ideb? Se sim, qual?
21. Aponte as vantagens e as desvantagens do Ideb, considerando a realidade da rede municipal de ensino de Jataí.
22. A atual política educacional interferiu no modo da Secretaria Municipal de Educação gerir as escolas da rede municipal de ensino? Como?
23. A atual política educacional interferiu no modo dos diretores gerirem as escolas, na rede municipal de ensino? Como?
24. Fique à vontade para fazer algumas considerações sobre avaliação, qualidade da educação e Ideb.

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista realizada com os diretores das escolas selecionadas

PESQUISA: O Ideb na Rede Municipal de Ensino de Jataí-GO
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Renata Machado de Assis

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM DIRETORES

Nome do informante: _____

Formação: _____

Cargo/função: _____

Tempo de experiência no serviço público: _____ anos.

Atividades exercidas/tempo: _____

Tempo de exercício na atual função: _____

Vínculo: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Data da entrevista: ____/____/____

1. Para você, o que é uma educação de qualidade?
2. O que seria necessário para melhorar a qualidade do ensino fundamental?
3. Na sua opinião, existe relação entre a qualidade da educação e as provas e testes de avaliação implementadas pelo governo federal? Por quê?
4. Além das avaliações feitas pelo governo federal, existe um sistema próprio de avaliação educacional do município de Jataí? Em caso afirmativo, explique em que consiste esse sistema.
5. Você acha que o Ideb, criado pelo governo federal, tem contribuído para melhorar a qualidade da educação em Jataí? Por quê?
6. Você acha que o Ideb dessa escola reflete a realidade da aprendizagem e da qualidade de ensino? Por quê?
7. Nessa escola, houve alguma adaptação, mudança ou tentativa de se ajustar às exigências do MEC no sentido de tentar melhorar os índices alcançados? O que foi feito?
8. Nessa escola acontece reprovação e abandono escolar? Em sua opinião, por que motivos isso ocorre? Se ocorre, que medidas são adotadas para superar isso?

9. Que procedimentos são adotados pela escola para melhorar o desempenho e o rendimento escolar no ensino fundamental? Há algum incentivo da Secretaria Municipal de Educação nesse sentido?
10. Existe algum projeto ou ação do município e da escola que vise a melhoria do fluxo escolar? Qual(is)? O que vem sendo feito?
11. A escola desenvolve ações que visem a melhoria do desempenho dos alunos em matemática e língua portuguesa? Quais? Há apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação para realização dessas ações?
12. A Secretaria Municipal de Educação elaborou e implantou alguma ação visando a melhoria do Ideb nas escolas? Qual (is)?
13. Existe divulgação dos índices obtidos pelas escolas municipais em Jataí? Se sim, a iniciativa parte da escola ou da Secretaria Municipal de Educação? E quais são as formas de divulgação?
14. Você acha que o Ideb deve ser divulgado em cada escola? Como?
15. Que uso a rede municipal de ensino faz dos resultados das avaliações e dos índices divulgados pelo Inep/MEC, principalmente no que se refere ao Ideb?
16. A rede municipal de ensino utiliza os resultados da Prova Brasil e do Ideb? Se sim, como e quem utiliza?
17. Existe algum espaço para o debate entre gestores, coordenadores e professores, sobre os resultados alcançados nas avaliações e no Ideb, pelas escolas da rede municipal de ensino, como por exemplo, reuniões, assembleias ou fóruns específicos?
18. Houve alguma orientação sobre como interpretar e utilizar o Ideb em sua escola? Se sim, partiu de quem e como foi?
19. Existe alguma orientação por parte do governo municipal e estadual sobre como conseguir uma boa classificação no Ideb? Se sim, qual?
20. Aponte as vantagens e as desvantagens do Ideb, considerando a realidade da escola em que você atua.
21. A atual política educacional interferiu no seu modo de gerir a escola? Como?
22. Fique à vontade para fazer algumas considerações sobre avaliação, qualidade da educação e Ideb.

APÊNDICE F – Quantitativo de alunos matriculados na rede municipal de ensino, por escola, nos anos de 2012 e 2013

UNIDADE ESCOLAR	ENS FUNDAM			EI	TOT MAT 2012	ENS FUNDAM			EI	TOT MAT 2013
	AI	AF	T	T		AI	AF	T	T	
E.M. Antônio Tosta de Carvalho	345	204	549	24	573	297	176	473	20	493
E. M. Caminho da Luz	792	-	792	95	887	788	-	788	101	889
E. M. Profª Isabel Franco M. e Silva	284	232	516	-	516	244	249	493	25	518
E. M. Prof. Luziano Dias de Freitas	301	184	485	42	527	284	205	489	29	518
E. M. Romualda de Barros	97	71	168	12	180	92	79	171	9	180
E. M. Leopoldo Nonato de Oliveira	632	-	632	24	656	549	-	549	47	596
E. M. Clobertino Naves da Cunha	171	85	256	12	268	130	80	210	14	224
E. M. Prof. Joao Justino de Oliveira CAIC	221	222	443	-	443	208	212	420	23	443
E. M. Profª Tereza Franco Severino*	306	-	306	28	334	-	-	-	-	-
E. M. Clarindo de Melo	418	-	418	42	460	358	-	358	31	389
E. M. Auta de Souza	355	-	355	26	381	286	-	286	40	326
E. M. Ubaldina Ribeiro	203	-	203	18	221	178	-	178	14	192
E. M. Prof. Chiquinho	34	-	34	6	40	48	-	48	1	49
E. M. Diogo Lemes de Lima	234	-	234	18	252	198	-	198	65	263
E. M. David Ferreira	312	114	426	-	426	245	146	391	42	433
E. M. Boa Vista	48	-	48	-	48	44	-	44	-	44
E. M. Dep. Manoel da Costa Lima	211	-	211	22	233	189	-	189	10	199
E. M. Rio Paraíso III	52	-	52	5	57	45	34	79	13	92
E. M. Sebastião Herculano de Souza	89	-	89	8	97	112	-	112	21	133
E. M. Infantil Pedacinho do Céu	388	-	388	82	470	344	-	344	82	426
E. M. Prof. Geraldo Vilela de Carvalho	198	-	198	-	198	152	-	152	9	161
E. M. Flávio Vilela	130	177	307	25	332	160	178	338	26	364
E. M. Isaías Soares	234	-	234	17	251	198	-	198	18	216
E. M. Nilo Lottici	45	-	45	9	54	45	8	53	13	66
E. M. Profª Maria Zaidem	54	-	54	4	58	54	-	54	7	61
E. M. Campos Elísios	63	-	63	10	73	59	-	59	5	64
E. M. Irmã Scheilla	299	-	299	33	332	241	-	241	31	272
E. M. Zilah A. C. Vieira*	-	-	-	-	-	638	-	638	85	723

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no IGE – Relatório de Quantitativo de Alunos, disponibilizado pela SME. Legenda: EI – educação infantil; AI – anos iniciais; AF – anos finais; T – total; TOT MAT 2012 – total de matrículas em 2012; TOT MAT 2013 – total de matrículas em 2013.

* A EM Profª Tereza Franco Severino funcionou até o ano de 2013. Em 2013 ela passou a se chamar EM Zilah A. C. Vieira.

ANEXO A – Objetivos e metas do PNE (2001-2010) estabelecidos para o ensino fundamental

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola [...].
2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade [...].
3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão [...].
4. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo: a) espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente; b) instalações sanitárias e para higiene; c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar; d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais; e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas; f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; g) telefone e serviço de reprodução de textos; h) informática e equipamento multimídia para o ensino.
5. A partir do segundo ano da vigência deste plano, somente autorizar a construção e funcionamento de escolas que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos.
6. Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas atendam os itens de "a" a "d" e, em dez anos, a totalidade dos itens.
7. Estabelecer, em todos os sistemas de ensino e com o apoio da União e da comunidade escolar, programas para equipar todas as escolas, gradualmente, com os equipamentos discriminados nos itens de "e" a "h".
8. Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos [...].
9. Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes.
10. Integrar recursos do Poder Público destinados à política social, em ações conjuntas da União, dos Estados e Municípios, para garantir entre outras metas, a Renda Mínima Associada a Ações Sócio-educativas para as famílias com carência econômica comprovada.
11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático [...].
12. Elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental [...].
13. Ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental.
14. Prover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor as escolas do ensino fundamental.
15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor [...].
16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.
17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário [...].
18. Garantir, com a colaboração da União, Estados e Municípios, o provimento da alimentação escolar e o equilíbrio necessário garantindo os níveis calóricos-protéicos por faixa etária.
19. Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar.
20. Eliminar a existência, nas escolas, de mais de dois turnos diurnos e um turno noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda.
21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas [...].
23. Estabelecer, em dois anos, a reorganização curricular dos cursos noturnos [...].
24. Articular as atuais funções de supervisão e inspeção no sistema de avaliação.
25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.
26. Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento [...].
27. Estimular os Municípios a proceder um mapeamento, por meio de censo educacional, das crianças fora da escola [...] visando localizar a demanda e universalizar a oferta de ensino obrigatório.
28. A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei n. 9.795/99.
29. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.
30. Observar as metas estabelecidas nos capítulos referentes à educação a distância, formação de professores, educação indígena, educação especial e financiamento e gestão, na medida em que estão relacionadas às previstas neste capítulo (BRASIL, 2001, p. 20-22).