



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDNA DE NAZARÉ RIBEIRO CARDOZO

“ESCOLAS DE QUALIDADE” DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE BELÉM/PA SEGUNDO O IDEB: QUE QUALIDADE É ESTA?

Belém- PA

2018

EDNA DE NAZARÉ RIBEIRO CARDOZO

**“ESCOLAS DE QUALIDADE” DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE BELÉM/PA SEGUNDO O IDEB: QUE QUALIDADE É ESTA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana da Silva Felipe

Belém – PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C268e Cardozo, Edna de Nazaré Ribeiro
 "Escolas de qualidade" da Rede Pública Municipal de Educação de Belém/PA segundo o IDEB : que
 qualidade é esta? / Edna de Nazaré Ribeiro Cardozo. — 2018
 158 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da
 Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
 Orientação: Profa. Dra. Eliana da Silva Felipe
1. Educação. 2. Qualidade. 3. IDEB. 4. Práticas pedagógicas. I. Felipe, Eliana da Silva, *orient.* II. Título

CDD 370.01098115

EDNA DE NAZARÉ RIBEIRO CARDOZO

**“ESCOLAS DE QUALIDADE” DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE BELÉM/PA SEGUNDO O IDEB: QUE QUALIDADE É ESTA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana da Silva Felipe

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eliana da Silva Felipe (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte Camargo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

RESUMO

Este estudo trata das “escolas de qualidade” da Rede Municipal de Educação de Belém segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tem como objetivo geral analisar a qualidade das práticas pedagógicas nas “escolas de qualidade” segundo o IDEB, estabelecendo relação do fluxo e desempenho escolar com essas práticas. Nesse sentido, os objetivos específicos buscaram: a) discutir a reforma do Estado e a consolidação do Estado avaliador que instituiu a política de avaliação externa para educação básica; b) identificar as diretrizes sob as quais se fundamenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; c) identificar o fluxo e desenvolvimento escolar nas “escolas de qualidade” segundo o IDEB na Rede Municipal de Educação de Belém; d) analisar a relação entre a melhoria do fluxo e desenvolvimento escolar na adoção de práticas pedagógicas bem-sucedidas na escola. A pesquisa se deu por uma abordagem quanti-qualitativa, desenvolvida em três etapas: estudo bibliográfico, estudo documental e pesquisa de campo em seis escolas públicas municipais, selecionadas a partir dos resultados do IDEB em 2015. Adotou-se como instrumento de coleta de dados a observação, questionários e entrevistas abertas com professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares das escolas pesquisadas e como procedimento de análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Os resultados deste estudo apontam que: a) as políticas de avaliação externa que resultam da reforma do Estado conformam, em grande medida, o parâmetro de qualidade a ser avaliado na educação básica; b) tem se estabelecido uma competição entre escolas, professores e alunos para ocupar as melhores posições no ranking do IDEB; c) a responsabilização do professor pelo fracasso ou sucesso escolar; d) o currículo e o plano de ensino estão submetidos às avaliações externas, pois estas passaram a referenciá-los; e) a adequação da formação docente nem sempre representa elevação dos índices educacionais, visto que a escola com maior adequação de formação demonstra menor desempenho no IDEB; f) as práticas pedagógicas que garantem boa taxa do fluxo escolar estão voltadas para o acompanhamento pedagógico ao aluno, parceria com as famílias, desenvolvidas a partir de um trabalho colaborativo, movido pelo compromisso com a aprendizagem dos alunos; g) o compromisso imputa responsabilização aos profissionais da escola pela efetivação da aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Qualidade. IDEB. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study deals with the "quality schools" of the Municipal Education Network of Belém according to the Index of Development of Basic Education (IDEB). Its general objective is to analyze the quality of pedagogical practices in "quality schools" according to the IDEB, establishing relationship of flow and school performance with these practices. In this sense, the specific objectives sought: a) to discuss the State reform and the consolidation of the evaluating State that establishes the external evaluation policy for basic education; b) identify the guidelines on which the Basic Education Development Index is based; c) identify the flow and school development in the "quality schools" according to IDEB in the Municipal Education Network of Belém; d) to analyze the relationship between the improvement of the flow and school development in the adoption of successful pedagogical practices in the school. The research was carried out by a quantitative-qualitative approach, developed in three stages: bibliographic study, documentary study and field research in six municipal public schools, selected from IDEB results in 2015. It was adopted as a data collection instrument observation, questionnaires and open interviews with teachers, pedagogical coordinators and school managers of the schools studied and as a data analysis procedure we used the technique of content analysis. The results of this study indicate that: a) the external evaluation policies that result from the State reform conform, to a great extent, the quality parameter to be evaluated in basic education; b) a competition has been established between schools, teachers and students to occupy the best positions in the IDEB ranking; c) teacher accountability for failure to succeed in school; d) the curriculum and the teaching plan are subject to the external evaluations, since they come to refer them; e) the adequacy of teacher training does not always represent an increase in educational indices, since the school with the greatest training adequacy shows a lower performance in IDEB; f) the pedagogical practices that guarantee a good rate of the school flow are directed to the pedagogical accompaniment to the student, partnership with the families, developed from a collaborative work, motivated by the commitment to student learning; g) the commitment impute responsibility to the professionals of the school for the effectiveness of the students' learning.

Keywords: Quality. Education. IDEB. Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associações de Pais e Mestres da unidade escolar
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAES	Conselhos de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral – MEC
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FIES	Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível Socioeconômico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAE	Plano de Ação Educacional
PAP	Planos de Ações Pedagógicas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
PDP	Plataforma Devolutivas Pedagógicas
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundam
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROVA ABC	Prova Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização
PROUNI	Universidade Para Todos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFPA	Universidade Federal do Pará

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 1	Resultado do Ideb Anos iniciais (5º ano) do Ensino Fundamental do Brasil 2005-2015	53
Tabela 2	Fluxo escolar da educação básica pública brasileira por esferas: 2016	68
Tabela 3	Série histórica de médias mais elevada do IDEB de escolas do Ensino Fundamental de Belém	72
Tabela 4	Infraestrutura das escolas de “escolas de qualidade” Rede Municipal de Educação do município de Belém	73
Tabela 5	Alunos matriculados por etapas de ensino nas escolas de qualidade segundo o Ideb de Belém: 2015 – 2016.....	75
Tabela 6	Taxas de rendimento das escolas de 2015 e 2016	77

GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual do Indicador de Adequação da Formação dos Docentes....	77
Gráfico 2	Média de Proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 5º ano....	78
Gráfico 3	Média de Proficiência por Escolas em Matemática dos alunos do 5º ano	79
Gráfico 4	Níveis de proficiência de Língua Portuguesa das escolas de qualidade segundo o Ideb em 2013	80
Gráfico 5	Níveis de Proficiência de Matemática das escolas com IDEB elevado em 2013.....	81
Figura 1	Fluxograma de Rendimento e Fluxo Escolar.....	68

QUADROS

Quadro 1	Reformas gerenciais de controle da Reforma da Gestão Pública de 1995	29
Quadro 2	Legislações sobre a qualidade da educação básica	44
Quadro 3	Sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil	48
Quadro 4	Composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica...	51
Quadro 5	Legislação sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	55
Quadro 6	Alguns Descritores da Matriz de Referência em Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil – 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental	61
Quadro 7	Alguns Níveis de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil do 5º do Ensino Fundamental	63
Quadro 8	Objetivos e conteúdo da Plataforma Devolutivas Pedagógica.....	66
Quadro 9	O fluxo escolar no Plano Nacional de Educação	69

Quadro 10	Localização das escolas	72
Quadro 11	Item da Prova Brasil Língua Portuguesa	81
Quadro 12	Indicativos de qualidade na visão dos professores das escolas.....	102
Quadro 13	Indicativos de qualidade na práticas pedagógicas das escolas	105
Quadro 14	Perspectivas do trabalho colaborativo nas escolas de qualidade segundo o Ideb.....	110
Quadro 15	Práticas pedagógicas relacionadas à melhoria do fluxo e desenvolvimento escolar das escolas de qualidade segundo o Ideb na Rede Municipal de Belém.....	113

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1. Estrutura da dissertação.....	25
2. A REFORMA DO ESTADO E A CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO AVALIADOR.....	25
2.1. A redefinição do Estado: implicações da lógica neoliberal à educação.....	25
2.2. O papel do Estado avaliador na educação básica: algumas considerações.....	34
2.3. A consolidação do Estado avaliador: a qualidade da educação em questão....	38
3. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	46
3.1. O Sistema de Avaliação da Educação Básica: o protagonismo das avaliações externas.....	46
3.2. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	51
3.3. Prova Brasil: indicador de avaliação ou dos objetivos de aprendizagem?.....	58
3.4. Fluxo Escolar: indicativos de qualidade da educação básica.....	67
4. FLUXO E DESEMPENHO ESCOLAR NAS ESCOLAS DE IDEB ELEVADO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM.....	71
4.1. Caracterização das escolas e lócus da pesquisa.....	71
4.2. Os indicadores de fluxo e desenvolvimento escolar das “escolas de qualidade” segundo o Ideb	77
4.3. Plataforma das Devolutivas pedagógicas da Prova Brasil.....	79
5. A RELAÇÃO ENTRE A MELHORIA DO FLUXO E DESEMPENHO ESCOLAR E AS BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS NAS ESCOLAS COM IDEB ELEVADO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM.....	85
5.1. Práticas pedagógicas na escola: algumas perspectivas.....	86
5.2. Práticas pedagógicas das escolas de qualidade segundo o Ideb que contribuem para o rendimento escolar.....	95
5.3. Concepções e percepção da qualidade da educação na visão dos que atuam nas escolas.....	98
5.4. Práticas pedagógicas diferenciadas na perspectiva dos que atuam nas escolas: o trabalho colaborativo.....	104
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
7. REFERÊNCIAS.....	121
8. APENDICE	127

9. ANEXOS..... 150

AGRADECIMENTOS

Pra começar

Cada coisa em seu lugar
E nada como um dia após o outro
Pra que apressar?
Se nem sabe onde chegar
Correr em vão se o caminho é longo
Quem se soltar, da vida vai gostar
E a vida vai gostar de volta em dobro
E se tropeçar
Do chão não vai passar
Quem sete vezes cai, levanta oito
Quem julga saber
E esquece de aprender
Coitado de quem se interessa pouco
E quando chorar
Tristeza pra lavar
Num ombro cai metade do sufoco
O novo virá
Pra rearmonizar
A terra, o ar, água e o fogo
E sem se queixar
As peças vão voltar
Pra mesma caixa no final do jogo
Pode esperar
O tempo dirá
O tempo é que dirá
E nada como um dia após o outro

(Um dia após o outro – Tiago Iorc)

Agradeço...

A Deus em primeiro lugar por ter me dado força e fé para chegar até aqui e pela conquista de aprovação no concurso público no percurso do mestrado.

Aos meus pais, Nilo e Adenilde, pelo carinho, força e oração. Embora distantes geograficamente, sempre estão presentes na minha trajetória acadêmica, em especial no momento deste trabalho.

Ao meu irmão Paulo, pelo carinho e pelas boas discussões e bom humor que alegraram minha caminhada até aqui.

Ao meu sobrinho, o pequeno Jônatas, pela sua alegria animando os meus dias de estudo quando me visitou durante o curso.

A minha irmã Simone, pelo carinho, escuta e partilhas, fundamentais ao meu bem estar ao longo do curso, embora distante, sempre me envolvia com a sua serenidade. Destaco também, minha grande admiração por essa mulher, pelas dificuldades que enfrentou no curso do seu mestrado, e me alegro em saber que iremos defender no mesmo período.

Aos meus avôs: Antônio e Pedrolina, que sempre incentivaram o estudo de seus netos e hoje, perto de completar 93 anos, terão as primeiras duas netas mestras na família, eu e minha irmã, e por isso, estou muito feliz em poder proporcionar essa realização a eles.

A minha prima Idenilde, pela escuta e apoio, fundamental ao longo desse trabalho.

Aos meus companheiros de lutas e ideais da Terra Firme, em especial a Keila, Bruno e Francisco que estiveram presentes com apoio e bom humor.

Ao meu cunhado Eduardo, pela presença com apoio e boas conversas sobre este trabalho.

Ao pequeno Davi, pela sua companhia carinhosa envolvida de brincadeiras, e por vezes me acompanhou na produção textual.

Aos companheiros que conheci no mestrado, André, Zuleima, Leilane, Fernanda, Mateus e Lena, pelas experiências compartilhadas para além da academia, construídas com alteridade e cumplicidade, fundamentais no amparo e escuta, nas dificuldades e alegrias que envolvem o processo do curso.

A amiga Solange pelo carinho, escuta e companhia, que trouxeram serenidade no curso da pesquisa.

A minha amiga Margarida, por sua sensibilidade e acolhida nos momentos que precisei durante o mestrado

A minha amiga Heloisa, pelo apoio e serenidade em nossas conversas de partilha de alegrias e esperanças.

A minha orientadora, Prof.^a Eliana, por ter acreditado na minha capacidade de desenvolver este trabalho, em especial pela orientação humanizada e sensível com que conduziu este estudo, sobretudo, pela paciência, pela escuta, pelo bom humor, pelas conversas, e pelo empréstimo do seu ombro para eu chorar. E foi a partir dessa relação, criou-se uma ambiência fundamental para conclusão deste trabalho.

À banca examinadora, Prof.^a Arlete Camargo e o Prof. Edilan Quaresma, pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos e colegas de trabalho, na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, pelo apoio e compreensão quando precisei me ausentar para cumprir as demandas do mestrado, Tatiana, Michele, Tânia, Jennifer, Andrea, Bernadete, Silvana, Rita, Wanderléa, Renata, Jessica, Willer, Tia Naza, Rafaela e Luciana, Ana Paula e Juliana.

Aos meus alunos, pela companhia brincante, muito importante no final do curso do mestrado.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para produção deste trabalho e também para minha caminhada no curso ao longo de dois anos e meio. Agradeço pela vitória de mais essa etapa concluída na minha vida.

[...] não é uma escola que tem um prédio ideal que a gente gostaria que tivesse né? É uma escola como todas as outras escolas do município de Belém, que precisa de muita coisa. Precisa melhorar a infraestrutura, o nosso município precisa avançar muito no plano de carreira dos profissionais e na valorização profissional salarial da educação. A gente vive essas dificuldades há muito anos, [...] e nos últimos tempos isso tem piorado muito. Se a gente ficar dependendo que só os governos façam essa mudança, essa mudança nasce dentro da escola, somos nós que fazemos! Então, a gente tem que buscar muito, tem que ter o tal do compromisso com aquilo que você faz, o gostar do que faz. Então, tudo isso é importante para uma escola de qualidade, só o recurso financeiro, somente o recurso financeiro não vai resolver, como também sem ele caminha muito pouco [...] (Adriana Falcão – informante da pesquisa).

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata das “escolas de qualidade” da Rede Municipal de Educação de Belém, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visando verificar que elementos, na dinâmica dessas escolas, concorrem para a boa avaliação que vêm recebendo nas avaliações externas.

A relevância deste estudo compreende dois aspectos: o primeiro, de natureza teórica, ao preencher lacunas existentes na literatura na forma de abordagem do objeto. O segundo, de natureza social, pela contribuição que pode trazer à educação municipal de Belém, referente à qualidade da educação desenvolvida nas escolas públicas municipais, uma vez que o que tem sido enfatizado é o índice das escolas obtido nas avaliações externas, sem uma avaliação de processo sobre o modo como esses resultados são produzidos.

O interesse pessoal pelo estudo resultou de minhas experiências como estudante de graduação em pedagogia e como professora da educação básica. Estas vivências foram marcadas substancialmente pelo engajamento social e político por uma educação pública, gratuita e de qualidade e, pela compreensão da educação como ato político e de transformação social, pautada na concepção omnilateral¹, visando a formação do homem completo.

É importante destacar que durante a realização dos estudos na disciplina de *Formação de professores, trabalho docente, teoria e práticas pedagógicas*, no curso de Mestrado em Educação, tive a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre essa linha de estudo, pois, até então, as minhas experiências acadêmicas estavam direcionadas à educação do campo e ao financiamento da educação superior, de modo que se tornou um desafio prazeroso adentrar em um novo campo de estudo, campo este que muito contribuiu para o entendimento da minha problemática de estudo.

A opção por estudar as escolas de qualidade segundo o IDEB considerou, principalmente, a pauta da qualidade da educação, constante em minha formação acadêmica e cidadã. A relevância do tema e as motivações suscitadas nas reflexões teóricas sobre o tema referente à pressão que as escolas são submetidas pelas avaliações do IDEB aguçou o interesse pelo estudo.

Esta discussão foi iniciada no artigo “Educação e Neoliberalismo em Contexto Brasileiro: Elementos Introdutórios à Discussão”, publicado no Congresso Nacional de

¹Educação na perspectiva de Vigotski (1930).

Educação (EDUCERE), em 2017², resultado da reflexão teórica desenvolvida no curso das disciplinas *Educação Brasileira e Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente*. Tal discussão sinalizou para a análise da conjuntura do objeto da pesquisa.

A centralidade desse estudo, de aproximação com o objeto, é que as avaliações externas passaram a orientar as escolas públicas, no sentido do que deve ser ensinado e avaliado por elas. Essas ações remetem as influências das reformas neoliberais para educação. Segundo Peroni (2003), elas têm se concretizado por meio das legislações educacionais, em especial as direcionadas ao sistema de avaliação externa, ao ponto que passaram a definir o que será ensinado nas escolas. Embora essas avaliações, como política pública tenham um caráter mais amplo, que possibilite ter na avaliação um processo democrático, as orientações oficiais têm dado maior ênfase ao caráter somativo e regulador a essas políticas.

É importante destacar que a avaliação pela busca da qualidade da educação encontra-se em um contexto produzido pelas políticas neoliberais. Cabral Neto (2009) observa que o Estado, aos moldes da lógica da competitividade, coloca escolas públicas e privadas em situação de concorrência na busca por melhores resultados. A partir da ênfase na lógica de mercado e da competição, é eleito um modelo de escola privada, representante da eficiência, enquanto o da escola pública, elegida de ineficiência e posta para julgamento por seus resultados de baixo desempenho nos índices educacionais.

As avaliações em larga escala fazem parte de uma cultura escolar estabelecida, no entanto, há críticas em relação à finalidade, abrangência e possibilidade de análise da realidade escolar por meio dessas avaliações (FREITAS, 2013; HORTA NETO, 2010). Entre as críticas está a utilização dos resultados dessas avaliações como única fonte de avaliação e análise do trabalho desenvolvido na escola. Nesse sentido, o desempenho obtido é traduzido como retrato fidedigno da qualidade escolar (FREITAS, 2013). Isso coloca em questão a eficiência e eficácia das escolas bem avaliadas pelo IDEB.

Para a delimitação do objeto, as práticas pedagógicas das escolas de qualidade elevadas segundo o IDEB, foi necessário investigar a produção sobre o IDEB na área de educação. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de recorte temporal de 2013 a 2016.

² Desenvolvido em parceria com André Luís Ferreira Miranda - UFPA, Mateus Souza dos Santos – UFPA, Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa - SEMEC/PA.

Nesse levantamento, foram delimitados os trabalhos que continham em seu título o termo IDEB. A partir desse critério, das 80 produções pesquisadas, 22 desenvolveram estudos mais direcionados a este índice. A maioria dos trabalhos tratou de temas ligados a qualidade da educação, avaliação e políticas educacionais. Na análise da abordagem do IDEB, verificou-se uma predominância em considerá-lo um instrumento importante de avaliação, para mensurar a qualidade da educação, de modo que corrobora nas pesquisas a consolidação do índice em aferir a qualidade do ensino e a afirmação do Estado regulador e avaliador.

A maioria dos trabalhos apresenta uma abordagem de qualidade da educação a partir da concepção da qualidade total (Gentili, 1994). Nessa perspectiva, a compreensão de qualidade que orienta o IDEB, segundo esses estudos, advém da visão de educadores economistas do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). O padrão de qualidade do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que se baseia na pedagogia das competências. Essa visão macro da qualidade não faz articulações com a dimensão micro da realidade, na qual toda e qualquer visão se efetiva e materializa.

Do ponto de vista teórico-metodológico, esses trabalhos se configuram como pesquisa bibliográfica e documental, com foco na análise de documentos do BM, OCDE, Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O aporte teórico inclui globalização, neoliberalismo e reforma do Estado, e entre os autores mais citados destacam-se: Oliveira (2006); Freitas (2013); Gentili (1994); Afonso (2009).

A produção se mostra atualizada com as demandas sociais e educacionais contemporâneas, com trabalhos que articulam o IDEB a temas ligados à Educação Inclusiva, Educação e Tecnologia, Educação Integral, Educação e Desigualdade Social. No campo da formação de professores, os estudos apontam para investigação da repercussão das políticas de avaliação na educação básica, com ênfase na organização do trabalho escolar e formação continuada.

Dos trabalhos pesquisados as palavras-chave que mais se destacaram foram: IDEB; qualidade da educação; avaliação em larga escala; avaliações externas; avaliação educacional; políticas educacionais e desempenho escolar. Por outro lado, o descritor “boas práticas escolares” aparece com menor destaque, indicando assim, a carências de estudos no campo das práticas pedagógicas.

A maioria das pesquisas não chega a fazer uma abordagem crítica da dimensão política da avaliação do IDEB. Optam pela abordagem de legitimação do índice de qualidade oficial da educação básica. O que remete que seus dados estão convalidados e pouco questionados pela comunidade acadêmica, sendo referência para os estudos e pesquisa científicas, bem como para as escolas que operam a partir de seus resultados.

A tese “O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, analisa a relação entre a política de avaliação externa e o trabalho docente na educação básica no município de Belém.

Sobre a Prova Brasil e o resultado do IDEB, a pesquisa aponta mudanças significativas no contexto do trabalho docente das escolas municipais nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas mudanças ocorreram em função das influências das avaliações externas na adequação do trabalho docente à dinâmica dos testes padronizados dessas avaliações e a preocupação em equalizar os números para o fluxo escolar que compõe a nota do IDEB (ASSUNÇÃO, 2013). Esse resultado coloca em questão a qualidade da educação nas escolas municipais em Belém, pois essa preocupação em equalizar os números do fluxo escolar pode incidir em uma qualidade forjada.

Do ponto de vista da intencionalidade deste estudo, a pesquisa buscou enfrentar as lacunas existentes sobre a forma da qualidade das práticas pedagógicas das escolas “excelentes” segundo o IDEB e a necessidade de se refletir sobre o desempenho dessas escolas para além dos resultados produzidos por este índice.

As práticas pedagógicas compreendem um conjunto de práticas educativas caracterizadas pela coletividade, reflexão, intencionalidade pedagógica. Elas se realizam para organizar, potencializar e concretizar os objetivos de um projeto educativo. Essa organização busca atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas e requeridas por uma dada comunidade social (FRANCO, 2016).

Ou seja, essas práticas referem-se a ações sociais coletivas com finalidades educativas desenvolvidas na escola. Entre elas, destacam-se ações na formação continuada de professores, no trabalho e prática docente, na gestão escolar, entre outras. Franco (2012) afirma que as práticas pedagógicas são práticas sociais organizadas coletivamente para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social.

O trabalho educativo só se torna uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades incorporadas e de reflexão contínua e coletiva (FRANCO, 2016). Com base nessa visão, observa-se que toda prática pedagógica tem um projeto educativo a ser concretizado, o que pode remeter questionamentos sobre o projeto educativo em curso das escolas de qualidade segundo o IDEB.

No que diz respeito ao contexto de discussão das práticas pedagógicas das escolas de qualidade segundo o IDEB, convém demarcar as avaliações externas, encaminhadas sob a lógica da Qualidade Total, que tem exercido forte influência sobre as práticas educativas e o trabalho escolar.

A escola tem sido observada pelo olhar da avaliação externa, instada a produzir resultados, e deixa de ser observada por outros ângulos. Segundo Freitas (2012), não que o da avaliação seja menos importante, mas é preciso atentar para a cultura da avaliação e a cultura de auditoria, em que há um mecanismo de controle de avaliação das escolas e dos profissionais.

Essas práticas passaram a dar ênfase à preparação dos alunos à realização da Prova Brasil e à evolução da média do IDEB, levando à alteração do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das escolas. A ênfase no que vem sendo desenvolvido para a melhoria do fluxo escolar, em contexto de esforço para se alcançar as metas do IDEB tem subsumido outros esforços das escolas. Nesta perspectiva, é pouco observado o Trabalho que as escolas desenvolvem, com resultados positivos, a partir de seu projeto educativo para elevar a aprendizagem dos alunos. Esses esforços não são computados pelo IDEB e na maioria das vezes pouco olhados pela comunidade científica.

Sobre o que está por trás do *status* de qualidade do ensino alcançado pelas escolas com elevado desempenho no IDEB, a avaliação externa, em parte, oculta, assim como oculta as contradições e as dificuldades dos processos de ensino (FREITAS, 2012; 2013), o que pode tornar invisível os reais problemas da educação ou indicar modelos equivocados de qualidade educacional. O conjunto de ações positivas das escolas, por não serem aferidas pelo IDEB, podem ser invisibilizadas.

Por sua vez, a reforma do Estado e a consolidação do estado avaliador imprimem à educação a lógica neoliberal por intermédio da qualidade total. Segundo Gentili, (1994), a visão da qualidade total se apresenta como uma gestão salvadora para acabar com o fracasso escolar e despolitiza o caráter educativo das escolas, bem como introduzir o ranqueamento do rendimento escolar a partir das avaliações externas.

Os organismos internacionais, como o BIRD, BM, OCDE e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm sido orientadores das reformas educacionais demandadas pela reforma do Estado. Estes organismos vêm imprimindo a sua lógica de gestão dos resultados para aumentar a eficiência e a eficácia da educação na América Latina e no Caribe.

O conceito de qualidade da educação perpassa por significações que vão além do espaço escolar. Ele é inseparável do contexto histórico, político, econômico e cultural da educação. Assim, é atravessado pelas questões da desigualdade social, da concepção da educação como direito, das condições de trabalho, da formação e profissionalização docente, entre outras.

De acordo com Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A. (2007), a análise da qualidade da educação se configura como polissêmica por apresentar múltiplas significações, condições intra e extraescolares, diferentes atores individuais e institucionais, os quais situam a realidade educacional a partir de diversos elementos que indicam “precisara 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” (p.7).

Embora a concepção de qualidade social da educação esteja prevista nos documentos legais, como direito fundamental envolvendo aspectos econômicos e sociais, a avaliação do IDEB aponta em outra direção, ao avaliar somente pelo cunho quantitativo, desconsiderando esses aspectos. Além de restringir o campo da avaliação.

O 3º relatório da Ampliação do ensino fundamental para nove anos³ apresenta destaque para a educação com qualidade social que deve ser privilegiada no processo de ampliação do ensino fundamental.

O Plano Nacional de Educação converge tal perspectiva. Segundo seus idealizadores, o processo educativo deve considerar a formação para a cidadania solidária, responsável e comprometida com a construção de um projeto nacional de qualidade social, assegurando o acesso, a participação e a permanência de todos na escola, responsabilidade de todas as instâncias de governo e da sociedade civil. (BRASIL, 2014).

³Documento lançado pela Secretaria de Educação Básica (SEB)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE)/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) com a finalidade de orientar a ampliação dos nove anos do ensino fundamental.

Na contramão desse movimento, segundo os idealizadores das avaliações externas os problemas educacionais que concorrem para a má qualidade da educação são o atraso escolar e o baixo desempenho nas disciplinas em Língua Portuguesa e Matemática. O fluxo escolar é considerado um indicativo do desenvolvimento da escola, demonstrado a partir das taxas de rendimento referente à aprovação, reprovação e evasão escolar (MEC, 2017). A melhoria do fluxo, no que tange à aprovação escolar, tornou-se um importante elemento na busca pela qualidade da educação sob a égide do IDEB.

Segundo Freitas (2013), o IDEB reduz a qualidade do ensino a dois indicadores: Prova Brasil (desempenho escolar) e Aprovação (fluxo escolar), o que não é viável, pois é incapaz de retratar a realidade das escolas, não somente pelo que o índice deixa de considerar, mas também pela forma como afere os seus resultados.

Considerando tal contexto coloca-se em pauta de primeira ordem conhecer a qualidade oferecida pelas escolas para além do seu resultado no IDEB. Faz-se necessário conhecer a escola em si mesma, com suas dificuldades e sucessos frente aos desafios educacionais.

O problema desta pesquisa aponta para o seguinte questionamento: *Escolas de qualidade elevada segundo o IDEB: que qualidade é esta?* As perguntas norteadoras que apoiam a delimitação do problema são: Como se configura a reforma do Estado e a consolidação do estado avaliador na constituição da política de avaliação externa da educação básica? Como se configura o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na política de avaliação em larga escola? Qual o fluxo e desempenho escolar nas “escolas de qualidade” segundo o IDEB? Qual a relação do fluxo e rendimento escolar com a adoção de boas práticas pedagógicas nas escolas com IDEB elevado?

O objetivo geral desta pesquisa buscou analisar a qualidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas “escolas de qualidade” segundo o IDEB, estabelecendo relação do fluxo e desempenho escolar com essas práticas. Os objetivos específicos foram os seguintes: a) discutir a reforma do Estado e a consolidação do estado avaliador que institui a política de avaliação externa para educação básica; b) identificar as diretrizes sob as quais se fundamenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; c) identificar o fluxo e desempenho escolar nas “escolas de qualidade” segundo o IDEB na Rede Municipal de Educação de Belém; d) analisar a relação entre a melhoria do fluxo e desempenho escolar com a adoção de boas práticas pedagógicas nas escolas.

O percurso metodológico baseou-se na abordagem quanti-qualitativa, que busca responder questões particulares da realidade social, fundamento das pesquisas empregadas nas ciências sociais, está irredutível à quantificação por apresentar um universo de significados e de representações produzidas nos contextos em que o ser humano está inserido (MINAYO, 2009).

A pesquisa envolveu três etapas: 1) revisão bibliográfica realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a fim de verificar as produções sobre o IDEB área da educação; 2) estudo documental da legislação educacional e dos documentos oficiais sobre o IDEB, além do estudo documental da Plataforma Devolutivas Pedagógicas referente ao ano de 2013⁴; e 3) pesquisa de campo. A pesquisa de campo compreendeu os seguintes procedimentos metodológicos: a) aplicação de questionários fechados a 30 profissionais das 6 (seis) escolas pesquisadas, entre eles, professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares; b) entrevistas em 2 (duas) das 6 (seis) escolas, em que o critério de escolha foi o alcance da média do IDEB projetada para 2021. Essa etapa teve a finalidade de aprofundar as questões exploradas no questionário.

Como critério de inclusão para seleção das escolas, adotou-se um recorte de localização geográfica e desempenho no IDEB. Foram consideradas as escolas que superaram a meta projetada pelo IDEB em 2015, a partir da média 5.2. Das 11 escolas que obtiveram essa média, 6 foram selecionadas, sendo 3 em bairros centrais e 3 em bairros periféricos. Essas escolas foram: E M Ernestina Rodrigues, E M Amância Pantoja e E M Benvinda de França Messias, e as das áreas periféricas: E M Theodor Badotti; E M República de Portugal; E M Antônio Carvalho Brasil.

As escolas Ernestina Rodrigues e Amância Pantoja foram selecionadas para participar da entrevista, com base na média do IDEB, pois estas alcançaram a meta 6.0 projetada para 2021.

Para a análise dos dados, adotamos a técnica de análise de conteúdo, por ser um conjunto de técnicas de análise de comunicação, como afirma Chizzotti (2006, p. 98), em que o objetivo é “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

A construção metodológica da pesquisa será apresentada mais detalhadamente em cada sessão.

⁴ Durante a realização do estudo a devolutiva dos resultados do IDEB 2015 ainda não havia sido inserida na Plataforma.

1.1. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Na primeira seção, apresentamos o processo de aproximação com o objeto de pesquisa, assim como a construção teórica e metodológica da pesquisa.

Na segunda seção, discutimos a reforma do Estado e a consolidação do Estado avaliador que institui a política de avaliação externa para a educação básica. Nessa perspectiva, apresenta-se a redefinição do Estado sob a lógica neoliberal e suas implicações para a educação, em especial na qualidade da educação.

Na terceira seção, identificamos as diretrizes sob as quais se fundamenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, apresentando sua composição a partir das legislações que envolvem o índice.

Na quarta seção, identificamos o fluxo e desenvolvimento escolar das 6 (seis) escolas pesquisadas.

Na quinta seção, analisamos a relação entre a melhoria do fluxo e desempenho escolar com a adoção de boas práticas pedagógicas nas escolas de IDEB elevado.

Nas considerações finais, apresentamos conclusões que a pesquisa permitiu formular com base nos objetivos propostos.

2. A REFORMA DO ESTADO E CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO AVALIADOR

A primeira seção discute a reforma do Estado e a implementação do Estado avaliador, para compreender a política de avaliação do IDEB suas relações com a qualidade apregoada nas escolas públicas, bem como o reflexo disso nas práticas pedagógicas. Para tanto, apresenta-se a construção do Estado avaliador e as legislações sobre a qualidade da educação básica. A discussão é permeada pelas análises de Gentili (1994), Freitas, (2013), entre outros.

A discussão da reforma do Estado apresentada neste estudo está relacionada a um conjunto de acontecimentos que ocorrem em escala global, resultantes do desenvolvimento do próprio sistema capitalista. É também um campo de análise importante para compreender a política de avaliação do IDEB na educação básica, e por isso é tomada como pano de fundo para discutir a avaliação em larga escala e suas inter-relações com a qualidade da educação desenvolvida na escola.

Vale destacar que essa discussão reconhece a importância da análise política da reforma do Estado e sua relação com educação, ao tratar do IDEB como um assunto eminentemente político e implicador de mudanças que vêm ocorrendo na educação. Contudo, não se pretende aqui, esgotar a dimensão ampla e complexa que permeia esse assunto, mas apresentar elementos relevantes para discussão deste estudo.

2.1. A redefinição do Estado: implicações da lógica neoliberal à educação

A crise do sistema capitalista tem suscitado outras crises, como a crise econômica mundial e a crise do Estado. A reforma do Estado está relacionada a um conjunto de acontecimentos que ocorrem em escala mundial, resultantes do desenvolvimento do próprio sistema capitalista.

O desenvolvimento do sistema capitalista passou a ser consolidado, a partir do comando da produção pelo capital e das sucessivas crises econômicas. Esse sistema mostrou-se profundamente instável, com fases de expansão e de crescimento da produção cortada por depressões, caracterizadas por crises e falência (NETTO, 2011). As crises dos anos 1970 e 1990 apresentam a mesma procedência estrutural, embora cada uma tenha as suas especificidades (CHAVES, 2011).

A partir de 2008, o capitalismo levou à crise do mercado imobiliário norte-americano, o que causou desemprego, baixo crescimento econômico e a adoção de medidas que colaborassem para a recuperação das taxas de lucro e da produtividade do capital (MAUÉS, 2009). A crise tem ganhado outros contornos, segundo Mészáros (2011), tem se configurado como: estrutural, duradoura e sistêmica.

Em cada um desses movimentos de crise, o Estado sofre mudanças que impactam o funcionamento dos aparelhos estatais na garantia dos serviços públicos. A intenção do capital nesse processo é observada por Harvey (2011), o projeto de classe que busca fortalecer o poder da classe dominante, com um “discurso bonito” sobre liberdade individual, autonomia, livre-comércio e outras “virtudes do capitalismo”.

Desse modo, a crise econômica mundial aliada às políticas neoliberais para recuperação do sistema capitalista, culminou na reconfiguração do Estado. Sobre isso, Peroni (2013) destaca mudanças sociais e econômicas ocorridas no período da crise estrutural do capital. No Estado, essas mudanças têm se concretizado por meio das políticas sociais, principalmente, por meio de dois movimentos, um de “contradição Estado mínimo/Estado máximo”, observados nos processos de centralização e descentralização dos projetos de política educacional, e o outro, no conteúdo dos projetos de descentralização.

Esses fatos imprimem a lógica do mercado capitalista à dinâmica escolar, alterando as práticas educativas em várias dimensões do fazer laboral docente, levando assim, a reconfiguração da escola, como observa Afonso (2001), a cada crise do sistema exige uma redefinição do papel do Estado, e concomitante, o surgimento de novas interferências na educação, por meio de políticas educacionais complexas e ambíguas. Por isso, o entendimento do papel do Estado-nação, se faz necessário, para melhor compreender a crise atual e a reconfiguração da Escola, a partir de novos condicionantes do contexto dos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo.

Nesse contexto, a visão neoliberal implica em responsabilizar o Estado pela crise, pois ele produziu um setor público incompetente e com privilégios, ao mesmo tempo em que, o setor privado demonstra eficiência e qualidade. Por essa visão, as políticas sociais precisam ser dirigidas e comparadas pela lógica de subordinação das leis do mercado, ou seja, o ideário do Estado mínimo compreende que o Estado basta em si mesmo, sendo necessário unicamente para atender aos interesses do capital (FRIGOTTO, 1995). Consequentemente, a educação tem sido considerada elemento relevante para consolidar o desenvolvimento do modelo de produção capitalista, sendo

colocada na centralidade, como estratégica para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural (NETO; CASTRO, 2005).

Na reforma do Estado e a educação no Brasil destacam-se várias reformas institucionais realizadas a partir dos anos 1980 com a intenção de ajustar o Estado brasileiro aos ordenamentos do novo padrão de produção do sistema capitalista. A reforma foi intensificada nos anos 1990, ao ponto de torna-se uma prioridade do governo, encaminhada pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Em 1995 a Reforma da Gestão Pública ou reforma gerencial do Estado foi expressa no Plano Diretor da Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Os principais fundamentos das reformas estiveram ancorados na doutrina neoliberal, que propunha a necessidade de reestruturação das grandes áreas de atuação do Estado, com foco maior para as áreas sociais, como a educação, saúde, previdência social e legislação trabalhista. Assim, prioriza-se a redução dos gastos públicos, considerados ineficientes e incapazes, e ao mesmo tempo em que propunha a transferência dos serviços sociais para o setor privado. Esse entendimento foi basilar na reforma do Estado, de modo que propôs condições favoráveis a atuação do setor privado.

Assim, a composição da reforma do Estado dos anos 90, que levara o fortalecimento do Estado Social-Liberal, segundo Bresser-Pereira (1997) demarca que:

(a) a **delimitação das funções do Estado**, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de **programas de privatização, terceirização e publicitação** (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal aos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta); (b) a **redução do grau de interferência do Estado** ao efetivamente necessário **através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado**, transformando o **Estado em um promotor da capacidade de competição do país** a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional; (c) o **aumento da governança do Estado**, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do **ajuste fiscal**, que devolve autonomia financeira ao Estado, **da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial** (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução [...] (PRESSER-PEREIRA, 1997, p.19)

Desse modo, os direcionamentos da reforma apontavam os campos de abrangências observados nos grifos acima, a delimitação de atuação do Estado, dando

espaço aos programas de privatização, terceirização, ajuste fiscal, administração pública gerencial e desregulação para manter o controle por meio do mercado. Também é destacado a implementação das políticas públicas, pela lógica do mercado, da concorrência e da inovação dos mecanismos de política social, que pudessem promover melhor qualidade aos serviços sociais.

Nesse momento, passou a ser discutida a reconstrução do Estado, com a justificativa de resgatar a autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas. Nessa perspectiva, a Reforma da Gestão Pública de 1995, propôs um aparelho de Estado “forte e eficiente”, e para isso, implementou reformas nas instituições e na gestão pública, como pode ser observado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Reformas gerenciais de controle da Reforma da Gestão Pública de 1995 no Brasil

REFORMAS GERENCIAIS DE CONTROLE	
1. Controle social	Quanto as instituições, buscou-se a descentralização do Estado a partir de novos formatos organizacionais, como as agências regulatórias;
2. Controle de resultados	Na gestão, visou-se “maior autonomia” e a introdução de novas formas de responsabilização dos gestores, de administração por resultados e competição administrada por excelência;
3. Competição administrada	No campo cultural, buscou-se a mudança do pensamento da administração burocrática para maior confiança na administração gerencial.

Fonte: Construído a partir dos estudos de BRESSER-PEREIRA (1995) Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira

Segundo Bresser - Pereira (1997), essas reformas são oriundas do processo de reforma do Estado, iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso e estendida para os próximos governos de Lula e Dilma. Assim, o controle social, controle de resultados e Competição administrada, advém da visão de mercado, que a partir dessa reforma passaram a ser introduzidas no serviço público, e um desses serviços, a educação pública.

A crise econômica de 2008 serviu para definir o papel do mercado e do Estado frente aos interesses do capital e refazer o discurso neoliberal. A avaliação que se faz é

que sem uma mobilização intensa e consciente da sociedade civil, à frente professores e estudantes, ela vai trazer um aprofundamento ainda maior da transferência de recursos públicos para o setor privado, uma diminuição dos recursos para a educação básica e superior, a flexibilização dos direitos trabalhistas, a intensificação do trabalho docente e o comprometimento da qualidade da educação (MAUÉS, 2016).

De acordo com Peroni (2003)⁵, a necessidade de reconfiguração do Estado, decorre dele exercer um papel de controle dos ciclos econômicos, de modo que as políticas eram canalizadas para o investimento público, a fim de garantir os serviços sociais. Por outro lado, também exercia o papel de regular direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção. Porém, o Estado se tornou incapaz de conter as contradições próprias do capitalismo, uma vez que:

A rigidez dos compromissos do Estado é fundamental para garantir a legitimidade, ao mesmo tempo, esta rigidez na produção restringia a expansão na base fiscal para gastos públicos. A única resposta flexível era a política monetária, através da emissão de moeda, o que intensificou a onda inflacionária (PERONI, 2003, p.2)

Nesse sentido, a reestruturação do Estado, visava resgatar a autonomia financeira para implementar as políticas públicas. Nessa direção, as reformas econômicas foram pensadas para o mercado, proporcionando concorrência interna e competição internacional. Também justificada pela necessidade de inovação nas políticas sociais que promovessem maior qualidade dos serviços sociais. Esse espírito alcançou o campo educacional, imprimindo uma lógica mercadológica, movidos pela eficiência, competitividade, meritocracia, Qualidade Total, orientações dadas pelas políticas de avaliação externa em larga escala.

No final da década de 60 e início de 70, emerge a crise do modelo de produção taylorista/fordista, configurando-se o início de uma crise estrutural do sistema capitalista que se alargaria até os dias de atuais. Como desdobramento disso, o capital impetrou um grande processo de reestruturação do sistema, com intenção de recuperar o seu ciclo produtivo e *dominação societal*. As estratégias adotadas ocorreram no próprio processo produtivo, por meio da construção de formatos de acumulação flexíveis, gestão organizacional, modelos alternativos taylorismo/fordismo, onde se destacava

⁵ A redefinição do papel do Estado levando a redução de sua atuação na execução das políticas sociais, a partir de estratégias de superação da crise pelo neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via (PERONI, 2003, 2006, 2007, 2008, 2008a) e PERONI, ADRIÃO (2005).

especialmente o toyotismo, o modelo japonês de produção. As mudanças propostas por esse modelo, não seguiriam à uma “japonização ou toytização da indústria”, mas de intensificação das tendências existentes. (Antunes, 1999)⁶.

A partir das transformações do papel do Estado, determinadas pelo modelo de produção toyotista, algumas medidas vêm sendo adotadas, que visam garantir a implementação de novas diretrizes para o Estado. Elas são incumbidas de concretizar os ajustes econômicos, sociais e políticos, necessários para estabilidade do sistema capitalista. Por outro lado, observa-se, a produtividade, flexibilização, eficiência, precarização e intensificação do trabalho docente, como consequências resultantes dessas medidas.

Como pode ser observado, essas relações fazem parte de um movimento histórico, desenvolvido pelo capitalismo, como estratégia de superação de sua própria crise. Assim, os modelos de produção também exercem influência na construção do papel do Estado, no campo educacional a política de avaliação externa recebe algumas dessas influências. O modelo de produção taylorismo, caracterizado pela padronização da mão de obra, as avaliações externas contribuem para a padronização do conhecimento, enquanto o Toyotismo aponta para uma gestão de qualidade total, fundamentada em uma concepção de melhoria da qualidade. Com isso, a avaliação externa passa a ser um mecanismo utilizado para melhoria da qualidade do ensino, baseado nos princípios de eficiência, eficácia, produtividade e competitividade, características propostas pela reforma do Estado, como observado neste estudo.

As reformas do Estado brasileiro foram orientadas pelos interesses do mercado. Assim também ocorreram as reformas educacionais implementadas no contexto internacional e nacional, pois “o novo modelo de gerenciamento proposto para o setor educacional funda-se em princípios da moderna administração pública cujas bases estão vinculadas na gestão empresarial, incorporando, desse modo, princípios como flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia e produtividade” (CABRAL NETO, 2009, p.197).

Dessa forma, as reformas em curso no Brasil são partes integrantes do projeto neoliberal, que tem como foco a necessidade de reestruturar/modernizar o Estado, com vistas à liberalização, privatização e a desregulação. Essas reformas ocorrem em um

⁶Encontra-se na reflexão do estudo de Antunes (1999) desenvolvidos no artigo “O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação)”.

“cenário marcado pela redefinição do papel do Estado com relação as políticas educacionais. Nesse novo arranjo, o Estado provedor cede lugar ao Estado indutor e avaliador de políticas educacionais” (NETO; CASTRO, 2005, p.7).

Esse conjunto de exigências encontra-se, principalmente, em países da América Latina o seu grande foco, por compreenderem que o continente precisa se adequar às novas configurações do mundo globalizado. Um marco importante que despontou esse conjunto de ideologias à educação foi a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia. O encontro formulou uma série de recomendações direcionadas às políticas educacionais, dando centralidade ao papel da educação no enfrentamento dos desafios de uma nova ordem econômica mundial (NETO; CASTRO, 2005).

Na reunião, foi estabelecido um compromisso global por governos de vários países com o objetivo de proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir o analfabetismo entre os adultos até o final da década. No mais, também foi firmado um acordo de metas a serem cumpridas até 2015, como, por exemplo, de que todas as crianças deveriam ter acesso à educação básica gratuita e de qualidade.

Entre os organismos internacionais que elaboram diretrizes à educação destacam-se: a UNESCO, BM e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). De acordo com Neto; Castro (2005, p. 8) “as diretrizes delineadas por esses organismos buscam construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América Latina”. Nesse sentido, as políticas para a educação pública são resultados das “imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelo monte de recurso financeiro de que dispõem, mas pela capacidade de gerenciar e manipular os governos” (SILVA, 2002, p.2).

O Banco Mundial, como destaca Silva (2002), tem tido um papel central nesse processo. Neto; Castro (2005) comentam que tal instituição recorre à análise econômica para determinar as prioridades educacionais e defende a ideia de que empresas possam gerenciar a educação, isto é, a educação passa a ser um campo estratégico de investimento de firmas privadas que trabalham sob a lógica mercantil. O Banco Mundial dispõe de “especialistas” que são responsáveis em realizar o assessoramento das reformas educacionais, o que constitui

[...] uma grande ingerência externa controlando o cotidiano escolar das salas de aula. [...] A reforma também objetiva a venda de serviços, isto é, o aconselhamento sobre as 'melhores experiências educacionais' já em desenvolvimento. Os países serão considerados clientes e a educação passará a ser vendida como uma mercadoria, a ser escolhida pelos consumidores segundo as suas possibilidades e necessidades" (NETO; CASTRO, 2005, p. 11).

Isso faz com que a educação deixe de ser uma responsabilidade do Estado para ser um produtor que compõe o comércio de serviços. Neves (2007) argumenta que, dentro dessa lógica:

[...]a educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ter como finalidade difundir, sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças qualitativas ocorridas em nível mundial nas relações sociais de produção capitalista. A educação escolar passa a ter, na perspectiva da burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial nos setores monopolistas da economia, principais difusoras, em âmbito nacional, do novo paradigma produtivo e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal (p. 212).

Isso adentra no contexto escolar modificando sua dinâmica e relações, que passam a estar centradas, por exemplo, na competitividade. A lógica da meritocracia se concretiza nas premiações de desempenho, "que estabelece valores como a competitividade entre os alunos, professores e escolas. Como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade via competição" (PERONI, 2013, p. 28). Além disso, a prática pedagógica se centra nos resultados a serem alcançados e não mais nos processos, contrapondo os princípios da gestão democrática e participativa.

O Estado e sua relação com a educação pública, em parte, está relacionado aos condicionantes da crise do sistema capitalista, e cada crise direciona a formulação das políticas públicas. Isso revela a ligação profunda da escola às questões política econômica do Estado. Afonso (2001) afirma o projeto da modernidade capitalista, foi sobretudo, construído e consolidado em torno do Estado-nação. Isso no contexto do projeto *societal* advindo das forças esperanças do desenvolvimento social e econômico, associadas concomitantes à revolução industrial e ao projeto político e cultural induzido pelo espírito humanista burguês das revoluções americanas e francesas.

O Estado pode ser caracterizado pelas transformações que sofre em determinado tempo histórico. Segundo Afonso (2001), Ele é uma organização política

de conquista e afirmação, para manter sua soberania e exercer a sua forte função de regulação, coerção e controle social. Essas funções têm configurações específicas e passíveis de mudanças, incididas nas transformações provocadas pela modernidade, consideradas necessárias ao funcionamento, expansão e consolidação do capitalismo.

Com isso, observa-se que ao longo do tempo o Estado demonstra seu papel de poder e controle social, que vem sendo intensificado por meio das regulações estatais, com a criação de caminhos específicos de controle. No campo educacional, tem se apresentado em legislações mais rígidas, provocando retrocessos de direitos educacionais

2.2. O papel do Estado Avaliador na educação: algumas considerações

O Estado providência, também chamado de bem-estar social, foi a reforma política mais acabada, realizada nos países centrais do sistema mundial, enquanto o Estado desenvolvimentista foi desenvolvido nos países semiperiféricos e periféricos (SANTOS, 1999, p.8). Isso demonstra o projeto do Estado neoliberal e seus interesses no sistema global, revelando estratégias diferenciadas para os países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Silva Jr (2002) ressalta que tanto no Estado de bem-estar social quanto no Estado providência, os direitos sociais são considerados mercadorias, pois a relação entre Estado e a sociedade é constantemente reconfigurada. Sendo assim, a redefinição do Estado marca também a reconfiguração dos direitos sociais, onde a educação como direito, passa por mudanças em âmbito global.

Santos (1999) analisa a reforma do Estado ocorrida nos países da América latina, destacando o desmoronamento das estratégias de acumulação, confiança e hegemonia do sistema capitalista, observado no Estado-providência. O Estado passa a gerir com poder global de atuação, legitimando as exigências do capitalismo no sentido de submeter todas as interdependências à lógica do mercado.

Essa reforma é observada por dois paradigmas de transformação social da modernidade, um da *revolução*, para ser exercido contra o Estado, e outro do *reformismo*, para ser exercido pelo Estado. A reforma estendeu-se ao sistema mundial como um todo, com a ideia de que a sociedade é um problema, e por isso ela se tornou o objeto da reforma. Por outro lado, o Estado é visto como solução do problema e se

torna problemático, de modo que ele próprio passa a ser o objeto de reforma, colocando-se como causador da crise e da reforma (SANTOS, 1999).

A reforma do Estado passou a outro estágio, ao atingir as condições adequadas para garantir a sua governabilidade. Isso se deu, a partir da falência da articulação que fundamentava o Estado-providência, ocorrida na década de 90, período de forte atuação do neoliberalismo, com a ideia de que o Estado era considerado irreformável, pois se apresentava ineficaz, parasitário e predador, sendo então, necessário a realização de uma única reforma que visasse reduzir o Estado ao mínimo necessário ao funcionamento do mercado (SANTOS, 1999).

O Estado de bem-estar social tende a transferir os serviços sociais para outros setores, e passa a assumir a função de regulador desses serviços. Assim, o papel do Estado, passa de produtor de bens e serviços à regulador do processo de mercado. Ou seja, o Estado assume uma nova configuração, a de Estado regulador. Com isso, a reforma do Estado e suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional suscita uma abundância de denominação que ressaltam outras dimensões e formas de atuação do Estado, como por exemplo: *Estado-reflexivo*, *Estado-ativo*, *Estado-articulador*; *Estado supervisor*; *Estado-avaliador*; *Estado-competidor* (AFONSO, 2001 p.17).

Nessa perspectiva, o Estado incorpora a lógica mercadológica, a partir de princípios centralizados na eficiência, na eficácia e na produtividade visando apenas os resultados, “deixando a economia para a responsabilidade do mercado, assumindo o papel de regulador e avaliador, diferente daquele que vinha desempenhando” (MAUÉS, 2008, p. 90).

Assim, o Estado mantém a sua característica classista privilegiada, fortalecendo seus mecanismos de poder e repressão na gerência de seus interesses. Por outro lado, o Estado revela que a sua crise está na sua capacidade de implementar as políticas de proteção social, colocando em destaque o terceiro setor, para assumir papel importante na implementação e avaliação das políticas de Estado (SANTOS, 1999).

A adesão ao terceiro setor no Brasil é justificada pela ideia do Estado ineficiente no atendimento das demandas sociais, por isso, a necessidade de renovação do espaço público passa a ser argumento para implementação das políticas do ponto de vista do mercado. Ou seja, a “incapacidade do Estado em atuar como regulador do pacto social e a necessidade de uma ação social eficaz [...], justifica-se pela necessidade da

participação da sociedade civil como fundamental na estruturação de uma nova ordem e na urgência da reforma das instituições”⁷.

A lógica do terceiro setor, vista como um dos recursos necessários para se alcançar o projeto de modernidade, bem como a busca por efetivar o projeto do capital, tem sido mediada por ações do Estado sob a ótica do paradigma pós-moderno, tendo em vista que se configura em vista que se configura em recursos necessários atualmente para que finalmente o projeto de modernidade seja alcançado; mais um recurso na tentativa de regeneração em direção à irreal completude desse projeto; (SANTOS, 1999)

Sob os aspectos da visão de modernização e mercadológica constitui-se os fundamentos do Estado Avaliador. Com base nos estudos de Afonso (2001), observa-se que a presença do Estado-avaliador na educação básica, expressa sobretudo a promoção de um “*ethos*” competitivo, que passou a ser mais explícito à medida que foi notado as pressões exercidas sobre as escolas no ensino fundamental e médio no Brasil. Isso por meio das avaliações externas aferidas por exames nacionais, provas estandardizadas e também estratégias institucionais do MEC que visam a preponderância da racionalidade instrumental e mercantil, com a tendência de supervalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis, desconsiderando as especificidades dos contextos e dos processos educativos.

Sobre isso, o autor sinaliza que a autonomia das escolas da educação básica não corresponde a fatos concretos, e incorre em motivo para avaliação e responsabilização da comunidade escolar, configurando-se em uma estratégia pragmática, visando promover uma “nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos” (AFONSO, 2001, p.26.)

Nesta conjuntura, as políticas educacionais são desenhadas em consonância com as mudanças da função do Estado e das diretrizes educacionais face as novas exigências neoliberais. Com isso, a atual política educacional no Brasil é, em parte, do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico a crise do Estado, busca cada vez mais

⁷Extraída de reflexões do Portal - Navegando pela História da Educação Brasileira / José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani e Maria Isabela Moura Nascimento (organizadores). – Campinas, SP; Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais (PERONI, 2003).

A redefinição do Estado tem se concretizado por meio das políticas públicas, principalmente, por dois movimentos: de contradição do Estado mínimo e Estado máximo e de conteúdo dos projetos de descentralização (PERONI, 2003). O que culmina na política de privatização do ensino e precarização do trabalho docente, implicando diretamente na reorganização do trabalho e da prática docente.

De acordo com Peroni (2003) as reformas em curso vêm retirando a obrigação de financiamento às políticas educacionais, com a justificativa de racionamento dos recursos públicos. De modo que, essas ações têm sido concretizadas pela legislação, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e no sistema de avaliações externas, e na avaliação das instituições de ensino. Nessa perspectiva, define-se o que será ensinado nas escolas e faculdades brasileiras, bem como, o controle exercido por meio da avaliação institucional

Não se identifica (...), enquanto uma política pública, um caráter mais amplo que possa significar a possibilidade de se ter na avaliação um processo democrático e emancipatório, tendo a legislação e as orientações estabelecidas dado muito mais um caráter somativo e regulador (p.14).

Mediante essa lógica de reformulação estatal, o Estado tem ganhado novos contornos. Ele tem se fortalecido em virtude das estratégias de reestruturação do capital, apoiadas na ideia de colocar o terceiro setor como forte aliado no atendimento dos serviços sociais. Essa visão mercadológica é incorporada pelo Estado avaliador e concretizada pelas políticas educacionais observadas na organização e gestão das escolas, uma vez que

Através da avaliação, pude verificar que era possível compatibilizar, quer o aumento neoconservador do poder de controle central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores, quer a indução e implementação (neoliberal) de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, neste caso, em função das pressões de alguns sectores sociais mais competitivos e das próprias famílias. Ao propor, com base na análise empírica, a designação de “avaliação estandarizada criterial com publicitação de resultados” quis precisamente dar conta desta articulação (CF. AFONSO, 1994, 1998, 1999, 2000).

Desse modo, as avaliações externas em larga escala se inserem na educação básica, como principal política do Estado avaliador. A ação estatal é materializada nas

políticas educacionais que visam a melhoria da qualidade da educação aos moldes das orientações dos indicadores de qualidade. Com a justificativa de melhorar os índices educacionais, as avaliações externas têm sido a principal política educacional orientadora das demais políticas, principalmente as desenvolvidas no interior das escolas, envolvendo a formação e o trabalho docente e a gestão escolar. Essas avaliações direcionam as demandas da educação, apontando os campos a serem trabalhados para as escolas alcançarem o cumprimento de suas metas.

2.3. A consolidação do Estado Avaliador: a qualidade da educação

O Estado avaliador tem exercido forte controle na educação por meio das avaliações externas em larga escala, com exigências às escolas da educação básica pela busca da qualidade baseada nas metas do Ideb. Essa visão tem levado à margem o real entendimento de qualidade da educação que deveria ser almejada pelas escolas.

A qualidade da educação historicamente tem sido pauta de reivindicação pelos movimentos sociais. Antes, relacionava-se à superação da desigualdade social, na busca por melhores condições de funcionamento das escolas, do acesso e ampliação do atendimento escolar. Posteriormente, passou a ser por eficácia e eficiência dos resultados das escolas. Isso direcionou a atenção do debate educacional em torno dos resultados e rendimentos escolares em detrimento das condições históricas, social, econômica e culturais do estudante.

Para Freitas (2012), a universalização do acesso à educação, bandeira de lutas desses movimentos históricos, não foi pensada em detrimento da qualidade do ensino. A ideia da “lógica binária” em que “quantidade menor de alunos implica qualidade maior do ensino”, ou ainda, que “quantidade ampliada gera qualidade diminuída” tende a justificar o pouco caso com a qualidade da escola pública. Portanto, é preciso pensar em uma qualidade de ensino que supere a visão utilitarista e que seja socialmente pertinente (p.40).

O tema da “qualidade da educação” tornou-se uma tendência em vários seguimentos, em especial na comunidade acadêmica e nas diretrizes de políticas públicas. Segundo Enguita (1994), a qualidade da educação está na “moda”, e aparece

como uma meta a ser compartilhada coletivamente, e, por isso, tornou-se um conceito universalizado, usado por todos, mesmo por aqueles que discordam desse entendimento.

A qualidade compreendida na dimensão de bens e serviços, ligada ao modo de vida social, econômica e cultural do ser humano é estabelecida por uma concepção de mercado, a qual é vista como critério para se obter ótimos resultados desses serviços. No campo educacional, a qualidade da educação é baseada pela visão mercadológica. Tomaz (1995) e Gentilli (1995) ressaltam que a concepção de Qualidade Total, tem sido evidenciada no mundo empresarial e transferida para o campo educacional.

Nesse contexto, as políticas sociais estão relacionadas diretamente às condições de vida em uma perspectiva econômica, político e social (PIANA, 2009). Ou seja, são compreendidas como políticas públicas que advém dos direitos econômicos e sociais dos cidadãos, traduzidas em bens e serviços, como: saúde, transporte, segurança e educação, entre outros. A reflexão desenvolvida neste trabalho, parte dessa compreensão de educação, como direito social fundamental, que vem sendo apropriado pelo capital para desenvolver sua plataforma política econômica de gestão e controle.

Segundo Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A. (2007) o conceito da qualidade da educação fundamenta-se em uma perspectiva polissêmica das dimensões intra e extraescolares que envolvem esse tema. Essa discussão implica observar diversos elementos para qualificar e avaliar a proposta desejável ao processo educativo, nas dimensões da organização, gestão e o processo de ensino e aprendizagem. Assim, esse conceito está ancorado na relação direta entre a educação e o desenvolvimento integral do ser humano, uma vez que a educação possibilita conhecimentos e habilidades para uma vida produtiva no contexto de construção de uma sociedade democrática, intercultural e cidadã.

Segundo os estudos de Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A. (2007) a proposta desejável de educação de qualidade tem como eixos basilares: a formação integral e a cidadania. As condições que implicam esse processo perpassam pelas dimensões da qualidade da educação: *extraescolares; nível do espaço social: a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; nível de sistema: condições de oferta do ensino; dimensões intra-escolares; Nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar; Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica; nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar.*

Ainda, de acordo com Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A. (2007), em relação as dimensões intra-escolares, os aspectos considerados relevantes na

conceituação e definição da qualidade de educação perpassa por níveis de condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e o acesso, permanência e desempenho escolar. Porém, “as condições são extra e intra-escolares são analisadas pormenorizadamente, o que pode servir como insumo para ampliar as reflexões sobre tão importante ponto da agenda educacional dos países” (p.5).

As dimensões intra e extraescolares deveriam ser consideradas no processo implementação da qualidade nas escolas bem como a sua avaliação. A observação da realidade da escola pública poderia contribuir para construção de políticas educacionais que contemplassem as condições intra e extraescolares dos alunos, ao ponto de intervir mais efetivamente no desenvolvimento da qualidade da escola pública.

A definição e compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar em termos de Qualidade da Educação, não pode deixar de considerar as dimensões extrínsecas ou extraescolares que permeiam tal temática. Essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Estudos e pesquisas mostram que as dimensões extraescolares afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, daí porque tais dimensões não podem ser desprezadas, se o que se deseja é efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos (DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A., 2007)

Sendo assim, a concepção de qualidade da educação compreendida em diferentes dimensões, segundo Veiga; Silva, (2017) tem maior destaque a perspectiva gerencial, baseada na visão da Gestão da Qualidade Total (GQT) e a de qualidade social da educação, fundamentada a partir da dimensão processual, contextualizada e política da educação.

A qualidade da educação tem sido evidenciada a partir das influências neoliberais na escola, da qualidade total, modernização, construtivismo, que compreendem visões construídas sob a ótica da organização neoliberal social do pós-modernismo. Isso leva a um embate, onde são empregados mecanismos simbólicos e materiais desses processos (TOMAZ,1995; TADEU, 1995; GENTILLI, 1995).

No discurso da qualidade, observa-se um deslocamento do debate da educação no que se refere a “igualdade” para “qualidade”, com a justificativa da necessidade de modernização da escola (ENGUITA, 1994). Há, assim, uma criação no campo

simbólico e discursivo dessas expressões/visões, para que operem devidamente a inserção das intenções neoliberais nos diversos campos sociais.

O modelo de GQT foi desenvolvido no setor privado, tendo em vista a competitividade dos produtos do mercado, gerando uma mudança na avaliação do desempenho dos empregados e das empresas. Quanto ao setor público a visão da GQT foi aderida no momento de transição do gerencialismo puro⁸ para o *consumeris*⁹ (VEIGA; SILVA, 2017). Isso remete a lógica de gestão e administração implementada nas escolas públicas brasileiras.

O programa “Escola de Qualidade Total” (EQT)¹⁰, desenvolvido pelo Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, se tornou o principal propagador dessa visão, com intuito de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo escolar. Essa estratégia objetiva converter a escola em uma instituição produtiva como as empresas. De modo que, seja feita a referência aos alunos na condição de “clientes-alunos” e a transposição de negócios aos processos pedagógicos (GENTILI, 2007).

O programa de responsabilização (accountability) se apresenta de diversas formas, para o seu funcionamento, com as características: a) o desejo das autoridades de divulgar as diferenças do nível de desempenho das instituições; b) provas estandardizadas que efetivamente proporcionem esse tipo de informação; c) formas de analisar e utilizar as informações; d) a capacidade de ampliar recompensas e sensações conforme os resultados obtidos (CASTRO, 2009).

Essas características são observadas no Ideb, o que indica a presença da concepção deste programa nas políticas de avaliação externa no Brasil. Esse tipo de avaliação constituiu índices em âmbito nacional, estadual e municipal, com grande repercussão na mídia e na sociedade, não só apresentando os resultados da “qualidade educacional”, mas também, em indicar o padrão da qualidade a ser alcançado pelas escolas.

⁸ A partir da concepção de produtividade, foi implantado sob o símbolo da questão financeira nos Estados Unidos e Grã-Bretanha, de modo que o *managerialismo* seria utilizado no setor público para reduzir os gastos em tempos de escassez e para aumentar a eficiência do governo. O gerencialismo puro tinha como eixo central o conceito de produtividade (ABRUCIO, 1997)

⁹É resultante das mudanças do modelo gerencial ocorridas nas décadas de 80 a 90. Essas mudanças baseadas em três tendências básicas: o modelo gerencial puro, o *consumeris* e o *Public Service Orientation* (PSO) (ABRUCIO, 1997).

¹⁰O modelo de gerencialismo empresarial na educação no Brasil passou a ser expresso no programa de Escola de Qualidade Total (EQT), desenvolvido por Cosete Ramos para o contexto da unidade escolar em São Paulo.

O controle da qualidade passa pela definição a priori dos padrões a serem alcançados pelos os alunos e pela escola. A padronização, a partir desta concepção de qualidade, é imprescindível para o controle. Os padrões, por sua vez, são medidos a partir de mecanismos de avaliação de larga escala. Com o redimensionamento do papel do Estado, a avaliação assume um papel fundamental nas políticas públicas e se torna o principal mecanismo de mensuração da qualidade da educação. As avaliações externas em larga escala são utilizadas para mensurar o desempenho dos alunos na escola através de indicadores (VEIGA; SILVA, 2017)

A visão de qualidade da Escola Pública tem perpassado pela concepção de qualidade sob os parâmetros dos indicadores de qualidade das políticas de avaliação em larga escala. Freitas (2012), chama atenção para essas concepções que tendem a incorrer no risco de serem interpretadas como êxito de qualidade para o processo educacional. A visão de qualidade que permeia tais políticas cria um consenso de qualidade a ser inserido por meio das orientações educacionais aos sistemas de ensino. O autor ainda expressa críticas aos vieses concebidos à qualidade da educação para escola pública, constituídos pela visão mercadológica, meritocrática e negociada, atrelada ao esvaziamento do sentido social nos processos educacionais desenvolvidos nas escolas, característicos dessa avaliação.

Como entendimento de qualidade da educação, Paro (2011) aponta caminhos para uma formação mais ampla, que contemple o desenvolvimento das potencialidades humanas, pois:

[...] vê a educação como formação da personalidade humano-histórica do educando, pela apropriação da cultura em seu sentido pleno, que inclui conhecimentos, informações, valores, arte, tecnologia, crenças, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que é produzido historicamente pelo homem e que, numa democracia, o cidadão deve ter o direito de acesso e apropriação. (PARO, 2011, p. 696).

A educação entendida como formação humana histórico-cultural, segundo Paro (2011), sinaliza para uma educação comprometida com a qualidade. Isso vai ao encontro da perspectiva da formação *omnilateral* apresentada por Vigotski (1930), em que foca as potencialidades humanas, visando a formação do homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida social, se contrapondo a formação unilateral, em que propõe somente a preparação do homem para o trabalho alienado. Desse modo, Vigotski

contribui para compreensão do ser humano em sua dimensão histórico, social e cultural, e aponta indicativos para subsidiar a formação de qualidade socialmente relevante.

Ao destacar a concepção de qualidade segundo as avaliações em larga escala, de acordo com os pressupostos da Qualidade Total, Freitas (2012), elucida que o desempenho dos alunos nesses exames, considerado como parâmetros absolutos de qualidade, pode ser um prejuízo à educação, por não expressar a realidade da escola e do cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvidos pelos professores nesses espaços. Assim, os resultados dessas avaliações submetem aos sistemas de ensino à responsabilização de trabalhar para:

[...]elevação dos índices tradutores de uma qualidade regida pelo viés mercadológico e tendem a implementar um conjunto de respostas de cunho utilitarista, para melhor se localizarem no ranking nacional decorrente da divulgação dos resultados obtidos. Entre estas merecem destaque a adequação da base curricular ao que os testes valorizam; a padronização das práticas pedagógicas; o apostilamento dos materiais didáticos [...] (FREITAS, 2012, p.41)

Esses aspectos revelam, em certa medida, a dinâmica escolar mediada pelas ações das avaliações em larga escala. A qualidade do ponto de vista mercadológico mostra a importância da competição entre as escolas mostrada pelo sistema de ranqueamento. E para conseguir uma posição privilegiada as escolas precisam adequar a sua estrutura curricular, bem como, as práticas pedagógicas aos exames das avaliações externas em larga escala (FREITAS, 2012).

Pela dimensão da legislação, a Educação básica de qualidade é assegurada como um direito instituído na Constituição Federal (CF) (CF/1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca) (LEI Nº 8.069/1990). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica orientam que a qualidade da escola pública transcorra pela organização, articulação, desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino brasileiras.

Na legislação, a qualidade da educação se apresenta entre a proposta da educação de Qualidade Social e Qualidade Total, que expressam orientações norteadoras para educação básica como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2. Legislações sobre a qualidade da educação básica

Fundeb	Do ponto de vista do apoio à Educação Básica, como totalidade, o FUNDEB apresenta sinais de que a gestão educacional e as políticas públicas poderão contribuir para a conquista da elevação da qualidade da educação brasileira, se for assumida por todos os que nela atuam, segundo os critérios da efetividade, relevância e pertinência, tendo como foco as finalidades da educação nacional, conforme definem a Constituição Federal e a LDB, bem como o Plano Nacional de Educação.
DCN	Acesso e permanência para a conquista da qualidade social
Constituição Federal EC nº 59/2009	§3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade , nos termos do plano nacional de educação.
PNE	Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb. Diretrizes: IV – melhoria da qualidade da educação;

Fonte: Extratos retirados: Brasil/Mec.

Como pode ser observado, as regulações propõem a qualidade da educação visando entre outros aspectos, o acesso, a permanência e a valorização profissional, porém não direcionam concretamente os recursos para isso. Portanto, essa intenção de qualidade educacional se constitui apenas em uma proposta. Ou seja, embora as regulações proponham o acesso e permanência (dimensionada na redução da evasão, da repetência e da distorção idade/ano/série), a valorização profissional e o financiamento da educação, não são condicionantes para se alcançar a qualidade no âmbito das legislações. Esses aspectos não mensuráveis pelos indicadores de qualidade levam a uma avaliação parcial dessa qualidade.

Nas DCNs (2013), a educação de qualidade social está relacionada a um conjunto de aspectos, envolvendo especificamente, “a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural e a gestão democrática e a avaliação (p.9).

Esses fatos colocam em evidência as contradições presentes na aplicação dessa qualidade à escola pública, uma vez que não chega a ser concretizada nos estabelecimentos escolares ou mesmo considerada em seus processos avaliativos. Assim, a qualidade social estabelecida nos documentos legais caminha nessa direção e:

[...] requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente (DCNs, 2013)

A qualidade da educação em sua dimensão social, em parte, apresentada na legislação educacional, ainda não foi concretizada na escola pública. Há uma necessidade urgente de garantir a efetivação da educação sob a ótica da qualidade social às escolas públicas, sobretudo, por ser uma proposta já existente nos documentos e reivindicações dos movimentos sociais na busca da qualidade.

Do ponto de vista pedagógico da qualidade, é preciso conhecer as práticas que contribuem para qualidade da educação na escola pública. Para tanto, a necessidade de discutir o conceito dessas práticas e o contexto em que estão inseridas. Essa será a discussão a seguir.

3. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Nesta seção, apresenta-se a composição do Ideb, relacionada à política de avaliação externa para educação básica. Essa discussão tem como pergunta norteadora: *Como se configura o Ideb na política de avaliação em larga escala?* Para responder esta questão, utilizou-se como base a consulta das legislações e documentos sobre índice.

Considera-se pertinente apresentar, inicialmente, o Ideb no contexto da avaliação externa em larga escala para educação básica, e a partir disso, o índice é apresentado com base em suas diretrizes para verificar como se constitui a representação da qualidade.

3.1. O Sistema de Avaliação da Educação Básica: o protagonismo das avaliações externas

No conjunto das avaliações em larga escala para a educação básica no Brasil, o Ideb é o que tem alcançado maior relevância e repercussão. As escolas, por meio de programas e estratégias do governo municipal e federal, vêm se movimentando para alcançar as metas do índice, de modo que as ações voltadas para qualidade da educação têm causado profundas mudanças na escola pública. Diante das interferências na dinâmica pedagógica da escola, há a necessidade de conhecer as diretrizes sob as quais se fundamenta o Ideb.

A política de avaliação em larga escala passou a ser discutida no Brasil por ser considerada instrumento para a formulação de políticas públicas que viessem a intervir objetivamente nas demandas educacionais, em especial a da qualidade da educação.

Segundo Werle (2011), a criação e o fortalecimento dessas avaliações foram impulsionados pelos organismos internacionais, em especial do BM, o qual teve atuação direta para questões educacionais no Brasil. Fato que correspondeu as primeiras iniciativas de articulação frente às demandas do BM, acerca da análise do impacto do Projeto Nordeste, realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o BIRD. Com isso, o BM mostrou sua atuação, na área da educação no Brasil, em uma análise de impacto do Projeto Nordeste, o qual foi realizado no âmbito do acordo entre esses organismos (WERLE, 2011).

Esse projeto foi implementado no Nordeste em 1994-1999, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas primeiras séries do ensino fundamental da educação básica. Segundo Bresser-Pereira (2007), o documento identificou três principais problemas de educação no Nordeste: difícil acesso e falta de qualidade; falta de qualificação docente; gestão centralizadora e inoperante.

A partir disso, foram apresentadas soluções, dentre elas: universalizar a educação básica com qualidade, valorizar o professor e implantar uma gestão democrática. Por esse mesmo propósito, foram encaminhadas as mesmas diretrizes para o plano nacional: acesso, permanência e qualidade (CABRAL NETO, 2009). Esse fato revela as primeiras orientações dos organismos internacionais, principalmente, sobre a “qualidade” para educação brasileira. Essa situação que poderia demonstrar uma boa ação de países desenvolvidos para com países subdesenvolvidos, mais tarde, seria revelada como estratégia de demarcação de mercado na área da Educação para atuação desses organismos.

Foi a partir de 1990 que a avaliação educacional ganhou destaque dentre as políticas educacionais e agenda das políticas públicas no Brasil, e acompanhou uma tendência já desenvolvida em muitos países desde 1970. Nesse período, ocorreram várias reformas na área da educação, com o entendimento de ser atribuída pouca responsabilidade vinculada aos resultados que operavam a administração, também considerada tradicional. Por essa lógica, as reformas educacionais foram efetivando visão de responsabilização relacionada aos resultados (SOLIGO, 2013).

O entendimento de responsabilização, como prestação de contas à sociedade, passou a ser um direcionamento seguido pelos governos democráticos. Essa responsabilização é vista por meio do aumento da “autonomia da escola”, como sendo uma “prestação de contas” a sociedade acerca dos resultados, expressando a eficiência ou ineficiência da escola através dos resultados (WELTER; PASINI, 2014). Nesse contexto, as avaliações externas passaram a direcionar a autonomia da escola de modo a responsabilizá-la pelo sucesso ou fracasso escolar.

Como resultado dessas políticas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado com a intenção de elevar a qualidade da educação básica e propor novas políticas educacionais com atribuições municipais, estaduais e federais. Em 1990, foi realizada a primeira avaliação da educação brasileira com foco em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências direcionada às escolas públicas urbanas que

ofertavam 1^a, 2^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental, sendo que a 5^a e a 7^a séries realizou-se também avaliação em redação (INEP, 2011, p.1).

Em 2005, o Saeb foi reestruturado pela Portaria nº 931/2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil.

A avaliação em larga escala integra um contexto mais amplo de reformas na educação, inserida por um processo de redefinição do Estado. No Brasil, esse processo teve início no governo Collor em 1990, incrementado a partir de 1995, na gestão FHC. A criação de sistemas de avaliação externa para a educação, no governo FHC segue a tendência mundial de utilizar a avaliação como eixo da política educacional (CORREIA; FIDALGO; FIDALGO, 2011, p. 43). Tal tendência, afirmou-se como política de Estado a partir da LDB, solidificando a prática da avaliação em larga escala nos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff.

A política de avaliação no Brasil, instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação para a Educação Básica¹¹, formalizou a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No Brasil, a avaliação da educação é gerenciada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) com atribuição de produzir informações por meio de levantamentos estatísticos e avaliativos sobre o sistema educacional brasileiro. O Inep, em sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) tem sob sua responsabilidade avaliações apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3. Sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil

Avaliações da EB	Descrição
Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)	Aplicada a alunos de 15 anos. Realizada a cada três anos, abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, também consta conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta.
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	É composto: a) <i>Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEb)</i> , por amostragem, com periodicidade bienal. Abrange Língua Portuguesa e Matemática. Ao Ensino Fundamental do 5º e 9º ano e do Ensino Médio o 3º ano.

¹¹Criado por meio da Portaria nº 1.795, de 27.12.1994.

	Com provas de Ciências para o 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do ensino médio; b) <i>Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil</i> , censitária, abrange Língua Portuguesa e Matemática destinada ao 5º ano e 9º. Com prova de Ciência para o 9º ano do Ensino Fundamental; c) <i>Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)</i> , censitária, para 3º ano do Ensino Fundamental e Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	Calculado a partir dos dados da Aprovação Escolar obtidos pelo Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, que usa a ANEB para as unidades da federação e para o Brasil como um todo, e a Prova Brasil (ANRESC) para os municípios.
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Avalia 5 competências e 21 habilidades a eixo cognitivo. Permite o acesso à educação superior: Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e Instituições Portuguesas (para ingresso em suas graduações em Portugal); ao financiamento estudantil, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES).
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)	Avaliar competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade própria ou dela evadiram antes da conclusão dos estudos. Obtenção de certificação ao ensino fundamental.
Prova Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC)	Foram aplicadas duas vezes, nos anos 2011 e 2012 pelo movimento “Todos Pela Educação”, tem como uma de suas metas a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade. Estabelece parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Fonte: Sistemas de avaliação da Educação Básica no Brasil - Câmara legislativa (2015).

O IDEB foi criado dentro de um contexto de experiências internacionais de avaliação em larga escala, com íntima relação com o Pisa, que é orientado pelos organismos internacionais, tendo relevância em avaliações educacionais em vários países, está sob a organização da OCDE, e no Brasil está sob a responsabilidade do INEP. Seguindo a lógica dessa avaliação, o IDEB estabeleceu a média 6,0, comparável a dos países desenvolvidos, como declara

[...] a definição de um IDEB nacional igual a 6,0 teve como referência a qualidade dos sistemas em países da OCDE. Essa comparação internacional só foi possível graças a uma técnica de compatibilização 6 entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa¹² (*Programme for International Student Assessment*) e no Saeb (INEP, 2017)

Em 2013 o IDEB incluiu, em caráter experimental, a avaliação de Ciências dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, dando sinais de aproximação ao exame do Pisa, que dá ênfase a essa área de conhecimento em sua avaliação. De alguma forma, as avaliações externas no Brasil passam a estabelecer relação com as avaliações internacionais, contribuindo em escala global, critérios avaliativos a serem atingidos por países de diferentes realidades econômicas, políticas, sociais e culturais.

Com a reforma do Estado e a reforma da educação básica, como foi discutida na primeira seção, as políticas de avaliação em larga escala ganharam espaço como fonte orientadora das mudanças educacionais, representadas por instrumentos avaliativos como IDEB, Saeb, Enem e Pisa.

As avaliações em larga escala no Brasil vêm se constituindo a partir de uma lógica da gestão gerencial da educação, sob os moldes do ideário da Qualidade Total, visando à promoção do desenvolvimento dos alunos, utiliza comparações dos níveis de proficiências, classificação e premiação. Essas avaliações também condicionam e alteram o currículo escolar, com grande impacto na formação de professores, no trabalho e prática docente. Esses fatos ocorrem como desdobramento da concepção neoliberal para ensino, encaminhados pelas orientações das reformas do Estado e da educação.

As avaliações externas da educação pública recebem destaque, por concretizar a política de desempenho e resultados, baseada na visão empresarial para Escola Pública. O IDEB se insere como principal agente dessas ideias, através das legislações educacionais e da incorporação dos seus princípios e diretrizes nas escolas. De acordo com Gentili (1994), a educação baseada na Qualidade Total passa a operar sob os princípios da produtividade, eficiência, liderança, comunicação e tecnologia, a partir de pressupostos de controle de qualidade, presente também no campo pedagógico.

¹² Abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, bem como o domínio curricular e conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta (MEC, 2016).

O SAEB, em 1995 constituiu-se com base na avaliação amostral, e manteve essa configuração até 1995, na perspectiva do “currículo e sistemas estaduais”, nas áreas do conhecimento/disciplinas avaliadas em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Em 2007, foi adotado as Matrizes de Referência - Avalia competências/Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais).

O IDEB como um indicador de qualidade da educação, avalia a eficiência a partir do alcance das médias projetadas para cada escola, tornando-se orientador ou delimitador das atividades educativas, ou seja, determinando o que deve ser trabalhado no planejamento de ensino e na prática docente.

3.2. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O IDEB é um indicador quantitativo criado em 2007, pelo Inep, e realizado a cada dois anos, com a combinação de dois indicadores: Aprovação Escolar obtida pelos dados do Censo Escolar e a Prova Brasil; avaliação externa em proficiência de Língua Portuguesa; Matemática e Ciências. A partir da combinação desses dois indicadores, o IDEB tem se consolidado como índice medidor da qualidade da educação, ao mesmo tempo, serve para monitoramento das metas que devem ser alcançadas pelas escolas (FERNANDES, 2007). Para melhor compreensão da composição do índice, o Quadro 4 faz referência aos indicadores.

Quadro 4. Composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Indicadores	Dados	Média	Etapas de ensino
1. Fluxo escolar	Censo Escolar. (Anual)	Taxa média de Aprovação Escolar	EF 1º e 5º ano EF 6º e 9º ano EM 3º ano
2. Desempenho escolar	Prova Brasil e Saeb (Bienal)	Prova em larga escala em Língua Portuguesa e Matemática	EF 5º e 9º ano EM 3º ano

3.	Indicador de Nível Socioeconômico	Questionário socioeconômico aos alunos,	Média da condição socioeconômica dos alunos e	EF 1º e 5º ano EF 6º e 9º ano EM 3º ano
4.	4. Indicador de Adequação da Formação Docente	professores e gestores (Prova Brasil)	adequação de formação dos professores	

Fonte: Construído a partir de dados do Inep/Mec

A composição do IDEB consiste nos dados do fluxo escolar, da Prova Brasil e do questionário socioeconômico destinado Ensino Fundamental (5º e 9º ano) e Ensino Médio (3º ano). A partir desses dados são produzidos os indicadores de Nível socioeconômico e de Adequação da Formação Docente, com informações sobre o contexto escolar.

O Indicador de Nível socioeconômico possibilita de modo geral, situar o público atendido pela escola com base no estrato ou nível social referente a escolaridade dos pais e posses de bens e serviços utilizados pela família dos alunos. A caracterização das escolas abarca sete grupos, dos quais, o Grupo 7 representa o nível socioeconômico mais alto (INEP, 2016)

O Indicador de Adequação da Formação Docente aponta dados sobre a formação dos professores que lecionam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Apresenta o percentual de adequação de formação por disciplinas. As disciplinas são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura ou Bacharelado com complementação pedagógica na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia ou Bacharelado com complementação pedagógica.

Os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no Brasil, seguem principalmente duas ordens, a primeira, a pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) e a segunda, a taxa média de aprovação dos alunos destas etapas de ensino. Assim, foca na aprovação e na proficiência dos alunos (FERNANDES, 2007).

No Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) o IDEB foi oficialmente constituído, e ganhou relevância no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de modo que o cumprimento de metas foi condicionado a evolução do

IDEB das escolas, conforme observado no Decreto 6.094/2007, no capítulo II, destinado particularmente ao índice, onde lhe é atribuída a função de aferir e monitorar a qualidade da 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 (BRASIL, 2007).

O Ideb tem se constituído como um indicador estratégico da atual política educacional para aferição da qualidade, baseada em rendimento, desempenho e monitoramento da educação, conforme as orientações neoliberais. Essas orientações, ao fazerem parte do cotidiano escolar, influenciam o trabalho pedagógico, que passa a ser submetido ao controle dessas orientações, com exigências à escola para desenvolver uma educação de qualidade conforme o mercado, voltada para habilidades e competências para o trabalho. Por conta disso, o mercado de trabalho passa a orientar as decisões das políticas educacionais e as avaliações das instituições escolares.

O resultado da série histórica de avaliação do Ideb passou a ser divulgado desde 2005 e a partir daí foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem alcançadas no país, nos municípios e unidades federativas. Nesse sentido, o índice estabelece metas diferenciadas, formuladas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo de alcançar a média 6,0 até 2021. O desenho escolar nacional no Ideb é observado na Tabela 1.

Tabela 1. Resultado do IDEB Anos iniciais (5º ano) do Ensino Fundamental do Brasil 2005-2015

Ano	Indicador de Rendimento Taxa de aprovação	Nota Média Padronizada Nota da Prova Brasil	IDEB	Metas do IDEB
2005	0,83	4,58	3,8	-
2007	0,86	4,86	4,2	3,9
2009	0,89	5,22	4,6	4,2

2011	0,91	5,43	5,0	4,6
2013	0,93	5,56	5,2	4,9
2015	0,93	5,93	5,5	5,2

Fonte: MEC/INEP

Nessa perspectiva, a projeção é que as médias do índice evoluam, e possam atingir a média educacional dos países da Organização para a OCDE, que corresponde ao sistema educacional de países desenvolvidos. No que tange aos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, significa progredir da média nacional 5,5 alcançada em 2015, para a média projetada do IDEB, 6,0.

A evolução das metas registrada de 2005 a 2015 indica qual o foco que as escolas, a partir do sistema de educação municipal, vêm adotando para o desenvolvimento da qualidade de ensino. Como vem sendo discutido neste estudo, a qualidade tem sido definida a partir de estratégias sob a ótica das avaliações externas em larga escala.

O IDEB é resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série). O seu cálculo é obtido por meio de uma fórmula geral, representada por:

$$IDEB_{ij} = N_{ij}P_{ij},$$

$$0 \leq N_{ij} \leq 10; 0 \leq P_{ij} \leq 1, e 0 \leq IDEB_{ij} \leq 10$$

Em que, j é unidade de ensino de realização do exame e do Censo Escolar e i é o ano de realização do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar.

- N_{ij}** Representa a média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida na edição i do exame realizado ao final da etapa de ensino;
- P_{ij}** Representa o indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino e dos alunos da unidade j ; para o i -ésimo do exame e do censo escolar.

Ao observar o IDEB nas legislações educacionais, verifica-se a ampliação do seu poder de atuação, por meio das políticas educacionais implementadas após a sua

criação. Elas passaram a estabelecer conexões e alterações em vários campos educativos, incidindo em mudanças da dinâmica escolar.

Nesse sentido, os fundamentos e diretrizes do IDEB estão presentes em várias dimensões educativas expressas na legislação educacional, das quais, foram destacadas algumas consideradas relevantes nesse processo, observadas no Quadro 5:

Quadro 5. Legislação sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Legislação	Sobre O IDEB
2007 - Decreto Nº 6.094	Implementa do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. É estabelecido o IDEB para verificar o cumprimento de metas para a melhoria da qualidade da educação.
2007 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.	Apresenta o índice que combina informações de desempenho por avaliação externa (Prova Brasil) e informações sobre fluxo escolar (Aprovação), para verificar a qualidade da educação.
2007 - Resolução/ CD/ FNDE /Nº029	Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007.
2008 - PDE: razões, princípios e programas.	Trata sobre a avaliação tendo como destaque o IDEB, considerado um instrumento importante e inovador para o alcance da qualidade da educação nacional.
2013 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.	Trata da avaliação da qualidade associada à ação planejada pela comunidade escolar de modo que tenham clareza quanto: “I – aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e análise dos dados indicados pelo IDEB e/ou outros indicadores, que complementem ou substituam estes”
2014 - Plano Nacional de Educação	Fomenta a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias do IDEB (Meta 7)

Fonte: Produção com base nos dados da legislação educacional.

O Decreto Nº 6.094/2007 estabeleceu o IDEB como indicador objetivo para verificar o cumprimento de metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso do Plano de Metas Todos pela Educação, em que os entes federativos deveriam aderir ao compromisso/responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica a partir da evolução do IDEB. Também há uma relação do índice à assistência técnica e financeira, uma vez que entre os critérios de prioridade de atendimento da

União, passou a ser considerado o IDEB, no que tange as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica na forma de regulamentação do FNDE.

Essa legislação inclui o orçamento suplementar da educação em condição do cumprimento das metas CTPE, das quais está a evolução do IDEB das escolas como condição de ser beneficiários deste recurso. Esse fato obriga as escolas brasileiras a aderirem a uma nova dinâmica escolar imposta pelas regras da avaliação em larga escala.

Quanto a Resolução CD/FNDE/Nº029/2007, estabeleceu critérios, parâmetros e procedimentos para operacionalizar a assistência financeira suplementar à projetos educacionais do Compromisso Todos pela Educação. Um desses critérios foi adotar o IDEB como instrumento de seleção dos entes federativos beneficiários desses recursos. Como pode ser observado:

Art. 17 O Plano de Ações Articuladas (PAR) será apresentado pelo FNDE à Comissão Técnica responsável pela sua análise e aprovação. Parágrafo único – Na análise e aprovação do mérito qualitativo deverão ser considerados os seguintes fatores:

- I – disponibilidade de recursos orçamentário e financeiro, para sua implementação;
- II – capacidade operacional do FNDE e do ente federativo proponente;
- III - condições efetivas de aceleração do desenvolvimento do IDEB local (CD/FNDE/Nº029/2007).

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é um instrumento criado em 2007 pelo MEC para auxiliar as secretarias de Educação de estados e municípios no planejamento de ações. Os problemas são identificados, com busca em soluções em ações planejadas com base nos resultados do IDEB. A adesão ao PAR está condicionada em seguir o Plano de Metas Todos Pela Educação, estabelecido em 28 diretrizes que visam à melhoria do ensino nacional, das quais, destacam-se

- I - Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;
- VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - Valorizar a formação ética, artística e a educação física (Decreto Nº 6.094/2007)

Essas diretrizes estão sendo incorporadas de alguma forma pelas escolas, uma vez que é um condicionante para adesão ao PAR. Elas estão vinculadas a melhoria da qualidade da educação como metas objetivas que precisam ser alcançadas pelas escolas. Uma questão que remete atenção é como essas escolas estão concretizando essas diretrizes na realidade educacional.

O “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” apresenta o programa do governo Luís Inácio Lula da Silva para educação naquele momento. Esse Documento mostrou os eixos sob os quais o Plano de Desenvolvimento da Educação se sustenta, com foco na gestão, financiamento e avaliação. No texto observa-se a apresentação de uma propaganda das ações do governo Lula, mas também a sistematização dos caminhos e objetivos das políticas públicas educacionais nesse período, encaminhadas com foco no IDEB.

Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), ao se referir à qualidade do ensino, remete à necessidade de se estabelecer sistemas de avaliação e padrões de qualidade, por meio de análise dos dados indicados pelo IDEB e/ou outros indicadores. Em relação ao PNE, a meta 7 trata da correção de fluxo escolar e da aprendizagem, a qual indica a necessidade de atingir a média nacional do IDEB para solucionar esse problema.

O IDEB, situado em um conjunto de intenções educacionais, sob a visão da Qualidade Total, explicitamente posta no documento “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, constitui-se como um índice complexo, envolvido em vários campos de atuação. Pois, ao mesmo tempo em que assume compromisso, estabelece metas, transitando também como instrumento para financiamento educacional e como indicador que condiciona alcance de metas para obter determinados benefícios financeiros à educação.

Cabe aqui uma breve consideração sobre os enlaces das matérias que envolvem o IDEB no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Embora o Plano apresente um conjunto de diretrizes que considera necessários para a melhoria da qualidade da educação, o IDEB considera apenas as informações dos indicadores de fluxo escolar, concernentes a aprovação e o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática por meio da Prova Brasil.

As metas correspondem às intenções políticas do governo em questão e fazem parte de uma agenda que propõe reformas pautadas na eficiência e demandas do capital.

Nesta perspectiva, além de proporem a eficácia do modelo empresarial de educação, focaram a função social da educação de modo a desconstruir o seu caráter público.

O governo Lula incorporou às metas propostas do Movimento Todos Pela Educação, ao criar o seu Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual veio se concretizar por meio do PAR. A partir da implementação dessas políticas, estabeleceu a inserção das parcerias público-privado na educação básica, levando a lógica empresarial de organização às escolas.

Como pode ser observado, as legislações incorporaram os objetivos do IDEB, para alcançar a inclusão da educação brasileira aos índices educacionais dos países desenvolvidos, participantes do Pisa. Por outro lado, foram agregados critérios por meio das alterações das resoluções, indicando arranjo do índice com intenção, relacionando a metas objetivas para se alcançar a qualidade da educação e sobretudo, em condicionar essas metas ao critério de orçamento suplementar.

3.3. Prova Brasil: Indicador de avaliação ou dos objetivos de aprendizagem?

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também denominada de Prova Brasil, é uma avaliação censitária realizada a cada dois anos, em todas as escolas da rede pública de ensino, das zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados no 5º e no 9º ano (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular. Segundo o Ministério da Educação (MEC), visa produzir informações a respeito da qualidade do ensino público, a partir de resultados de cada unidade escolar às redes de ensino. Também apresenta, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola, esses dados são considerados para subsidiar o diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola tendo em vista à melhoria da qualidade da educação básica (INEP, 2016).

A Prova Brasil tem elegido conteúdo específico para avaliar habilidades e competências dos alunos. Em Língua Portuguesa abrange o foco na leitura, e em Matemática o foco na resolução de problemas. Para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tem sido realizado a Prova de Ciências, com ênfase em conteúdo das Ciências Naturais. Os dados coletados nessa avaliação, juntamente com o fluxo escolar (aprovação) compõem o IDEB, com intuito de avaliar a qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro (INEP, 2017).

A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados em Língua Portuguesa e Matemática, e questionários socioeconômicos. No entanto, a sua matriz de referência, tem se tornado direcionador do conteúdo curricular e das práticas pedagógicas desenvolvida na escola, principalmente.

A matriz de referência da Prova Brasil é um referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina ou série. Ela foi constituída dentro do processo de avaliação nacional para informar o que seria avaliado nos sistemas de ensino e ao mesmo tempo indicar os conteúdos e habilidades esperados dos alunos. No período que é aplicada a Prova Brasil, as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas da educação básica que possuem turmas de 5º ano do ensino fundamental, recebem matrizes de referência, temas, tópicos e descritores.

Essa referência é orientada a partir dos cadernos da Prova Brasil a partir das matrizes de referência, temas, tópicos e descritores. Os cadernos trazem informações aos gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, os descritores e uma série de exemplos de questões sobre língua portuguesa e matemática das séries a serem avaliadas.

O indicador educacional Prova Brasil foi constituído para mensurar a qualidade do ensino ministrado de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas públicas, no entanto, tem se tornado direcionador do conteúdo curricular e das práticas pedagógicas, principalmente, do professor e da gestão escolar desenvolvida na escola. A matriz de referência deste exame tem servido como modelo do que deverá ser operado em sala de aula pelo professor, e base do planejamento da gestão escolar por resultados no índice. Entre o discurso oficial e os cadernos pedagógicos¹³ produzidos para os segmentos de ensino, o trabalho do professor tem assumido um caráter prescritivo e normatizado.

Historicamente, existe uma preocupação em verificar a aprendizagem dos alunos e essa demanda vinha sendo atendida pela avaliação escolar realizada na escola. Porém, as avaliações externas em larga escala passaram a atuar nessa função por meio de avaliações de exames padronizados nas esferas municipal, estadual e nacional.

¹³ Os cadernos trazem informações aos gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, os descritores e uma série de exemplos de itens (questões) sobre Língua Portuguesa e Matemática das séries a serem avaliadas (INEP, 2016).

A matriz de referência da Prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental, apresenta os objetivos temáticos e os descritores de aprendizagem que devem orientar, de forma processual, as etapas dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos ao longo do ano letivo. Porém, todo esse planejamento ocorre em função da Prova Brasil, para preparar os alunos para realização do exame, com isso, há um deslocamento do conceito do objetivo de aprendizagem e da avaliação, pois, os objetivos de aprendizagem são orientadores dos objetivos avaliativos, e não o inverso.

Segundo o Inep, o objetivo dessa avaliação também é oferecer informações que possam orientar professores e gestores escolares, pois, considera que as informações da Prova Brasil possibilitam identificar qual o nível de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática em que os alunos se encontram no ensino. O que tem levado a escola a utilizar a matriz como referência curricular para o seu ensino.

De outro modo, é possível observar como afirma o PDE (2011), a matriz não abrange todo o currículo escolar, pois foi elaborada a partir de um recorte baseado no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, entende ser representativo do que está sendo contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Portanto, a Matriz de Referência¹⁴ é considerada “referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2008).

Assim, as matrizes são referências para a elaboração dos itens¹⁵ da Prova Brasil, e para elaboração desses itens é feita uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e das competências utilizadas no processo de construção do conhecimento. No que se refere as habilidades e competências, considera que estão “[...] plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2008, p.6). As matrizes de referência apresentam tópicos e temas com descritores que indicam as habilidades tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática a serem avaliadas. O descritor, por sua vez, diz respeito ao conteúdo curricular e operações mentais a serem desenvolvidas pelo aluno, que tendem traduzir em certas competências e habilidades. Ou seja, os

¹⁴Nesse aspecto, está referenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, também a partir de consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais, bem como consulta a professores regentes das redes municipal, estadual e privada, e ainda, exame de livros didáticos mais utilizados para essas séries nas citadas redes.

¹⁵É a denominação utilizada para as questões que compõem a Prova Brasil.

descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

Sob essa ótica, a matriz deixa claro o seu objetivo de estabelecer nessa metodologia de avaliação com base nos conteúdos, competências e habilidades a serem ensinadas nas escolas. Além de deliberar essa configuração de ensino na escola, no que diz respeito aos objetivos de avaliação, passou a ser elemento central de avaliação das escolas.

O Saeb considera que a partir da Matriz de Referência da Prova Brasil é possível fazer um diagnóstico do estágio de conhecimento do aluno, pois permite visualizar o que foi acrescentado na aprendizagem dos alunos referente às habilidades de leitura e matemática baseado na matriz (INEP, 2017).

A proposta da Prova Brasil, em suas intenções como um instrumento pedagógico, desenha caminhos de planejamento avaliativo para educação a partir da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos, expressas nos resultados dos níveis dessas proficiências. Contudo, o foco tem se direcionado mais para a preparação dos alunos para realização dos exames.

No conjunto de descritores da matriz de referência, 15 são direcionados à Língua Portuguesa, para desenvolver conteúdos de: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto; relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto; relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística. Para a Matemática são indicados 28 descritores, que compreendem conteúdos de: espaço e forma; grandezas e medidas; números e operações/álgebra e funções e tratamento da informação.

Para melhor observar essa relação dos conteúdos e descritores, o Quadro 6 abaixo, apresenta o primeiro e segundo tópicos de conteúdos e descritores como é expressa na matriz de referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro 6. Alguns Descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil – 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental¹⁶

Tópicos	Descritores de Língua Portuguesa	
I. Procedimentos de leitura	D1	Localizar informações explícitas do texto
	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4	Inferir uma informação implícita em um texto
	D6	Identificar o tema de um texto

¹⁶A matriz completa tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática consta nos anexos deste trabalho.

	D11 Distinguir um fato da opinião relativa desse fato
II. Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto	D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.) D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
I. Espaço e Forma	Descritores de Matemática
	D1 Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
	D2 Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
	D3 Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos.
	D4 Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares)
	D5 Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
II. Grandezas e Medidas	D6 Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medidas convencionais ou não. D7 Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml D8 Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo D9 Estabelecer relações entre os horários de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento. D10 Em um problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores. D11 Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas D12 Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

Fonte: construído a partir do material da Prova Brasil de Língua Portuguesa – SAEB/MEC

A partir desses conteúdos e habilidades, foi construída a “Escala de Níveis de Proficiência da Prova Brasil”. Essa escala, também é denominada “escala do aprendizado” ou escala do Saeb. Ela é utilizada pelo Inep para atribuir o aprendizado dos alunos por níveis, ou seja, trata-se dos estágios de aprendizagem que o aluno provavelmente tenha capacidade de correspondê-los. Por isso, é feita uma distribuição

por níveis em Língua Portuguesa e Matemática, esperando que o aluno apresente a capacidade de aprendizado correspondente determinados níveis.

Os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática são organizados na escala por níveis de 1 a 10, em que cada nível comporta um conjunto de descritores correspondente as habilidades que deverão ser desenvolvidas com os alunos. É possível observar no Quadro 7 a seguir, a distribuição de níveis de aprendizagem direcionados à Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano, são apresentados os níveis I e II e os demais constam na escala completa no anexo deste estudo.

Quadro 7. Alguns níveis de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil do 5º do Ensino Fundamental

Nível	Itens
Até Nível1: 0-150	Língua Portuguesa
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neste nível, foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150.
Nível 2: 150-175	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar informação explícita em contos. ▪ Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. ▪ Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. ▪ Inferir características de personagem em fábulas. ▪ Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Até Nível1: 0-150	Matemática
	<p><i>Grandezas e medidas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.
Nível 2: 150-175	<p><i>Números e operações, álgebra e funções</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. <p><i>Tratamento de informações</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.

Fonte: construído a partir do material da Prova Brasil de Matemática – SAEB/MEC

Como pode ser observado na escala dos níveis de proficiência da Prova Brasil para o 5º ano, exposta no Quadro 6, varia de acordo com as disciplinas e a etapa escolar. As habilidades consideradas mais complexas em Língua Portuguesa e Matemática se concentram nas pontuações que variam entre 325 a 350 correspondentes aos níveis 8, 9 e 10 contidas nos anexos 3 e 4 (INEP, 2017).

Cabe ressaltar que o SAEB, inicialmente, realizou a avaliação da educação básica, tendo como formulação dos itens para avaliar o currículo dos sistemas estaduais

de ensino, depois, passou por uma reformulação que trouxe outra metodologia de avaliação, denominada Matrizes de Referência, que avalia as competências e define descritores (conteúdos curriculares mais operações mentais¹⁷) a serem avaliados.

O uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI) em avaliações educacionais teve início no Brasil a partir do Saeb em 1995 e, a posteriori, foi adotado também na Prova Brasil, Encceja, Enem e Ana. No âmbito internacional, essa teoria vem sendo utilizada amplamente por diversos países, como os participantes do Pisa¹⁸ (MEC, 2017).

De acordo com a metodologia para o cálculo da Prova Brasil que está fundamentada na TRI¹⁹, essa teoria corresponde a um grupo de modelos matemáticos que considera o item como unidade básica de análise e supõe que o desempenho do aluno em um determinado teste possa ser predileto (ou explicado) pela proficiência (habilidade) e pelas características dos itens do teste. Ela modela a probabilidade de um aluno responder corretamente a um item, como função dos parâmetros do item e da proficiência (habilidade) do respondente. Assim, é estabelecido uma relação que se expressa por meio de uma função monotônica crescente indicando que quanto maior a proficiência do avaliado, maior será a sua probabilidade de acertar o item (MEC, 2017).

Assim, A TRI foi desenvolvida para contornar estas dificuldades, e também para aceitar uma medida mais apropriada da proficiência do aluno, com foco maior no item e não o teste como um todo. Segundo essa teoria, a medida de proficiência de um aluno não depende dos itens apresentados a ele e os parâmetros de discriminação e de dificuldade do item não dependem do grupo de respondentes. Ou seja, um item mensura determinado conhecimento, e isso independentemente de quem o está respondendo, e a proficiência de um aluno também não depende dos itens que estão sendo apresentados a ele (MEC, 2017)²⁰.

A escala de proficiência da Prova Brasil pode ser observada como uma régua construída com base nos parâmetros concebidos para os itens aplicados nos testes. Em cada avaliação é aplicado um conjunto de itens nos testes de desempenho e posicionamento na escola de proficiência a partir dos parâmetros computados baseados na TRI. Depois da aplicação do teste, é feita uma descrição dos itens de cada escola, as

¹⁷Durante o ato de estudar, a mente realiza algumas operações, como: classificar, seriar, relacionar, analisar, representar, argumentar, transferir e avaliar (FERNADEZ, 1998)

¹⁸Dentre os países participantes do Pisa, nos países sul-americanos tem destaque que ingressou ao Pisa desde sua primeira aplicação em 1998, depois aderiram: Uruguai, Argentina, Chile e Colômbia, Uruguai e Peru.

¹⁹Retirado a partir dos escritos sobre a Teoria de Resposta ao Item nos documentos oficiais do Ministério da Educação (PORTAL do INEP, acesso dezembro de 2011).

²⁰Retirado da nota sobre Teoria de Resposta ao Item (Portal do MEC).

quais oferecem uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas em cada intervalo da escala (PROVA BRASIL INEP, 2017)²¹.

Assim, a escala de proficiência da Prova Brasil regida pela metodologia do TRI, indica que

A escala de proficiência é constituída com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nos testes. As proficiências são estimadas a partir de subconjuntos de itens na mesma escala que poderão ser comparadas, independentemente dos itens e do número de itens utilizados para o cálculo. No modelo logístico de três parâmetros da TRI, o cálculo da proficiência considera o número de acertos, os parâmetros dos itens e a coerência das respostas (PORTAL DO INEP, 2017)

A TRI tem como princípio quanto maior a proficiência do aluno, maior a sua probabilidade de assertivas, traço latente e acumulativo. Quanto ao seu parâmetro de dificuldade é mensurado na mesma escala da proficiência, de modo que permite a comparação de resultados de diferentes testes e também a construção e interpretação de escalas de proficiência, como é o caso da escala nacional de proficiência do Saeb em Matemática e Língua Portuguesa, construída pelo Inep/MEC. Em outras palavras, esse parâmetro representa a proficiência mínima em que o aluno deve obter para que sua probabilidade assertiva possa ser alta, nesse sentido, ele poderia ser chamado de “proficiência do item” (INEP, 2017).

No portal do Inep (2017), no campo da Prova Brasil, apresenta-se o Caderno Pedagógico, que são cartilhas com informações técnicas e pedagógicas sobre a prova e também a Plataforma Devolutivas Pedagógicas (PDP), que contém informações produzidas com base nas avaliações externas, com a finalidade dar retorno avaliativo dos resultados da Prova Brasil.

A PDP apresenta os itens utilizados na Prova Brasil, a partir de comentários de especialistas. Ela disponibiliza informações que orientam diversas funcionalidades, úteis aos professores e gestores no planejamento de ações e aprimoramento do aprendizado dos alunos (INEP, 2017).

Diante dos elementos constitutivos das avaliações externas para educação básica, a Prova Brasil tem destaque pela proposta da PDP, pelos objetivos que se propõe no retorno de detalhamento dos dados abstraídos da avaliação, porém, pouco é visualizada nos canais que tratam da sua divulgação.

²¹ Retirado do Portal do Inep referente a avaliação da Prova Brasil)

A PDP considerada como instrumento pedagógico pode contribuir com informações dos dados da avaliação da Prova Brasil aos professores e gestores das escolas. Os seus objetivos e os conteúdos são explicitados no Quadro 8, conforme abaixo:

Quadro 8. Objetivos e conteúdo da Plataforma Devolutivas Pedagógicas

Objetivos	Conteúdo
<p>Promover a melhoria do desempenho dos estudantes brasileiros da educação básica;</p> <p>Tornar explícito para os professores e gestores das redes de ensino quais conhecimentos e habilidades são verificados pelo SAEB;</p> <p>Viabilizar a apropriação pelos professores e equipe gestoras dos resultados das avaliações em larga escala;</p> <p>Colaborar com os professores nas suas atividades de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Itens da Prova Brasil comentados por especialistas; - Visualização de itens e informações associadas a partir de filtros como Objeto do Conhecimento, Processo Cognitivo, Ano, Dificuldade e Conteúdo; - Proficiências dos alunos e dados de contexto para escolas, Municípios, Estados e Distrito Federal; - Possibilidade de comparação de resultados; - Gradação de níveis de dificuldade de conhecimentos e habilidades a partir da integração entre escala e itens; - Possibilidade de favorecer itens e montar um caderno de provas; - Visualização de itens e informações associadas a partir de filtros como: ano, processo cognitivo, conteúdo; - Os itens da Prova Brasil estão localizados na escala de proficiência do Saeb. A proficiência dos alunos na Prova Brasil/Saeb segue essa mesma escala; - A escala é agrupada em níveis de proficiência, dentro dos quais estão concentrados um conjunto de itens; - Ao consultar os itens que estão abaixo do nível da proficiência dos alunos (ou que coincidem com ele), pode-se deduzir quais habilidades provavelmente já foram desenvolvidas pelos alunos.

Fonte: Construída a partir de informações do Portal do Inep (2017)

A partir dos conteúdos e objetivos da PDP, verifica-se que há uma iniciativa de dar retorno às avaliações externas desenvolvidas, apoio ao trabalho na educação básica, sinalizando possibilidades de contribuição como pedagógico às escolas avaliadas pelo IDEB.

A Prova Brasil tem sido um indicador de avaliação da educação e ao mesmo tempo tem direcionado os objetivos de aprendizagem. Essa situação tem levado a mudanças significativas na organização escolar como um todo, que vai desde a

indicação dos conteúdos, metodologia de ensino, orientação da formação continuada, entre outros.

3.4. Fluxo Escolar: indicadores de qualidade da educação básica

O fluxo de ensino é um importante indicativo do desenvolvimento da escola em relação aprendizagem dos alunos, ou seja, revela a situação escolar e possibilidades de atuação para melhoria do fluxo por parte das escolas e das políticas públicas. Dado essa relevância, tem se tornado um indicador de qualidade da educação pública.

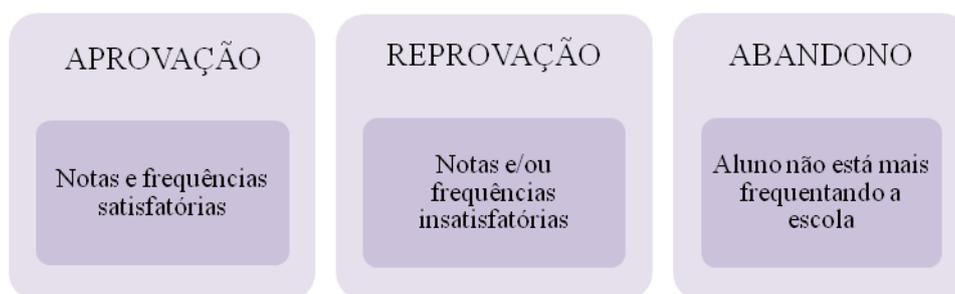
De acordo com Inep (2017), o fluxo escolar indica a progressão de alunos em determinado nível de ensino em relação à sua condição de aprovado, repetente ou evadido. Essas informações são coletadas pelo Censo Escolar das redes de ensino municipal, estadual e federal a cada ano escolar. As quais têm indicado a necessidade histórica de correção do fluxo das escolas, de modo que se tornou um importante indicador na busca pela qualidade da educação sob a regência do IDEB.

Nesse sentido, o fluxo de ensino situa a escola em relação às taxas de rendimento escolar dos alunos, como indicativos da realidade educacional no campo da aprendizagem, além de ser uma variável utilizada no cálculo do IDEB. As medidas de correção do fluxo na educação pública têm sido pautadas na melhoria da qualidade da educação segundo o IDEB. A composição da taxa de rendimento pode ser observada no fluxograma a seguir.

Figura 1. Fluxograma de Rendimento e Fluxo Escolar

Taxas de rendimento (Aprovação+Reprovação+Evasão=100%)

Início do ano letivo



Fonte: Construído a partir de dados do Inep (2017)

Como pode ser observado no fluxograma da Figura 1, a taxa de rendimento do fluxo escolar é gerada a partir da soma do número de alunos aprovados, reprovados e evadidos da escola ao final do ano letivo. A partir desses dados, o rendimento escolar está relacionado a informações importantes do desenvolvimento da escola.

O fluxo de ensino está relacionado ao acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização. Esses indicadores apresentam taxas específicas de matrículas brutas e líquidas, taxas de concluintes e da evasão. Os dados dessas taxas permitem obter informações sobre as etapas de ensino e possibilitam verificar as taxas mais altas e o nível de congestionamento do sistema educacional resultante de ingressos tardios, reprovações, evasões e reingresso dos alunos no sistema (INEP, 2017).

Segundo o IDEB, os indicadores de desempenho educacional exercem a função de monitorar o sistema de ensino no país, seguindo fundamentalmente duas ordens: “a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). Nesse sentido, coloca a necessidade de intervir nos problemas educacionais como: reprovação e evasão escolar; distorção idade série; dificuldade de aprendizado e de atingir a pontuação nos exames padronizados (Decreto nº 6094/2007, p.2).

O fluxo escolar, aprovação, tornou-se indicador do IDEB pela justificativa de intervir na alta taxa de reprovação das escolas brasileiras. Assim, o índice passou a combinar informações do fluxo de ensino (aprovação) e também de desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática pela Prova Brasil. Por outro lado, por meio do conjunto de informações do fluxo escolar é possível observar o desenvolvimento das escolas em âmbito nacional, estadual e municipal, como expressado na Tabela 2 abaixo.

Tabela 2. Fluxo escolar da educação básica pública brasileira por esperas: 2016

Rede	Etapas escolares	Reprovação%	Evasão%	Aprovação%
Brasil	EF Anos Iniciais	6,8%	1,1%	92,1%
	EF Anos Finais	12,7%	3,5%	83,8%
	Ensino Médio	13,0%	7,5%	79,5%
Pará	EF Anos Iniciais	4,3%	0,7%	95,0%
	EF Anos Finais	12,0%	3,0%	85,0%
	Ensino Médio	13,1%	7,6%	79,3%

Belém	EF Anos Iniciais	7,3%	1,2%	91,5%
	EF Anos Finais	13,3%	4,1%	82,5%
	Ensino Médio	9,7%	5,3%	85,0%

Fonte: Construída a partir de informações do Censo Escolar de 2016 no Portal QEDU.

No Brasil, em 2016, a taxa de fluxo da escola pública apresentou uma taxa de reprovação considerada alta, com 12,7% dos anos finais do Ensino Fundamental e 13,0% do Ensino Médio. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental correspondeu a menor taxa, de 6,8%. Em relação à evasão, observa-se a maior taxa nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, respectivamente 3,5% e 7,5%.

Na esfera municipal, as taxas de reprovação, evasão e aprovação, como observadas na Tabela 4, apresentam certa semelhança com os dados nacionais, respectivamente 91,5%, 82,5% e 85,0%. Na perspectiva nacional existe um trabalho de incentivo e cobrança por parte do Estado para o melhoramento das taxas de fluxo, presente não apenas nas orientações do IDEB, mas também na legislação educacional. Um dos destaques é o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), seus principais pontos podem ser observados no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9. O fluxo escolar no Plano Nacional de Educação

Meta	Estratégias
3. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%	3.5). Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;3.10) Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 a 17 anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;
5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.	5.4. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e	7.12. Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas

modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.	pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;
8. Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.	8.1. Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

Fonte: Produzido a partir dos dados do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Essas orientações colocam o fluxo escolar, como elemento central, a partir da melhoria das taxas do fluxo, para se alcançar a qualidade da educação. No entanto, o IDEB tem considerado somente a taxa de aprovação como indicativo de qualidade da educação.

Desse modo, o IDEB, ao considerar a aprovação e o desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática, define como único parâmetro de avaliação da aprendizagem; ao mesmo tempo em que o fluxo escolar prioriza, o processo de escolarização e aprovação, deixa invisível a reprovação e a evasão escolar. Essas são questões a serem aprofundadas na próxima seção.

4. O FLUXO E DESEMPENHO ESCOLAR NAS ESCOLAS DE IDEB ELEVADO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM

Esta seção Identifica e discute o fluxo e desempenho escolar nas “escolas de qualidade” segundo o IDEB na Rede Municipal de Educação de Belém. Para tal foi desenvolvido um estudo documental das seis escolas públicas municipais que participaram da pesquisa com base nos dados do IDEB existentes nos documentos e legislações sobre o índice. Também foram utilizados os dados do Censo Escolar e da Prova Brasil para a caracterização do *locus* da pesquisa.

Essa exposição será feita em duas partes: na primeira, apresentamos as 6 (seis) escolas pesquisadas, com base nos dados do Censo Escolar e em visitas nas referidas escolas. Embora essa fase tenha feito parte da etapa documental da pesquisa, ocorreram visitas em todas as escolas, para checar os dados encontrados nos documentos. Na segunda parte procederemos à identificação do fluxo e desempenho escolar das escolas investigadas, com base na Plataforma Devolutivas Pedagógicas (PDP).

4.1. Caracterização das escolas e município da pesquisa

Belém, a capital do estado do Pará, está localizada na região amazônica, com uma diversidade de povos e culturas em uma população estimada em 1.452.275, e com uma densidade demográfica de 1.315,26hab/km².

Na esfera econômica, Belém possui um Produto Interno Bruto de R\$ 20.340,21. Seu Índice de Desenvolvimento Econômico é estimado em 0,746. Sobre o território e ambiente, apresenta 22.3% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização satisfatória, o que representa observar que 77,7% do espaço da cidade ainda precisa ser adequado para alcançar melhores indicadores de desenvolvimento urbano (IBGE, 2010).

No campo educacional, Belém atende o Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais e federais a uma população de 91.338 pessoas. Na competência municipal, nessa etapa de ensino, são 41.506 escolas, que para o seu funcionamento contam com um quadro de 1.511 docentes (IBGE, 2015). Dentre essas escolas, estão as “escolas de qualidade” segundo o IDEB, abordadas nessa pesquisa. São elas: Ernestina Rodrigues, Amância Pantoja, Benvinda de França Messias, Theodor Badotti, Antonio Carvalho Brasil e República de Portugal.

Essas escolas estão localizadas em áreas centrais e periféricas da região metropolitana de Belém. As escolas Ernestina Rodrigues, Amância Pantoja, Benvinda de França Messias estão situadas em espaço urbanizado, com a presença de equipamentos urbanos e boa estrutura em seu entorno. As escolas Theodor Gadotti, Antônio Carvalho Brasil e República de Portugal estão localizadas em áreas periféricas, com carência de infraestrutura e serviços públicos.

Quadro 10. Localização das escolas

Escolas	Distrito/Bairro
E M Ernestina Rodrigues	DABEL/São Braz
E M Amância Pantoja	DASAC/Fátima
E M Theodor Badotti	DAICO/Tenoné
E M Republica de Portugal	DAENTE/Marambaia
E M Antônio Carvalho Brasil	DAAGUA/Condor
E M Benvinda de Franca Messias	DABEL/São Braz

Fonte: Retirado do Portal da Prefeitura de Belém, 2016

As escolas de qualidade segundo o IDEB são assim classificadas por terem cumprido ou superado metas projetadas pelo índice. As que se encontram no topo do ranque do IDEB tem se tornado referência de qualidade, para as demais escolas no município.

O desempenho dessas escolas no IDEB tem apresentado um histórico de alcance e superação de metas estabelecidas pelo índice, como podem ser observadas na Tabela 3.

Tabela 3. Série histórica de médias mais elevadas do IDEB de escolas do Ensino Fundamental de Belém

Escolas	IDEB Alcançado					IDEB Projetado				
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
Ernestina Rodrigues	5.0	4.8	6.0	6.0	6.5	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3
Amância Pantoja	3.9	4.2	4.7	5.4	6.0	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Theodor Badotti	4.5	4.5	5.8	6.0	5.9	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1

República De Portugal	3.6	3.8	4.7	4.7	5.5		3.8	4.1	4.4	4.7
Antônio Carvalho Brasil	3.9	4.4	4.4	4.7	5.4	3.4	3.8	4.2	4.5	4.8
Benvinda De Franca Messias	3.4	4.5	4.3	4.5	5.3	3.1	3.4	3.9	4.1	4.4

Fonte: Construído a partir dos dados do Inep/MEC/2016.

Essas escolas vêm alcançando o cumprimento de metas do IDEB desde 2007 e tendo posição destacada no ranqueamento das escolas municipais de Belém em 2015. As escolas Ernestina Rodrigues e Amância Pantoja alcançaram a média 6.0, projetada para 2021, e a Theodor Gadotti se aproximou dessa meta com 5.9. As demais escolas, República de Portugal, Antônio Carvalho Brasil e Benvinda de Franca Messias superaram a meta estabelecida para 2015, com as médias respectivamente nessa ordem 5.5, 5.4 e 5.3.

Os dados referentes à infraestrutura das escolas permitem conhecer como elas se encontram, e, sobretudo, se apresentam os elementos considerados fundamentais para o funcionamento adequado das suas atividades. O Censo Escolar de 2016 evidencia como essas escolas estão estruturadas, conforme se observa na Tabela 4.

Tabela 4. Infraestrutura das “escolas de qualidade” da Rede Municipal de Educação de Belém

Infraestrutura	E M Antônio Carvalho Brasil	E M Benvinda de Franca Messias	E M Ernestina Rodrigues	E M Amância Pantoja	E M Theodor Badotti	E M Republica de Portugal
Sala AEE	x	x	x	x	-	x
Sala de Informática	x	x	x	x	x	x
Biblioteca	x	x	x	x	-	x
Laboratório de ciência	-	-	-	-	-	-
Sala de leitura	x	-	-	-	-	-
Quadra de esporte	x	x	x	x	-	x

Acessibilidade	X BNA ²²	X	X	X	X BA ²³	X
----------------	------------------------	---	---	---	-----------------------	---

Fonte: produção da pesquisa

A infraestrutura é um elemento observado no perfil dessas escolas, que apresentam certa semelhança por obterem o padrão de estrutura estabelecido pela Secretária Municipal de Educação (SEMEC-PA). Elas têm em suas dependências: sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de informática, biblioteca ou sala de leitura e quadra de esporte.

As salas de Atendimento Educacional Especializado estão em funcionamento em 5 escolas. Somente a Theodor Badotti, por não ter espaço físico, utiliza o espaço da Escola de Educação Infantil Professora Rita Nery para esse atendimento. Por isso não consta no censo escolar a sala de AEE nas dependências da escola. Os alunos que necessitam desse atendimento, frequentemente se deslocam para escola onde o atendimento é realizado. O trajeto é feito por meio de transporte particular, de um dos funcionários, percorrendo uma distância de 3 (três) quilômetros

As seis escolas contêm Laboratório de Informática que estão funcionando regularmente, com um professor específico para esse atendimento. Funciona como apoio pedagógico ao conteúdo desenvolvido na sala base, com atividades pedagógicas desenvolvidas por meio do uso de computadores.

As salas da biblioteca ou de leitura funcionam a partir de adaptações realizadas pelas escolas. As atividades da sala de leitura tornaram-se um trabalho itinerante de apoio pedagógico à leitura e passaram a ser realizadas na sala de aula ou na Biblioteca. Somente a escola Antônio Carvalho Brasil tem Sala de Leitura e Biblioteca. A escola Theodor Badotti não tem estrutura física para comportar a Sala de Leitura e nem Biblioteca, e por isso, os alunos utilizam a sala dos professores para os momentos de leitura.

Todas as escolas possuem quadra de esporte e espaço adequado para as atividades de Educação Física. Também apresentam acessibilidade no espaço escolar, sendo que a Theodor Badotti, contém apenas o banheiro adaptado. A escola Antônio Carvalho Brasil possui adaptações na estrutura, porém, o banheiro não contempla as adaptações de acessibilidade.

²²Banheiros não adaptados

²³Banheiros adaptados

Do ponto de vista da cobertura de matrícula, somente o ensino fundamental do 1º ao 5º ano é comum a todas as escolas, com atendimento considerável de crianças fora das unidades de Educação Infantil, conforme pode ser identificado na Tabela 5.

Tabela 5. Alunos matriculados por etapas de ensino nas “escolas de qualidade” segundo o IDEB em Belém: 2015 - 2016

Escola	Ano	Pré-Escola	EF 1º ao 5º ano	EF 6º ao 9º ano	EJA	Total de Alunos
Ernestina Rodrigues	2015	20	252	-	-	272
	2016	19	242	-	-	261
Amância Pantoja	2015	20	321	-	-	341
	2016	26	318	-	-	344
Theodor Badotti	2015	-	405	-	-	405
	2016	-	428	-	-	428
República de Portugal	2015	-	366	354	256	976
	2016	-	363	394	256	757
Antônio Carvalho Brasil	2015	50	364	-	100	514
	2016	53	376	-	-	429
Benvinda de Franca Messias	2015	123	419	61	114	717
	2016	-	427	-	112	539

Fonte: Produzido a partir dos dados do Censo Escolar 2016.

As seis escolas são organizadas por ciclo, com foco maior no atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental, mas, também contemplam a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Três delas apresentam características de escola de pequeno porte: Ernestina Rodrigues, Amância Pantoja e Theodor Badotti.

A Escola Ernestina Rodrigues funciona em dois turnos: matutino e vespertino. Atende a Educação Infantil com a Pré-escola e Ensino Fundamental, com os anos iniciais, possuindo 261 alunos. Destes, 19 são atendidos na Pré-escola, e 242 nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Segundo o Indicador de Nível Socioeconômico, os alunos apresentam nível médio e alto.

A Escola Amância Pantoja funciona em dois turnos: matutino e vespertino. Atende a Educação Infantil com Pré-escola e o Ensino Fundamental, anos iniciais. Dos 344 alunos que atende 26 são da Pré-escola, e 318 das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. De acordo com Indicador de Nível Socioeconômico os alunos apresentam o nível médio e alto.

A Escola Municipal Benvinda de França Messias atende 539 alunos em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da modalidade EJA, sendo 112 da turma da EJA e 427 do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O Indicador de Nível Socioeconômico aponta que os alunos apresentam um nível médio e alto.

A Escola Antônio Carvalho Brasil funciona em dois turnos: matutino e vespertino e atende a duas etapas de ensino: Educação Infantil com Pré-escola e Anos iniciais do Ensino Fundamental, com um contingente de 429 alunos, sendo 53 de Pré-escola e 376 dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Escola Theodor Badotti funciona em três turnos: matutino, vespertino e intermediário, e atende apenas o Ensino Fundamental. Sua população escolar é 428 alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Conforme o Indicador de Nível Socioeconômico as duas escolas apontam nível médio e baixo da população que atendem.

A formação de professores dessas escolas pode ser observada pelo indicador de Adequação da Formação Docente²⁴. Ele aponta que os professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior de licenciatura em Pedagogia ou Bacharelado com complementação pedagógica na disciplina que lecionam. Essa situação pode ser observada no Gráfico 1, a seguir:

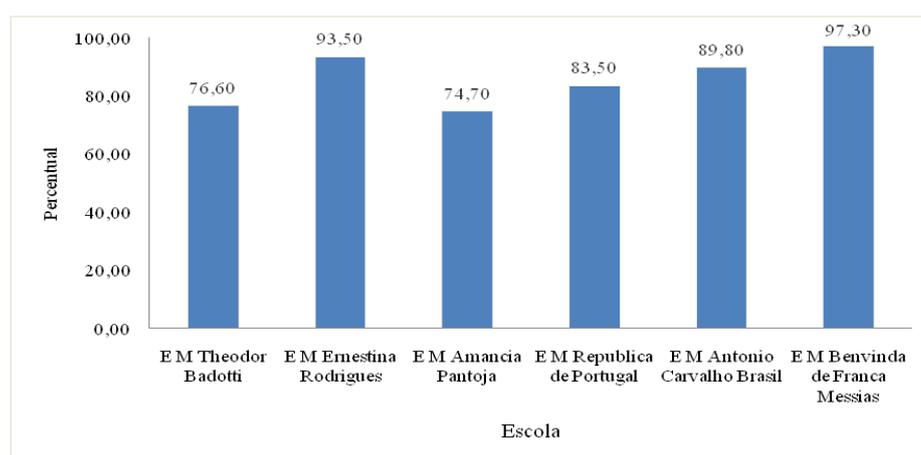


Gráfico 1. Percentual do Indicador de Adequação da Formação dos Docentes
Fonte: Elabora com base no Boletim da Prova Brasil

Os dados de adequação da formação na escola Benvinda de França Messias indicam que 97,30% dos professores possui formação docente, porém, nem sempre a

²⁴É um indicador produzido dos dados do questionário socioeconômico da Prova Brasil de 2015.

formação de professores, no sentido da adequação, pode determinar o elevado desempenho no IDEB. Esse dado revela que há outros elementos, além da formação docente, que precisam ser considerados na busca pela qualidade da educação. Outras condições intraescolares podem determinar os resultados positivos ou não da escola.

4.2. Indicadores de fluxo e de desempenho das escolas de qualidade segundo o IDEB

O indicador de fluxo escolar referente à taxa de rendimento em aprovação, reprovação e evasão escolar, contém dados importantes para conhecer o desenvolvimento das escolas, assim como o indicador de desempenho escolar baseado na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil. As escolas de qualidade segundo o IDEB, apresentam um bom fluxo escolar conforme observado no Censo Escolar de 2016, expressos na Tabela 6.

Tabela 6. Taxas de rendimento das escolas de 2015 e 2016

Escolas	Ano	Matrícula	Reprovação	Evasão	Aprovação
Ernestina Rodrigues	2015	273	7	1	265
	2016	261	5	-	256
Amância Pantoja	2015	341	15	4	322
	2016	344	18	4	322
Theodor Badotti	2015	406	18	6	382
	2016	429	15	1	413
República de Portugal	2015	730	58	22	650
	2016	767	54	18	695
Antônio Carvalho Brasil	2015	453	20	-	433
	2016	429	10	4	315
Benvinda de Franca Messias	2015	717	27	7	687
	2016	539	9	14	406

Fonte: Censo Escolar 2015 e 2016

Esses dados apontam a movimentação das taxas de rendimento das escolas pesquisadas referente à totalidade de matrículas, aprovação, reprovação e evasão, com destaque para as escolas República de Portugal, Antônio Carvalho Brasil e Benvinda de França Messias por terem obtido redução do número de matrículas ou mudança na oferta de ensino de 2015 a 2016.

A escola Benvinda de França Messias reduziu o número de vagas de 717 em 2015 para 539 em 2016, e sua oferta de ensino passou a atender apenas os anos iniciais

do ensino fundamental. A escola República de Portugal manteve a oferta às etapas de ensino: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e EJA. A escola Antônio Carvalho Brasil manteve a Pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental, mas retirou a EJA de seu atendimento.

As escolas que mantiveram a mesma configuração de 2015 são escolas consideradas pequenas com atendimento a 1 (uma) ou 2 (duas) etapas de ensino. A Escola Amância Pantoja obteve aprovação de 322 de um total de 341 alunos. A escola Ernestina Rodrigues apresentou aprovação de 265 correspondentes a um total de 273 alunos. A escola Theodor Badotti obteve 382 aprovações de um total de 406 alunos.

A movimentação observada nos dados do fluxo escolar indica o perfil das escolas em 2016 e também em 2015, o que permite observar as escolas antes e depois da avaliação do IDEB de 2015. A mudança levou 5 (cinco) escolas a focarem o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental. O fluxo escolar apontou um equilíbrio entre as taxas de matrícula e aprovação escolar, mostrando um indicativo da melhoria do fluxo dessas escolas.

Em relação ao desempenho escolar, a Prova Brasil apresenta indicadores de desenvolvimento em Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. A partir desses dados, pode-se observar o desenvolvimento das escolas nessas disciplinas. Esse desempenho pode também ser observado em relação às “escolas similares”, que expressam resultado de um grupo de escolas com características semelhantes de localização geográfica, de indicador de nível socioeconômico e de desempenho escolar.

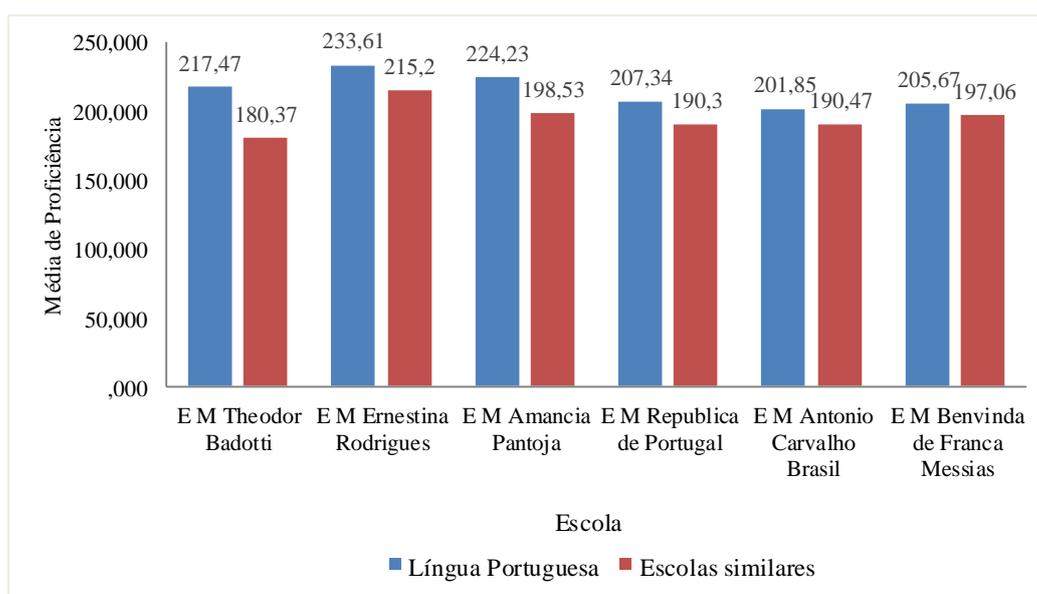


Gráfico 2. Proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 5º ano
Fonte: Elabora com base no Boletim da Prova Brasil 2015

As escolas Ernestina Rodrigues, Amância Pantoja e Theodor Badotti apresentam um elevado desempenho em Língua Portuguesa, e estão entre as médias respectivamente de 233.61; 224.23; 217.47 expressas no Gráfico 2 acima.

Nas médias de proficiência em Matemática, conforme o Gráfico a seguir, destacam-se também as escolas Theodor Badotti, Ernestina Rodrigues e Amância Pantoja, com as médias respectivamente de 229,96; 236,21; 222,47. As demais escolas apresentam médias bem aproximadas entre si, e com as “escolas similares”.

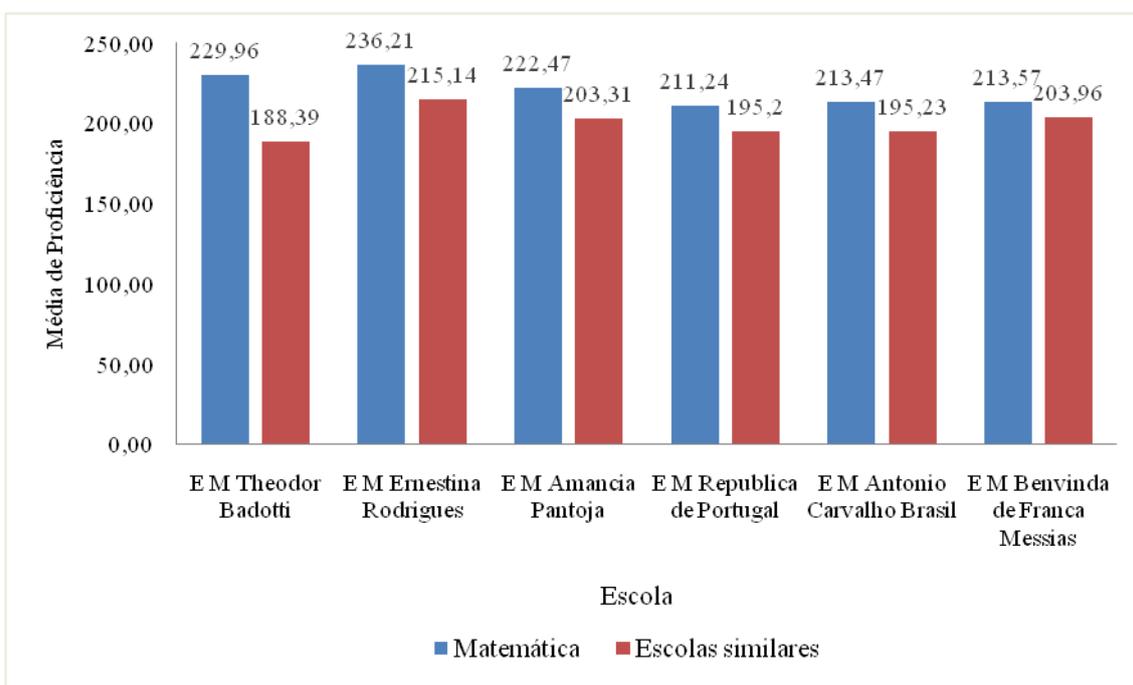


Gráfico 3. Média de Proficiência por Escolas em Matemática do 5º.

Fonte: Elaborado com base no Boletim da Prova Elaborado com base no Boletim da Prova 2015.

Outra forma de verificar o desempenho escolar com base nos resultados da Prova Brasil é pelos níveis de proficiência, disponíveis na Plataforma das Devolutivas Pedagógicas do Mec. Esses níveis indicam estágios de desempenho escolar alcançados pelos alunos, como pode ser observado no caso das escolas pesquisadas neste trabalho. Esta Plataforma será apresentada na subseção a seguir.

4.3. Plataforma Devolutivas Pedagógicas da avaliação da Prova Brasil

A Plataforma Devolutivas Pedagógicas tem como finalidade apresentar uma série de informações produzidas com base nas avaliações educacionais brasileiras. No entanto, tem disponibilizado informações apenas das avaliações da Prova Brasil.

Segundo o Portal do MEC, essa Plataforma visa:

[...] aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes (MEC, 2017)²⁵

Pela escala da proficiência é observada a distribuição dos alunos por níveis de proficiência representados pelas escolas. Conforme observado nos Gráficos 4 e 5, das “escolas de qualidade” segundo o Ideb, é possível visualizar o desempenho de cada escola de forma progressiva em cada nível, organizados do menor para o maior.

Com base nos dados da Prova Brasil em Língua Portuguesa, os níveis apresentados no Gráfico 4 indicam uma escala de proficiências ou habilidades médias das “escolas de qualidade”, com destaque para os níveis 2 e 4, caracterizados como os níveis em que as seis escolas mostraram maior aproximação.

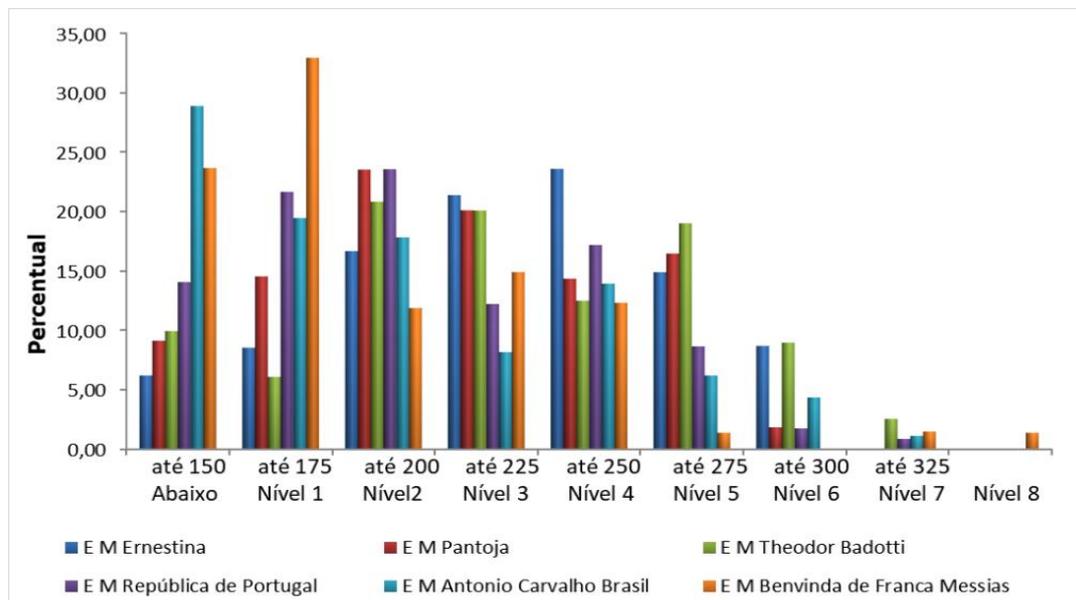


Gráfico 4. Níveis de proficiência de Língua Portuguesa das escolas com IDEB elevado em 2013
Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas 2017.

Segundo a Escala dos níveis de Proficiência da Prova Brasil, conforme os níveis 2 e 4, os alunos devem provavelmente dominar competências:

²⁵ Retirado de notas do Portal do MEC sobre a Plataforma Devolutivas Pedagógicas.

Nível 2:175-200

Localizar informação explícita em contos e reportagens; Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos; Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas; Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

Nível 4: 200-225

Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias; Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música; Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens; Identificar assuntos comuns a duas reportagens; Identificar o efeito de humor em piadas; Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas; Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas; Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos; Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.

Com base nos dados da Prova Brasil em Matemática, os níveis apresentados no Gráfico 5, indicam uma escala de proficiências ou habilidades médias por “escolas de qualidade”, com destaque para os níveis 3, 4 e 5, caracterizados como os níveis em que as seis escolas mostraram maior aproximação.

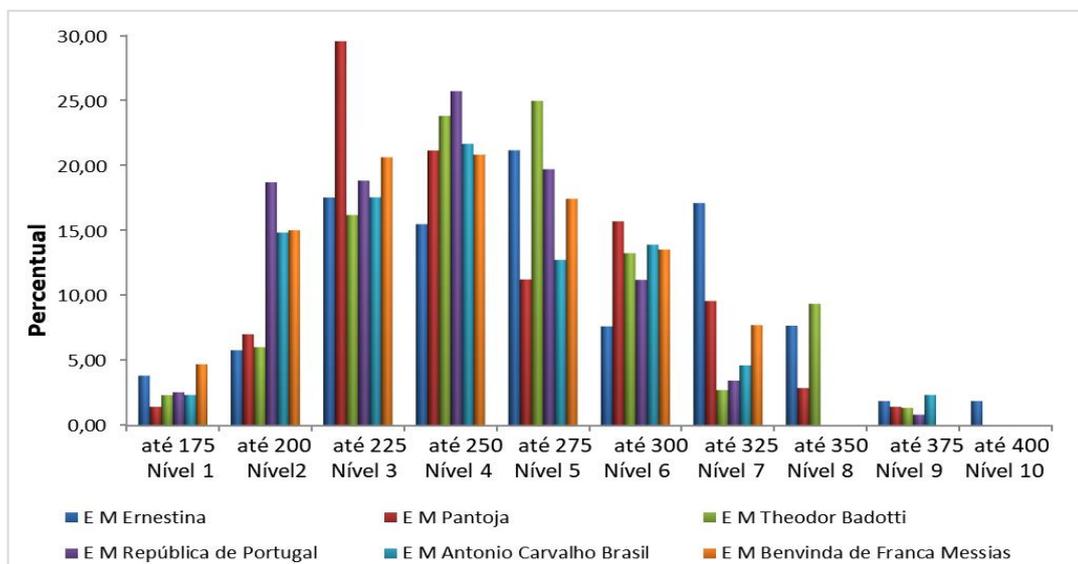


Gráfico 5. Níveis de Proficiência de Matemática das escolas com IDEB elevado em 2013.
Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

A escala de proficiência em Língua Portuguesa indica as habilidades que o aluno provavelmente domine. Segundo os três níveis, indicam as seguintes habilidades:

Nível 3: 175-200

Localizar informação explícita em contos e reportagens; localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos; reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas; inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

Nível 4: 200-225

Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias; identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música; identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens; Identificar assuntos comuns a duas reportagens; identificar o efeito de humor em piadas; Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas; reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas; inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos; inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.

Nível 5: 225-250

Identificar assunto e opinião em reportagens e contos; identificar assunto comum a cartas e poemas; Identificar informação explícita em letras de música e contos; reconhecer assunto em poemas e tirinhas; reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos; reconhecer finalidade de reportagens e cartazes; reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens; Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas; inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas; Inferir informação em poemas, reportagens e cartas; diferenciar opinião de fato em reportagens; interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

Sobre as competências trabalhadas na questão da Prova Brasil no item 475, a Plataforma apresenta comentários pedagógicos sobre esse item, como demonstra o Quadro 11.

Quadro 11. Item da Prova Brasil Língua Portuguesa

Habilidades Proficiência 225	Identificar o referente de um hiperônimo em verbete
Item 475	<p>“A rã é um animal que vive à beira dos lagos, pantanais ou rios. Ela tem as pernas de trás bem compridas, por isso pode dar grandes saltos. O filhote desse <u>anfíbio</u> chama-se girino.”</p> <p>Leia o trecho.</p> <p>O termo grifado refere-se</p>

	(A) à cobra. (B) ao filhote. (C) ao girino. (D) à rã.
Comentário pedagógico	O item apresenta como texto base um verbete, gênero tradicionalmente caracterizado pela apresentação de acepções, definições e exemplos sobre um determinado conteúdo de cunho científico, com uso de linguagem referencial, geralmente objetiva. Ele exige o conhecimento das relações de referenciação e avalia a habilidade de inferir a relação entre elementos coesivos do texto, responsáveis pela progressão referencial. Para responder corretamente, o participante infere que essa continuidade se dá, entre outros recursos coesivos, por uma relação semântica entre um nome e um referente textual, no caso específico do item. Ele infere que o hiperônimo “anfíbio” é uma retomada do referente “rã” e usa uma estratégia cognitiva inferencial de recuperar as cadeias referenciais na superfície linguística e retornar ao início do texto onde é introduzido esse nome. O estudante ainda combina essa estratégia com uma ação interpretativa sobre as informações científicas expostas no parágrafo.

Fonte: Inep/Plataforma Devolutivas Pedagógicas, 2016.

Como pode ser observado na sequência de informações da PDP expressas no Quadro 11, há um detalhamento do que é desenvolvido nos testes da Prova Brasil, estabelecendo certa transparência do processo de avaliação da prova, e, sobretudo, por apresentar e discutir os critérios avaliativos desses testes.

Essas informações revelam também os níveis de aprendizagem alcançados pelas escolas, tornando mais didático a compreensão da escala de proficiência do Saeb. Pelos recursos da Plataforma é possível observar de forma mais detalhada o grau de dificuldade que envolve os conteúdo e habilidades da Prova Brasil.

Quanto aos níveis de proficiência, de alguma forma a PDP apresenta informações que apontam as habilidades que provavelmente já foram desenvolvidas pelos alunos e as que ainda precisam ser trabalhadas, informando assim onde as escolas precisam melhorar em relação ao domínio do conhecimento.

As informações pedagógicas da PDP são retornos dos resultados das avaliações externas, no caso os da Prova Brasil. Ela se constitui como um ponto positivo da avaliação, porque permite conhecer em detalhe esses resultados e construir formas de enfrentamento para as dificuldades detectadas.

Este estudo documental foi importante para conhecimento mais aprofundado das “escolas de qualidade”, que serviram como base para a pesquisa empírica, desenvolvida na sessão a seguir.

5. A RELAÇÃO ENTRE A MELHORIA DO FLUXO E DESEMPENHO ESCOLAR E AS BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTA NAS ESCOLAS COM IDEB ELEVADO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM

Diante do percurso desta pesquisa, em que vários caminhos foram trilhados na busca em compreender como se apresenta a qualidade da educação nas práticas pedagógicas de escolas que superaram a meta do IDEB em 2015, chega-se a pesquisa empírica, para verificar como essa discussão teórica e documental é observada na realidade escolar.

Esta seção apresenta uma análise da relação entre a melhoria do fluxo e desenvolvimento escolar na adoção de práticas pedagógicas bem-sucedidas nas escolas de qualidade segundo o IDEB, baseada no questionamento: *qual é a relação do fluxo e desenvolvimento escolar com avaliação do IDEB e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola?*

Para tanto, foi realizada a pesquisa de campo, desenvolvida em duas etapas: a primeira marcada pela aplicação de questionários às 6 (seis) escolas, com adesão de 30 (trinta) sujeitos e a segunda, realizou-se entrevistas e observação em duas, das seis escolas, com um total de 10 (dez) entrevistados, sendo 5 (cinco) de cada escola. Optou-se pelo recorte de duas escolas para a realização das entrevistas, em virtude desses espaços terem alcançado a média acima de 6,0 no IDEB de 2015.

Sobre os sujeitos entrevistados no processo da pesquisa, foi feita a opção por denominá-los com codinomes de autores da literatura infanto-juvenil. Este fato se deu em virtude das escolas em referência valorizarem a leitura como uma de suas práticas pedagógicas, característica detectada durante o processo de observação da dinâmica escolar.

Essa prática foi observada em vários momentos no decorrer da pesquisa, como por exemplo, o acompanhamento aos alunos à biblioteca e o empréstimo de livros, de clássicos da literatura infanto-juvenil. Estes codinomes marcam o reconhecimento da pesquisa às bibliotecas, aos professores de leitura das escolas pesquisadas e à literatura.

Nesta seção, apresentamos inicialmente uma discussão sobre o conceito das práticas pedagógicas e, em seguida, adentramos na análise das entrevistas, realizada com os professores buscando compreender a relação dessas práticas com os indicadores de fluxo e desempenho escolar na perspectiva da qualidade.

5.1. Práticas pedagógicas na escola: algumas perspectivas

A escola tem sofrido mudanças oriundas das orientações da reforma do Estado, as quais têm sido incorporadas pelas políticas educacionais. Esse contexto tem levado a necessidade de conhecer os reflexos de tais influências na escola pública. Nessa subseção é apresentada uma breve discussão sobre as práticas pedagógicas no contexto das reformas educacionais, com foco no conceito dessas mesmas práticas.

No contexto educacional da América latina, nos anos 1990 a maioria dos países ainda não havia solucionado a questão da expansão da educação básica para grande parte de sua população. A década de 1960 foi período de conquista de alguns direitos sociais, mas também de autoritarismo por parte de regimes de governo. No início dos anos 1990 ocorreram as crises econômicas e políticas nos países latino-americanos, que atingiram, principalmente, a população mais pobre (CEPAL, 1992).

No Brasil, as mudanças educacionais, ocorreram no início no governo Fernando Henrique Cardoso e tiveram continuidade no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Essas reformas tinham como eixo central a expansão e orientações produzidas nos documentos dos organismos internacionais, para a educação, que orientavam à “transformação produtiva com equidade social” (CEPAL, 1992).

As reformas no Brasil, trouxeram uma nova regulamentação às políticas educacionais, com ênfase na gestão das escolas públicas, que passaram a se adequar ao novo contexto, tendo como base os critérios de produtividade, eficácia, excelência e eficiência e também a regulação e ampliação dos exames nacionais de avaliação, segundo parâmetros internacionais (OLIVEIRA, 2006).

Ainda segundo a autora, essas reformas foram demarcadas por padronizar os processos administrativos e pedagógicos, focando a redução dos gastos em educação. O modelo de gestão, por sua vez, adotou formas de planejamento e de controle central para formulação de políticas, mas com descentralização administrativa na sua execução. Esses mecanismos passaram a permitir arranjos locais que visavam complementar orçamento escolar, com recursos da própria comunidade e a busca de parcerias com o setor privado (OLIVEIRA, 2006).

A gestão democrática do ensino público, garantida pela Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI, foi uma conquista dos movimentos sociais, que trouxeram às escolas uma nova forma de organização. De acordo com Barroso (2004), esta gestão se caracteriza pela participação dos trabalhadores da escola na escolha direta

dos gestores e coordenadores escolares; representação juntos aos conselhos escolares (conselheiros eleitos pela comunidade escolar); trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos.

Ainda segundo Barroso (2004), a gestão democrática caracteriza-se também pela participação do professor na escola. Borges (2004) destaca que o trabalho docente, para além das atividades de sala de aula, passou a ser complementado por reuniões pedagógicas, participação na gestão da escola, planejamento pedagógico, entre outras atividades. Tais exigências foram coerentes à nova regulação educativa que, em certa medida, com as reformas educacionais mais recentes, passou a ser incorporada no Brasil e em muitos países no mundo.

No contexto de uma nova regulação educativa, as reformas trouxeram novas exigências à escola. Segundo Oliveira (2006) os professores são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema de ensino. A escola assume várias funções e os professores se deparam com a necessidade de responder exigências que estão para além de sua formação. Diante a realidade dos municípios brasileiros em que há ausência de postos de saúde, parques de lazer, encontros de cultura, dentre outros espaços públicos, a escola acaba sendo o único espaço para que

[...] os problemas de saúde sejam minimamente tratados (ou apenas conhecidos) e possibilidade de acesso cultural dos alunos e de toda comunidade. Nessas escolas os professores se sentem obrigados a desempenhar funções que estão para além de suas capacidades técnicas e humanas. Nesse sentido, não se encontram no ambiente escolar da maioria das escolas públicas brasileiras e, em certa medida, latino-americanas profissionais capacitados a responder a essas exigências: os professores são constringidos a buscar respostas para essas demandas (OLIVEIRA, 2006, p. 212-213)

Essas atribuições ao professor têm depositado sobre eles uma responsabilização pelos resultados de sucesso ou insucesso escolar, incentivando esses trabalhadores a buscarem alternativas de organização do trabalho da escola.

O modelo de gestão escolar, também ganha destaque nas reformas educacionais, baseado na administração gerencial, passou a enfatizar a elevação dos índices educacionais e o controle dos processos de ensino-aprendizagem. A organização do trabalho pedagógico se direcionou a este objetivo, sobretudo, pela finalidade de alcançar a excelência efetiva, da desejada escola de qualidade.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas, aqui consideradas como dimensão do trabalho pedagógico, são evidenciadas por estarem sob o controle gerencial, que direciona os conteúdos e intencionalidades educativas no processo de aprendizagem. Para compreensão dessas práticas, é feita uma breve discussão conceitual a seguir.

As Práticas Pedagógicas desenvolvidas no campo escolar compreendem ações conhecidas por várias terminologias, consideradas complexas, e por isso, carecem de uma discussão que venha ajudar a entender algumas dimensões dessas práticas. Paralelo a isso, há um debate sobre a movimentação dessas práticas diante das novas demandas educacionais, em busca por melhores resultados da escola.

O conceito das práticas pedagógicas, geralmente conhecidas como ação que envolve, dentre outras dimensões, a do professor, da gestão e da coordenação pedagógica sofrem dificuldade no entendimento por apresentar uma compreensão parcial em detrimento a sua totalidade. (FRANCO, 2016)

Embora as práticas pedagógicas e práticas educativas sejam comumente consideradas termos sinônimos, apresentam sentidos diferentes. Ou seja, as práticas educativas, se referem a práticas que concretizam processos educacionais, enquanto que as práticas pedagógicas, dizem respeito às práticas sociais que são exercidas com o intuito de tornar concretos os processos pedagógicos.

Franco (2002) afirma que por muito tempo não foram consideradas a riqueza de sentidos, a abundância de representações e a complexidade das intenções presentes nas práticas educacionais, pois, historicamente a Pedagogia teve os seus referenciais de estudo baseados nas ciências clássicas, fazendo uso de reduções, de classificações padronizadas, na tentativa de estudar os fenômenos por meio de relações de causalidade, priorizando análises meramente quantitativas e, com isso, desfigurando a complexidade da prática educativa.

É importante destacar que as práticas pedagógicas estão fundamentadas em uma concepção de educação, de modo que, “[...] só é possível ajuizar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida a *priori* a concepção de Pedagogia [...]” (FRANCO, 2016, p.540). Dessa forma, nas dimensões dessas práticas, corroboram o entendimento que o seu conceito está relacionado à concepção pedagógica do processo educativo, a partir do entendimento que:

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam

que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p.536).

O autor aponta características fundamentais para o reconhecimento das práticas pedagógicas, imersas em um conjunto de ações educativas, que podem ou não apresentar essas características. Veiga (1992) acrescenta que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos.

Outro aspecto da prática pedagógica, se refere aos critérios éticos imanentes. De acordo com Franco (2016), esses princípios orientam a distinguir uma prática desenvolvida pedagogicamente, (de uma práxis, de outra, apenas tecnologicamente organizada, denominada *poiésis*). Desse modo, enfatiza o pressuposto que, “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, no agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (p.535).

De acordo com Franco (2016), uma dessas práticas refere-se a do professor. A autora apresenta resposta às práticas pedagógicas, com base na visão integrada do coletivo, a fim de desenvolver o sentido e direção dos processos educativos em que está inserida. No entanto, o professor pode ou não desenvolvê-la pedagogicamente, de modo que, se tornará prática pedagógica, quando houver reflexão crítica da prática e consciência da intencionalidade. Esse entendimento orienta que, “[...] as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens (p.43).

Quanto aos mecanismos didáticos-metodológicos que envolvem o trabalho do professor, a prática pedagógica não se realiza apenas nesses procedimentos. Para além disto, está imbricada em um sistema que envolve um trabalho coletivo e posições pessoais, que são determinantes nas tomadas de decisão frente às demandas institucionais da escola.

No entanto, a prática pedagógica não se realiza apenas nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. Para além das práticas de cunho didático e técnicas, existe um sistema que envolve um trabalho coletivo e posições pessoais que são determinantes nas decisões das demandas da organização institucional escolar.

Convém ressaltar que a formação continuada, constituída a partir da necessidade de formação no exercício do trabalho do professor, se configura como

prática pedagógica importante para a escola, não apenas pelo déficit das formações iniciais, ainda presente na realidade educacional brasileira, mas também, pela necessidade de concretizar as intencionalidades pedagógicas nas escolas.

No entanto, essa formação continuada, sobretudo no ensino fundamental tem levado aos professores a perda progressiva do controle sobre o conteúdo e finalidade do ensino. Nesse sentido, Contreras (2002) afirma que apesar da busca em desenvolver as práticas pedagógicas considerando suas características, barreiras acabam por inviabilizar sua concretização no campo da prática e formação docente, na gestão ou em outras ações pedagógicas.

Em meio às ações escolares encontra-se o processo educativo. De acordo com Libâneo (1998), é caracterizado como “[...] um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana” (p. 71).

Isso remete ao contexto de como se dá o processo educativo e onde estão situadas as atuações das práticas pedagógicas, em que as atividades educativas são realizadas em um misto de dimensões pessoais e culturais dos professores que podem interferir, modificar e compor as condições de sua prática.

Em outra perspectiva, sobre as práticas pedagógicas, Nóvoa (1999) chama atenção para a complexidade e imprevisibilidade da ação educativa, em virtude da presença na escola, de crianças de várias origens sociais e culturais e da democratização do acesso às mais variadas tecnologias de informação e comunicação. Esse cenário aponta dois caminhos: *a planificação rígida e a tecnologização do ensino*, os quais levam a secundarização dos professores, que são obrigados a aplicarem materiais curriculares pré-elaborados e também condicionados pelos meios tecnológicos. Diante disso, o autor acredita que “[...] as práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível” (p.18)

Ainda segundo Nóvoa (1999), o eixo crucial desse debate encontra-se na afirmação de que as dimensões indeterminadas da prática pedagógica estão no centro da atuação do trabalho do professor. Isso leva a uma nova ideia, em que o professor julga e decide com base na análise das convicções pessoais e do diálogo com os colegas. Outro elemento que diz respeito ao horizonte ético do trabalho do professor, considera que a definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no ato técnico de ensinar, ele é prolongado no processo educativo.

Nesse contexto, a concepção de práticas pedagógicas direcionadas a essas preocupações estão ancoradas na dimensão organizacional e por isso, é importante repensar o papel da escola como espaço de referência da constituição profissional docente (NÓVOA, 1999), uma vez que a prática docente envolve a maioria das tarefas escolares.

Nesse tempo, mais do que nunca, o discurso sobre a importância do papel da escola, pautado no desempenho escolar, a partir da melhoria dos índices educacionais, sobretudo do IDEB, tem gerado a necessidade de discutir as dimensões das práticas pedagógicas, que cooperam para se obter bons resultados nos índices. O conjunto das práticas desenvolvidas na escola ganha contornos dimensionados da: gestão escolar, professor, coordenação pedagógica, o aluno e a sua família, a formação continuada, entre outras.

Considerando a dimensão da aprendizagem do aluno como finalidade das práticas pedagógicas, é necessário realçar a sua perspectiva no processo longo e de muitas dificuldades sociais, econômicas e psicológicas que o aluno enfrenta no caminho da aprendizagem na escola pública.

Nesse contexto, está a aprendizagem, a qual segundo Franco (2015) provém de sínteses de interpretações desenvolvidas nas relações dialéticas do sujeito com o meio, e, portanto, ocorre para além do que é planejado. Este processo está presente nas dificuldades em relação ao tempo e a dinâmica nas trajetórias dos sujeitos, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem é realizado por meio das práticas pedagógicas, as quais se concretizam por determinada intencionalidade educativa, de modo que, “[...] as aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar” (p. 604)

Franco (2015) chama atenção para o perigo que cerca o processo de ensino à medida que este se torna demasiadamente técnico, planejado e avaliado apenas em seu produto final, desconsiderando que a “[...] educação é realizada em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam” (p. 604).

Nesse cenário, o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva do rendimento escolar, tem relevância, não apenas pelos resultados positivos que são almejados ou cobrados da escola, mas, também, pela necessidade de bom desempenho do aluno nas disciplinas e tarefas escolares. O ensino para um resultado positivo compreende:

Ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis! O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadear nos alunos situações desafiadoras, intrigantes, exigentes, aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios postos, é a marca da identidade do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude (FRANCO, 2015, p. 605).

Para a prática pedagógica existir deve haver intenção educativa, bem como reflexão crítica, envolvendo articulações coletivas. Essas características são importantes para clarear o entendimento desse conceito, pois, o conjunto de ações educativas, embora esteja envolvida nas tarefas e decisões pedagógicas, nem sempre são práticas pedagógicas. Ou seja, elas se constituem em instâncias críticas das práticas educativas, com a intenção de transformar coletivamente os sentidos e significados da aprendizagem (FRANCO, 2015). Nessa perspectiva, deve-se conduzir o aluno a apropriação do conhecimento fundamental à convivência social.

As práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. Trata-se de um espaço eivado de contradições. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. (FRANCO, 2015, p.603).

As práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, possibilitam a mediação com o outro em meio a resistências e contradições, e dessa interação deve prevalecer uma proposição pedagógica que direcione a aprendizagem. Segundo Libâneo (2014), as políticas direcionadas à escola têm orientado uma aprendizagem com ênfase na satisfação de necessidades básicas: conteúdos e habilidades necessários à sobrevivência e ao trabalho; avaliação de desempenho; a educação na perspectiva da cidadania.

A aprendizagem voltada às necessidades básicas representa um déficit na formação do aluno, sobretudo para compreensão da realidade que o cerca. Por isso, é importante defender uma formação completa em que sejam disponibilizados ao aluno os conhecimentos historicamente acumulados. É nessa perspectiva, que as práticas pedagógicas precisam estar ancoradas.

As práticas pedagógicas defendidas nesse estudo estão baseadas na intencionalidade educativa e reflexão da prática, compreendidas como um conjunto de ações que se realizam para organizar, potencializar e interpretar os propósitos de um

projeto educativo. E com isso, busca atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas e requeridas por uma dada comunidade social. Nesses aspectos, ganha evidência o trabalho coletivo como aponta Franco (2015):

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição [...] (FRANCO, 2015, p.541)

Assim, a autora sinaliza a dimensão coletiva das práticas pedagógicas, em que a sua organização e desenvolvimento ocorre por negociação e deliberações de um coletivo, com a intenção de atender os objetivos educativos de uma determinada comunidade escolar.

As práticas coletivas realizadas na escola requerem uma observação do ponto de vista conceitual, pela natureza polissêmica que envolve este termo. Segundo Borges (2010), esse trabalho perpassa por diversas atividades escolares, identificadas por várias denominações, dentre as quais estão: cooperação, colaboração, parceria, troca e trabalho em equipe. Para além da pluralidade deste conceito, a autora coloca a importância de resgatar a urgência do trabalho coletivo ou colaborativo no campo escolar.

Os estudos sobre o tema indicam que o trabalho colaborativo é um campo de estudos emergente no Brasil e no cenário internacional. O entendimento de trabalho colaborativo ganhou evidência pelo fato das instituições escolares serem incumbidas a responder com urgência aos desafios impostos pelas mudanças no cenário mundial marcado no início de 1990. No Brasil, essas mudanças estão relacionadas à democratização do acesso à escola, e a diversidade cultural, bem como a inserção de novas tecnologias na sala de aula (PASSOS; ANDRÉ, 2016). Alguns estudos sobre este tema reforçam determinações colaborativas, que levam benefícios dessa colaboração, ao desenvolvimento profissional dos professores, ao rendimento dos alunos, eficácia docente e ao suporte de alunos com dificuldades de aprendizagem (BORGES; OLIVEIRA, 2006)

O trabalho coletivo pode ser identificado também como trabalho colaborativo. Esse termo é usado para se referir à ideia de “trabalho comum” que compreendem ações de interação entre dois ou mais profissionais da escola, atuantes sobre diferentes meios: alunos, material didático, estratégias e os conteúdos de ensino, projeto da escola, relação

com os pais de alunos, com os dirigentes escolares, etc. os quais assumem responsabilidade coletiva desse trabalho (LESSARD, 2005). Essas características do trabalho coletivo remetem certa organização em prol do desenvolvimento da escola, efetivada a partir de vários campos de atuação, em que os sujeitos assumem responsabilidades coletivas visando resultados positivos da escola como um todo.

Nóvoa (1999), chama atenção à responsabilidade profissional docente, ao sinalizar para ações colaborativas que envolvem o fazer do professor, a partir da capacidade de refletir sobre a sua própria profissão. Assim, os professores desenvolvem suas atividades “[...] encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão [...]” (p. 20)

O autor ainda destaca a necessidade de reinventar a organização escolar para transformá-la em comunidade de aprendizagem, fundamenta em um trabalho colaborativo e inovador que possa romper com o isolamento da organização a qual se encontra, e também com a crise de identidade profissional vivenciada pelos professores (NÓVOA, 1999). Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo ganha força, como elemento de possível solução dos problemas educacionais, sobretudo, porque tem destacado como cooperador para se alcançar a qualidade da educação.

Outro aspecto da dimensão colaborativa do trabalho escolar é ressaltado por Damiani (2008), ao afirmar que este envolve a possibilidade de compartilhamento de saberes de forma colaborativa, de modo a incentivar o trabalho coletivo e possibilitar aos sujeitos envolvidos condições para produzir as suas próprias “conexões”, a partir das experiências vividas, e com isso, possa evidenciar a importância de abordagens colaborativas fundamentas na prática educativa.

Essa perspectiva de trabalho colaborativo envolve o compartilhamento de saberes e experiência importante às práticas educativas e também às práticas pedagógicas, uma vez que essas práticas envolvem vários sujeitos, locais e ações para se concretizarem.

Diante do que foi discutido nessa subseção, além de conhecer algumas perspectivas das práticas pedagógicas e a dimensão do trabalho colaborativo enfatizado como elemento importante para a organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas, cabe ressaltar que a proposta colaborativa, segundo Damiani (2008), pode remeter uma visão de encontrar soluções para os problemas pedagógicos por uma via aparentemente fácil, “[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores

apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p.218).

5.2. Práticas pedagógicas das escolas de qualidade segundo o IDEB que contribuem para o rendimento escolar

As práticas pedagógicas neste estudo são compreendidas como um conjunto de ações educativas desenvolvidas no campo escolar, que partem do princípio da intencionalidade educativa e reflexão da prática. A partir desse entendimento foi possível reconhecer as práticas pedagógicas na escola, de modo a verificar sua qualidade.

A busca pela qualidade no ensino fundamental é observada nas práticas pedagógicas que operam o conhecimento de matemática, leitura e escrita, a partir de descritores dos conteúdos da Prova Brasil. Em outra direção, a qualidade é compreendida em uma formação completa, na perspectiva humana e cidadã do aluno, e para tanto é preciso disponibilizar o conhecimento historicamente acumulado, e não a selecionar algumas áreas do conhecimento.

Segundo os dados do IDEB, das sessenta e uma escolas municipais de Belém, trinta e sete alcançaram ou superaram as metas projetadas para 2015 e 2 (duas) para 2021. As duas escolas têm sido referência para a busca de bons resultados nos índices educacionais, sobretudo por ter alcançado a média 6,0. Assim, o olhar para essas escolas tem sido pautado nos resultados, deixando de enxergar o contexto mais amplo das ações pedagógicas que envolvem a formação dos alunos.

Os indicadores das práticas pedagógicas neste estudo foram observados nos resultados dos questionários aplicados nas seis escolas pesquisadas. Um dos pontos destacados refere-se à qualificação dos professores que atuam nessas escolas, no que diz respeito à formação inicial em Pedagogia, a qual apresentou-se majoritariamente com 91,7%, enquanto a de pós-graduação concentrou-se no campo da especialização, com 96%.

Em relação ao vínculo de trabalho dos profissionais das escolas, 84,6% dos professores são trabalhadores efetivos e 15,4% são trabalhadores contratados. Esses professores exercem trabalho na mesma escola, a maioria, com 55,6% em dois turnos e

37% em um turno. O tempo de trabalho dos professores nas escolas está entre 10 e 15 anos.

A maioria dos professores atua em dois turnos na mesma escola, o que indica maior tempo do professor no ambiente escolar, com possibilidade de conhecer melhor os alunos e participar das atividades escolares. Isso remete a um dos problemas da educação, em que o professor se vê obrigado a trabalhar em várias escolas para complementar a sua carga horária. Esta realidade o impossibilita de participar ativamente das atividades escolares e desenvolver o seu plano de ensino mais articulado com escola.

As práticas pedagógicas, por sua vez, são consideradas relevantes, em especial as que estão voltadas para a formação continuada: 92,6%; reunião pedagógica: 74,1%; trabalho coletivo: 74,1%; avaliação contínua: 77,8%. Sobre o fluxo escolar, as ações educativas que têm evidenciado o seu melhoramento a partir de: acompanhamento do aluno com 74,1%, reunião com pais e responsáveis 77,8% e avaliação contínua 77,8%.

Esses indicativos expressam aspectos relevantes para pesquisa. Segundo esses dados, as práticas de avaliação contínua e a formação continuada são ações importantes para os resultados positivos da escola. As reuniões pedagógicas, acompanhamento ao aluno e o trabalho coletivo, embora sejam importantes, aparecem de forma menos expressiva, indicando assim a necessidade de aprofundar a pesquisa nesses aspectos.

No planejamento de ensino das escolas, há um destaque aos documentos que referenciam esse processo. Os Cadernos Matrizes de Referência da Prova Brasil com 85,2%, e outros documentos elaborados pela secretária municipal de educação, como as diretrizes municipais, com 88%.

Como se observa nos dados apresentados, o planejamento das escolas segue as orientações dos documentos elaborados pela Secretária de Educação com base nos descritores e as Matrizes de referência da Prova Brasil. Isso demonstra que a intencionalidade educativa das práticas pedagógicas se referencia nos conteúdos ou preparação para essa prova. Com isso, revela-se a necessidade de investigar mais sobre o direcionamento e fundamento que move essas práticas com base nessas orientações.

Para o melhoramento do fluxo, as escolas têm desenvolvido ações de avaliação contínua como: acompanhamento ao aluno, parceria com as famílias e trabalho colaborativo, como indicou os dados dos questionários. Nesse sentido, verifica-se como se configuram essas ações, reconhecidas como práticas que contribuem para o bom rendimento escolar e a melhoria das taxas de fluxo. A partir desses dados foi possível

verificar aspectos das práticas pedagógicas nas escolas que sinalizaram caminhos de investigação que foram desenvolvidos nas entrevistas.

As escolas municipais de Belém têm seguido diretrizes e orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-PA), desenvolvidas a partir da formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos e gestores. Essas orientações também estão expressas no Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) que dá subsídio para as escolas elaborarem os Planos Pedagógicos de Apoio (PPA) ao aluno na escola. Uma vez que as escolas municipais de Belém são orientadas a desenvolver esse conjunto de ações e também recebem apoio da secretária, porque só algumas delas são consideradas “escolas de qualidade” segundo o IDEB?

Para além dos resultados do IDEB das escolas, está o desafio de enxergar as práticas pedagógicas que colaboram para os resultados positivos da escola, como o bom rendimento escolar, em especial o da aprovação. Isso leva a uma discussão sobre quais seriam as práticas pedagógicas das escolas de qualidade segundo o IDEB, no que dizem respeito ao diferencial que elas apresentam e não são observadas na avaliação da Prova Brasil, tão pouco pelo IDEB.

A localização das escolas permite conhecer um pouco de suas realidades, as quais apresentam algumas semelhanças. A escola pública municipal Amância Pantoja está localizada no bairro de Fátima, na região central de Belém, próximo aos bairros nobres da cidade. Porém, é composto por uma área nobre e a outra periférica. A maioria da população vive em situações de dificuldades: com o saneamento, habitação precária, ausência de serviços públicos e altos índices de violência. Embora localizada na área central, atende a população que mora na área precária do bairro.

A escola municipal Ernestina Rodrigues está localizada no bairro de São Brás, também na região central de Belém. Embora o bairro contemple uma condição favorável na existência dos serviços públicos e altamente urbanizado, atende a maior parte das crianças de bairros periféricos de Belém e um número menor do entorno da escola, a maioria são crianças de classes populares.

Embora as escolas apresentem uma estrutura básica que garanta o seu funcionamento carecem de uma reforma e ampliação do espaço para melhor atender as crianças. Outro destaque refere-se aos funcionários dessa escola, a maioria é do gênero feminino.

5.3. Concepções e percepção da qualidade da educação na visão dos que atuam nas escolas

As práticas pedagógicas estão fundamentadas em uma concepção de educação, por isso o ponto de partida da pesquisa foi verificar as impressões dos sujeitos das escolas pesquisadas, sobre a visão da qualidade da educação.

Segundo os entrevistados, embora as percepções sobre qualidade da educação envolvam um conjunto de fatores como infraestrutura, número de alunos por sala, formação continuada, gestão escolar, a maioria considera que a qualidade da educação perpassa pela garantia do direito à educação, evidenciando a efetivação da aprendizagem do aluno como sua finalidade maior.

O conceito de qualidade da educação perpassa por várias dimensões intra e extraescolares (DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A., 2007), e essas perspectivas foram observadas nas falas dos entrevistados. As dimensões *extraescolares* referentes: *ao nível do espaço social: socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; e ao nível de sistema: condições de ofertado ensino*. Segundo o autor esta dimensão “*afeta sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa (p.14).*”

Essas condições são ressaltadas em vários aspectos pelos entrevistados, a carência de afetividade na família, por exemplo, acaba sendo uma demanda que a escola precisa suprir para garantir uma ambiência de aprendizagem. Segundo a professora Clarice Lispector, é preciso “ter consciência que receber uma criança, e saber que aquela criança, a partir do momento que ela entra na tua sala ela é tua responsabilidade, e muitas das vezes, é o único local que ela é acolhida, onde ela é abraçada [...]”.

Segundo a professora Lygia Bojunga, a qualidade “passa por várias coisas, a educação tem que estar tudo conectado, não é um trabalho só da escola. É também um trabalho da família. Tem também a questão do nível de conhecimento dos pais; muitas vezes ele pode até querer ajudar, mas ele também não sabe [...]. Esses fatos, fora do campo escolar, têm implicações diretas com a qualidade do ensino. A seguir destacamos a fala do Professor Monteiro Lobato:

Há **questões familiares e de saúde**; para que a gente possa dar indicações para a família dar esse apoio para que criança venha ter sucesso, e às vezes a criança não está tendo bons resultados, a gente investiga mais um pouquinho, às vezes é uma questão de saúde, às vezes é um problema emocional, tudo isso impede. Então, a gente tem que estar atento, pelo menos a gente procura verificar, acompanhar, ver com a família e perceber nela o que se passa, por

quê aquela forma. **Tem situações que a gente consegue ajudar, tem situações que infelizmente não são possíveis** (Monteiro Lobato).

Assim, apesar do apoio que a escola procura dar aos alunos sobre as situações extraescolares, há um reconhecimento por parte dos professores que essas situações interferem bastante no trabalho da escola, e não conseguem ajudar na solução de problemas, como no caso, familiar ou de saúde.

As dimensões *intraescolares* concernente: *ao nível de sistema: condições de ofertado ensino; nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar, nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica; e nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar* (DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A., 2007) são inerentes ao campo escolar, e como são desenvolvidas, de alguma forma, “afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa” (p.16), pois:

Incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes (DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A., 2007, p.16).

Nesse sentido, as atribuições ao campo escolar envolvem os processos de organização e gestão da escola, o que remete grande responsabilidade à escola no cumprimento de sua tarefa. No campo pedagógico, que diz respeito à competência da escola, sobre a organização do trabalho escolar, e do professor, sobre a ação pedagógica, foram aspectos mencionados pelos professores, como possíveis ações que podem encaminhar a qualidade na escola:

[...] escola de qualidade, **precisa ser organizada**, com boa administração, que dialoga com professor e ajuda o professor. Uma coordenação pedagógica experiente que possa ter uma boa relação com o professor, [...] Educação, profissionais qualificados, os professores sejam qualificados conformações continuadas (Ziraldo)

[...] escola deve atender a necessidade do aluno, que eles venham ter sucesso e se possível alcançar os objetivos, que no nosso caso é o fundamental menor. Que ele **consiga aprender a ler e escrever**, que permaneça com sucesso na escola. A escola de qualidade vem atender essas necessidades do aluno. **É olhar a criança como um todo também**, porque não adianta também querer que a criança aprenda se não souber os fatores que interferem mais aprendizagem, a gente tem que estar atento. Claro que escola tem as suas limitações, há coisas que fogem da competência da escola, em outras situações que afetam esse sucesso da criança, e a gente tem que estar a tento[...] (Monteiro Lobato).

[...] escola de qualidade aquela que se compromete com os direitos de educação, o melhor, com os direitos de aprendizagem. É aquela escola que nós não estamos preocupados em massificar os alunos com conteúdos, mas, nos preocupamos com o **aprendizado do aluno** que está acontecendo, e verificando qual é a necessidade, dentro do possível de cada aluno, trabalhar para que esse progresso aconteça [...] (Cecília Meireles).

Educação de qualidade, pedagogicamente, é o **compromisso dos professores**, é a **responsabilidade**, é a consciência de que **nós estamos aqui, para fazer com que as nossas crianças aprendam**, então, a gente como professor aqui na escola, busca muitos métodos, meios para trabalhar essa questão da qualidade. Porque a **educação de qualidade implica um monte de coisas, vai desde a estrutura física até todo um corpo de aparato profissional**, mas, na falta disso, que a gente sabe que no município tem mais ausência do que a presença desses fatores de qualidade, que podem estar contribuindo na educação e na formação dessas crianças [...] (Clarice Lispector).

Como pode ser observado na fala dos professores, há uma preocupação e o compromisso com o aprendizado do aluno, que envolve tanto a ação da escola como a do professor. Eles apontam a necessidade de atenção maior ao aluno, em olhá-lo como um todo, em fatores internos e externos, apesar de reconhecerem suas limitações e interferência fora da escola.

Há um reconhecimento também que as situações que envolvem a escola e outros externos a ela, configuram-se em conjunto de condições que podem favorecer ou não o processo ensino aprendizagem. A ausência da atuação do município na garantia aos fatores que favorecem a qualidade, como a infraestrutura e a formação de profissionais.

Segundo Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A. (2007) a educação de qualidade, está baseada em uma relação efetiva entre a educação e o desenvolvimento integral do ser humano, a partir do que a educação pode proporcionar em conhecimentos e habilidades, interligados com a construção de *sociedade democrática, intercultural e cidadã*.

Corroborando com a afirmação do autor, o compromisso de um ensino comprometido com as habilidades e competências da aprendizagem é sinalizado pela Professora Ruth Rocha como elemento importante na qualidade da educação, pois:

É cumprir com os direitos de aprendizagem da criança, pois ela precisa ter competências e habilidades que são primordiais para seu desenvolvimento enquanto criança, e para que seja um cidadão de bem e tenha condições de viver e atuar em nossa sociedade. E a escola é instrumento primordial para junto com a família garantir isso a criança. A escola vai ser uma escola de

qualidade se ela assegurar essas competências e habilidades para a criança.
(Ruth Rocha)

A qualidade da educação compreendida a partir de vários aspectos, dentre eles é necessário destacar que as condições intra e extraescolares e os diferentes atores, devem ser considerados como elementos fundamentais para análise do contexto escolar sob o ponto de vista da qualidade, como enfatiza (DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A., 2007)

[...] Estudos e pesquisas mostram que as dimensões extraescolares e intra-escolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e, portanto, a aprendizagem dos estudantes, daí porque tais dimensões devem ser efetivamente consideradas no estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógica voltadas para a produção de uma educação de qualidade para todos (DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A., 2007, p. 24-25).

De acordo com Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A. (2007) as dimensões da qualidade, compreendida de um conjunto de fatores articulados, envolvendo determinações sociais, condições relativas aos processos de organização e gestão, o processo ensino aprendizagem visando a garantia do sucesso escolar. As dimensões intra e extraescolares interferem consideravelmente nos processos educativos, por isso, essas dimensões precisam ser consideradas na elaboração das políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógica voltadas para a produção de uma educação de qualidade para todos (DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A., 2007).

A qualidade da educação também é compreendida pela visão da qualidade total (GENTILI, 1994), em que no campo educativo, baseia-se na transferência do que caracteriza a discussão da qualidade da lógica empresarial para o campo das políticas educacionais e para a análise dos processos pedagógicos. Assim, a educação opera sob os moldes dos princípios da produtividade e eficiência, entre outros, a partir da visão de controle de qualidade.

Em outras palavras, Gentili (1994):

A retórica conservadora da qualidade no campo educativo presume a dinâmica que chamaremos “duplo processo de transposição”. A primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade; a segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educacionais e para a análise dos processos pedagógicos (GENTILI, 1994, p. 116).

Essa visão de qualidade fundamenta as avaliações externas no Brasil que avaliam a melhoria da educação partir da quantificação de seus resultados. De acordo com Bresser-Pereira (1995), ela está fincada na lógica do controle dos resultados, advindas das reformas gerenciais de controle, a partir disso, foram imputadas novas formas de responsabilização dos gestores, de administração por resultados e competição administrada por excelência.

Esse modelo de organização tem se consolidado no campo educacional, tendo as políticas de avaliações externas e as políticas educacionais como os principais operadores dessa organização. Segundo Maués (2016), a política de prestação de contas leva um “[...] aspecto do Estado Regulador e Avaliador: a responsabilização. No caso da educação, acaba impingindo às escolas e, sobretudo, aos professores a “culpa” por um resultado que seja considerado, nos padrões estabelecidos, ruim” (p. 447).

Sobre a visão de responsabilização dos professores pelos resultados da escola, tem destaque as falas dos entrevistados:

[...] **escola de qualidade quem faz somos nós também**, se você é um profissional que você se encontra na profissão [...] a pessoa pode estar em um local lindo cheio de recursos, cheio de informações, mas ele não se encontra, ele vai chegar chateado no seu trabalho. Então acho que a primeira coisa é que ele tem que pensar, que essa questão da qualidade, **muitas vezes, nós atribuímos às coisas externas, claro que interfere, claro que algumas coisas facilitam, não podemos esquecer interferem sim, mas não determina**. Você pode ser uma excelente profissional, os recursos vão facilitar (Eva Furnari).

[...] uma coisa que eu não abro mão são as formações da prefeitura, da Secretaria Municipal de Educação, são fundamentais. [...] **É uma formação voltada para todos os descritores da Prova Brasil**. [...] **Essas formações, eu não abro mão, são fundamentais, facilitam e perpassam pela qualidade? Sim!** Agora sim, **a primeira coisa, tu podes ter um ambiente cheio de coisas riquíssimas que facilitam a tua vida, como professor, mas às vezes você não se encontra, e não vai fazer um bom trabalho. Você tem que ter paixão, você tem que ter amor, você tem que querer, eu acho que a qualidade já começa aí. As formações, nessa questão da qualidade, a secretaria tem nos dado um suporte muito grande quanto ao Ciclo 1 quanto para o ciclo 2, nas orientações da Prova Brasil em relação aos descritores** (Eva Furnari).

[...] **Acredito que é o compromisso dos servidores, a gente procura aqui sempre fazer valer realmente, ir atrás, muitas vezes a gente não tem esse apoio da secretaria**, mas a gestão e a coordenação correm atrás. E aí a gente acaba conseguindo desenvolver os projetos, desenvolver algumas atividades, é dessa forma, com o **envolvimento de todo mundo** (Sylvia Orthof).

A responsabilidade por concretizar a qualidade na escola é reconhecida em algumas falas dos professores, ao considerar que os fatores externos embora facilitem, não determinam condições do professor desenvolver um bom trabalho. As formações continuadas aos moldes de orientações para a Prova Brasil são exaltadas e consideradas importantes na qualidade da educação.

Outro aspecto ressaltado pelos entrevistados diz respeito ao compromisso dos servidores de garantir condições de recursos para que consigam desenvolver seus trabalhos nas escolas. Esse compromisso contempla o envolvimento de todos, inclusive um envolvimento com paixão e amor pelo trabalho docente, fato este indicado como ponto de partida da qualidade na escola.

A partir desses dados sobre a percepção de qualidade da educação segundo os trabalhadores das escolas é importante conhecer mais sistematicamente os elementos dessa qualidade, pois, de algum modo, essa visão tende a nortear o trabalho da escola como um todo. Com base nisso, as perspectivas de qualidade apontadas pelos 10 entrevistados, foram destacadas por meio das ideias principais contidas nas respostas como demonstrado no Quadro 12.

Quadro 12. Indicativos de qualidade na visão dos professores das escolas

O que deveria ser uma escola de qualidade	
1.	Que garanta o direito da educação, no que se refere o direito à aprendizagem da criança;
2.	Que consegue cumprir com os objetivos de aprendizado do aluno;
3.	Que consegue fazer com que as crianças aprendam
4.	Que faça o aluno aprender
5.	Que tenha infraestrutura, o número de alunos por sala e acesso a formação;
6.	Que atenda a necessidade do aluno visando a aprendizagem
7.	Que tenha estrutura, formação, mas principalmente são os profissionais da escola que fazem a qualidade;
8.	Que se compromete com os direitos de Educação, com os direitos de aprendizagem;
9.	Que visa atender as necessidades do aluno;
10.	Que tem uma boa estrutura, boa organização, boa administração e que dialogue com os professores.

Fonte: Construído a partir das narrativas dos sujeitos desta pesquisa.

A partir dessa síntese das falas dos 10 (dez) entrevistados, é possível perceber que a visão de qualidade da educação perpassa por vários aspectos, dentre os quais, destacam-se principalmente, o compromisso dos profissionais das escolas com a aprendizagem do aluno, chegando a colocar sobre si essa responsabilidade, e não mencionando aspectos importantes intra ou extraescolares que também são responsáveis por esse processo.

Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A. (2007) defendem que as dimensões extraescolares e intraescolares afetam significativamente, os processos educativos e, portanto, a aprendizagem dos alunos, deve considerar efetivamente no estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógica voltadas para a produção de uma educação de qualidade para todos.

5.4. Práticas pedagógicas diferenciadas na perspectiva dos que atuam nas escolas: o trabalho colaborativo

Com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas das escolas que contribuem para a melhoria do fluxo, buscou-se por meio das entrevistas abstrair características dessas práticas. Assim, foi possível identificar práticas que contribuem para o sucesso da escola, e não são consideradas pelas avaliações externas e pelos índices educacionais.

Diante disso, é importante situar que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pública estão inseridas dentro de uma visão de “escolas eficazes” ou de escolas de qualidade, que podem ser analisadas na perspectiva da qualidade total (Gentili, 1994; Freitas, 2013), e da qualidade social (Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A., 2007)

Este estudo compreende ser importante analisar a qualidade por essas óticas, não só para verificar as múltiplas visões que acompanham este tema, mas, para analisar pela perspectiva da construção histórica do conceito, o envolvimento de múltiplas visões: políticas, econômicas, sociais e culturais, inseridas no trabalho educativo como um todo.

Para além da crítica ao modelo de construção da qualidade nas escolas, está a proposição de uma possível qualidade baseada em uma compreensão de reconhecimento dos fatores que podem estabelecer tal qualidade. Os autores Dourado, L. F.; Oliveira, J.

F.; Santos, C. A., (2007) ajudam a pensar em caminhos para construir essa qualidade na escola pública. Em seus estudos sobre definições da qualidade da educação apontam que

As pesquisas sobre Qualidade da Educação (Inep, 2004), escolas eficazes (Nóvoa, 1999) ou escolas com resultados destacáveis (Unesco, 2002) e, ainda, demais estudos desenvolvidos pelo Laboratório Latino americano de Avaliação da Qualidade de Educação (Unesco, 1998, 2000, 2001) ressaltam, por um lado, a **discussão de elementos objetivos no entendimento do que vem a ser uma escola eficaz ou uma escola de qualidade, procurando compreender os custos básicos de manutenção e desenvolvimento**, e, **por outro lado, as condições objetivas e subjetivas da organização escolar e da avaliação de Qualidade da Educação por meio do aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos da região**. Tais elementos podem, em parte, ser tratados como *aspectos objetivos* para a construção de *condições de qualidade* numa escola considerada eficaz ou que produz resultados positivos (DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A., 2007, grifo nosso)

Segundo esses estudos, a discussão em volta das escolas eficazes perpassa pelos custos básicos de manutenção e desenvolvimento, assim como pelas condições objetivas da organização escolar e da avaliação da qualidade da educação por meio do rendimento escolar. Segundo Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A. (2007), as pesquisas e os estudos revelam também que uma educação de qualidade advém de resultados de construções de engajamentos pedagógicos, técnicos e políticos no desenvolvimento do processo educativo, sob os quais, tende a pesar as condições objetivas de ensino, das desigualdades sociais e econômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização constante dos trabalhadores da educação.

Ainda segundo Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A., (2007) para construir essa qualidade, é importante considerar também as características como da gestão financeira, administrativa e pedagógica, as questões que envolvem a natureza do trabalho escolar e o que pensam os trabalhadores escolares e a comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Por isso, para se pensar na construção dessa qualidade é preciso observar as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito, em geral, aos aspectos envolvidos na compreensão e construção de uma escola de qualidade ou escola eficaz.

Sobre a qualidade na escola, corrobora o entendimento que só é possível alcançá-la por meio de bons resultados nos índices e avaliações. A maioria das políticas educacionais brasileiras está ancorada nessa visão. Um exemplo disso pode ser observado no PDE, PDE- Escola e IDEB que priorizam a avaliação de desempenho como indicador da qualidade da educação. Em outras palavras, a qualidade da educação só pode ser aferida pelos resultados das avaliações externas, o que estabelece relações diretas entre qualidade, eficácia e eficiência da educação com a mensuração do desempenho do aluno em testes padronizados (SANTOS, 2013).

Diante desse contexto se apresenta o desafio à escola, de desenvolver adoção de práticas pedagógicas que colaboram para o rendimento escolar do aluno, uma vez que essas práticas tendem a estar pautadas na visão da qualidade total, da eficácia e eficiência da educação.

Na visão dos entrevistados desta pesquisa, as “escolas de qualidade” segundo o Ideb, desenvolvem práticas pedagógicas diferenciadas para obter resultados positivos. A partir das respostas dos 10 entrevistados foi possível identificar algumas características dessas práticas, como pode ser observado no Quadro 13.

Quadro 13. Indicativos de qualidade nas práticas pedagógicas das escolas

1. Desenvolvimento de trabalho colaborativo;
2. Compromissos dos profissionais com a aprendizagem;
3. Parceria com a família;
4. Desenvolvimento dos conteúdos a partir aulas práticas;
5. Projetos interdisciplinares;
6. Apoio pedagógico por meio do PPA;
7. Acompanhamento pedagógico ao aluno;
8. Laboração para o desempenho do aluno;
9. Conscientização de cidadania e apoio psicológicos aos alunos;
10. Competência dos profissionais;
11. Desenvolvimento da autoestima e da autonomia dos alunos;
12. Conscientização de valores, como respeito, ética, amizade e paz

Fonte: Construído a partir das narrativas dos sujeitos desta pesquisa.

Esses aspectos indicam vários campos relevantes da dimensão das práticas pedagógicas em atuação nas escolas, no que concerne aos seus aspectos gerais, é possível observar o interesse dos profissionais, em que a escola tenha êxito no que realiza, e para a concretização disso, busca-se desenvolver um trabalho de natureza colaborativa.

A visão dos trabalhadores da escola sobre a sua prática diferenciada e da instituição escolar, está inserida em conjunto de ações em prol de resultados positivos da escola. E o entendimento da atuação e função da escola é vista no compromisso em estabelecer a aprendizagem dos alunos a partir de um trabalho colaborativo. Isso é possível observar a partir dos extratos a seguir:

Apoio pedagógico ao aluno pelo PPA

[...] E o trabalho desenvolvido dentro de sala de aula, em que a professora precisa cumprir com todos descritores. Existe um direcionamento a partir do Alfamat e do próprio currículo que a gente precisa cumprir. Então, há uma organização e uma sistematização de um planejamento voltado pra isso. Então desde o início do ano, a gente faz aquele levantamento, diagnóstico da turma, e realiza um plano de intervenção para aqueles que têm maior dificuldade. **A gente faz uma avaliação com todos os descritores e faz todo um mapeamento, para saber quais são as crianças com dificuldade de aprendizagem, então a gente chama as famílias, conversar com as crianças, e faz um plano que chama Plano Pedagógico de Apoio**, então os outros profissionais, professores da sala de leitura, da sala de informativa e a biblioteca em si vão dá uma atenção mais direcionada a essas crianças (Ana Maria Machado).

Desenvolvimento dos conteúdos a partir de aulas práticas

A gente **trabalha o sistema monetário** de várias outras coisas. E um exercício assim, **funciona como se fosse uma loja, tem uns que ficam no caixa para dá o troco, tem uns que ficam sendo os vendedores, [...] várias coisas dão para trabalhar nesse momento. E o professor [...] vai trabalhar só o conteúdo, [...] de forma interdisciplinar, vai poder apresentar vários assuntos ao mesmo tempo.** A SEMEC tem contribuído muito, nós fazemos a prova do ALFAMAT, que são **provas de língua portuguesa e matemática que vai abordar determinados descritores. Tem as formações para as professores, então as professoras já sabem, de antemão os descritores que serão cobrados, então a gente procura estimular muitas crianças para estarem fazendo, conseguindo aprender esses conteúdos nesses momentos de aula prática** (Ana Maria Machado)

Responsabilização assumida pelos profissionais da escola

Nós **temos o compromisso**, que é uma questão muito importante, [...] gente costuma fazer muita parceria também, para buscar justamente resolver um

pouco mais dessas lacunas que a gente tem tido, **onde o governo cada vez mais se exime da responsabilidade** (Cecília Meireles).

Acompanhamento pedagógico ao aluno e avaliações contínuas

eu acho que a gente **avalia muito os nossos alunos**, no município, a **avaliação é processual e contínua e exatamente isso que talvez a gente possa está fazendo, uma intervenção muito mais direta**. Por essas avaliações permanentes, a gente consegue **está mensurando quem são os alunos que apresentam mais dificuldades e perceber se essa dificuldade é apresentada por um problema fisiológico ou é simplesmente um entrave da criança em algum momento do seu processo de alfabetização**. E a partir desse diagnóstico que a gente faz, a **gente consegue traçar os nossos PPAs (Plano Pedagógico de Apoio)**. Então a gente trabalha muito dessa forma (Clarice Lispector).

Compromisso com a aprendizagem do aluno, responsabilização pela aprendizagem do aluno e a qualidade vista pelos bons resultados nos índices e avaliações educacionais

Para mim uma **escola de qualidade é aquela que faça o aluno aprender[...]** Por que é escola pública tem que ser de má qualidade. **A nossa escola não é, os resultados disso são realmente os nossos índices altos no IDEB, não só no IDEB como na Prova Ana**. Eu acho que uma **escola de qualidade é aquela em que o aluno realmente aprenda** (Eva Furnari).

O compromisso do professor com a aprendizagem também aparece na fala dos entrevistados, indicando a necessidade de uma postura profissional, de comprometimento com todo o processo que envolve a aprendizagem. Para eles, a efetivação da aprendizagem compreende inclusive, a garantia das condições de trabalho na escola, que venham favorecer esse processo.

As políticas voltadas à escola têm apontado orientações com enfoque principalmente para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem a partir de conteúdos e habilidades relacionados apenas ao trabalho e sobrevivência e para avaliação de desempenho através dos resultados da aprendizagem (LIBÂNEO, 2014). Como destaca a professora Eva Furnari no extrato anterior, relacionando o IDEB elevado ao um sinal de que a aprendizagem tem ocorrido na escola, com qualidade.

As impressões dos professores indicam práticas pedagógicas consideradas relevantes e diferenciadas na dimensão institucional da escola e individual dos professores. Dentre as quais, tem destaque o PPA, caracterizado como um reforço escolar, com a finalidade de intervenção pedagógica para os alunos com dificuldade de aprendizagem. Ele é realizado no período de aula de Informática, Leitura e Artes, nesse

momento, os alunos, em pequenos grupos, recebem esse apoio pedagógico, a partir de um planejamento específico para as dificuldades de aprendizagem de cada aluno.

Essa prática das escolas é destacada pelos entrevistados como importante ação para garantir a aprendizagem dos alunos, no entanto, é uma ação proposta pela SEMEC, o que pressupõe que as demais escolas municipais de Belém, podem também estar desenvolvendo o seu PPA.

Essa proposta está inserida nas 28 diretrizes do Plano de Metas Todos Pela Educação, que visam *à melhoria do ensino nacional, estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente; combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial* (Decreto Nº 6.094/2007).

Sobre isso, foi observado nas escolas da pesquisa, o cumprimento das diretrizes ao estabelecerem metas no campo da aprendizagem e acompanhando do aluno a partir do reforço escolar, porém, ocorre no turno normal da escola, e não no contraturno, como orienta as diretrizes do PDTPE. Essa ação, exaltada pelos professores como uma estratégia fundamental para intervir nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Segundo eles tem contribuído para os resultados positivos da escola, contudo, é importante observar que essa ação deveria ser no contraturno, como orienta as diretrizes, uma vez que os alunos têm a supressão de aulas de Informática e Artes, o que causa a redução de conteúdos que eles deveriam ter acesso.

O destaque dado ao compromisso dos profissionais com a escola, o compromisso com a aprendizagem implica no compromisso pedagógico do professor, que perpassa pela função social da escola, também, em socializar o conhecimento historicamente acumulado. Isto pode refletir nos resultados positivos da escola, mas, também na responsabilização dos professores, pelos resultados positivos ou não, fruto das interferências das políticas de resultados.

A qualidade da educação, em sua dimensão social, em parte apresentada na legislação educacional, segundo Silva (2002), refere-se a um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que estão relacionados ao modo de vida e expectativas das famílias e dos estudantes em relação a educação, bem como as políticas do Estado voltadas para o bem comum. Envolve também o financiamento adequado e reconhecimento social e valorização dos profissionais da educação.

Essas dimensões são entendidas de forma articuladas, as quais dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas e, ainda, as condições relativas aos processos de organização e gestão, bem como ao processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso escolar do aluno, como destaca (DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A., 2007)

Nesse sentido, 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, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A., 2007, p.24, grifo nosso)

A aprendizagem dos alunos deve considerar efetivamente o estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógica voltadas para a produção de uma educação de qualidade para todos, como afirma Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A. (2007).

De acordo com os entrevistados, a qualidade está diretamente ligada ao compromisso em cumprir com os objetivos que devem direcionar a aprendizagem do aluno, como pode ser observado a seguir:

[...] a escola de **qualidade é a que consegue cumprir com os objetivos é o aprendizado do aluno**, o objetivo final que é o aprendizado do aluno, e para alcançar isso, requer uma série de coisas, **uma escola de qualidade não requer somente a infra-estrutura da escola, mas também a formação destes profissionais que atuam, o compromisso de cada um que atua dentro da escola, isso é muito importante** (Ana Maria Machado)

[...] a partir daí, **do envolvimento e afetividade, eles geram uma ferramenta facilitadora, dessa aprendizagem**[...] Em primeiro lugar **o que deve estar gerando esse resultado no IDEB é o compromisso, ter consciência da nossa responsabilidade e fazer o que muitas das vezes a secretária se ausenta**, que são os meios, o favorecimento dos meios que possa levantar essa criança, que vem de uma carência, não somente econômica mas também afetiva. **E aqui, a gente tenta empoderá-los, despertando neles que a educação pode ser transformadora** (Clarice Lispector).

Observa-se, que esse compromisso também está relacionado à consciência da responsabilidade de fazer o que a SEMEC se ausenta. Esse compromisso remete ao um espírito de responsabilização pelos resultados da escola, de modo que os trabalhadores da escola são movidos por um compromisso profissional e social, desenvolvido por meio de um trabalho colaborativo. No Quadro 14, a seguir, é apresentado algumas perspectivas desse trabalho colaborativo.

Quadro 14. Perspectivas do trabalho colaborativo nas escolas de qualidade segundo o IDEB

Perspectivas de trabalho colaborativo	
1	Desenvolvimento de trabalho integrado com os professores de: Leitura, informática e biblioteca, parcerias externas;
2	Parceria família e escola em prol da aprendizagem das crianças;
3	Desenvolvimento de projetos integrados com os professores, pautando conteúdos interdisciplinares;
4	Envolvimento e participação em prol da escola;
5	Valorização do trabalho de todos;
6	Compartilhamento de experiência e ajuda entre os professores;
7	Decisão em coletividade a partir do diálogo;
8	Desenvolvimento de boas relações interpessoais, pautas no respeito, harmonia e união;
9	Promoção de um ambiente de trabalho harmônico e de união
10	Desenvolvimento de parcerias com os colegas da escola (planejamento coletivo, reuniões periódicas, participação, devolutivas, conversa com as famílias);
11	Participação da comunidade nas atividades e festas da escola;

Fonte: Construído a partir das narrativas dos sujeitos desta pesquisa.

Essas perspectivas, abstraídas das falas dos professores, revelam indicativos de práticas colaborativas desenvolvidas nas escolas, algumas delas sinalizam práticas pedagógicas articuladas em prol de atingir os objetivos da aprendizagem, como tem sido destacado nas falas dos professores.

Segundo os professores, os resultados positivos alcançados pela escola são consequências do trabalho coletivo que os profissionais da escola desenvolvem, como destaca o professor Ziraldo:

Eu acredito que sinceramente **é fruto de um trabalho coletivo**, de um trabalho que é pesado e desenvolvido pelo coletivo das pessoas que atuam aqui na escola, **desde se a merendeira está fazendo uma boa merenda, e se tem uma boa aceitabilidade pelas crianças. Perpassa também pelo o trabalho que é desenvolvido na biblioteca, trabalho de incentivo à leitura** (Ziraldo).

A visão de trabalho colaborativo deste estudo baseia-se em Damiani (2008) que discute a perspectiva colaborativa por meio do compartilhamento de experiências e saberes fundamentais às práticas educativas. Por desenvolverem trabalhos juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. A partir dessa perspectiva, o trabalho coletivo desenvolvido nas escolas, mencionado pelos sujeitos dessa pesquisa, assume um caráter de colaboração, desenvolvido a partir de compromisso e responsabilidade dos trabalhadores que atuam nas escolas.

Segundo a pesquisa de doutorado de Assunção (2013)²⁶ sobre o trabalho docente na Educação Básica, o qual deu destaque a política de avaliação do IDEB, apontou que, nas escolas municipais de Belém, há uma preocupação de equalizar os números para o fluxo escolar, a qual refletira na nota do IDEB. Outro dado, trata da intensificação do trabalho docente, que leva os professores assumirem a responsabilização imputada pelo Estado.

Essa responsabilização aparece também neste estudo, porém, agora, estabelecendo relação direta com o trabalho coletivo desenvolvido nas escolas de qualidade segundo o IDEB. A responsabilização pelos resultados positivos da escola, assumida pelos trabalhadores da escola, exige uma maior eficiência para se obter “bons resultados”, e por isso, o aumento das responsabilidades e das obrigações dos sujeitos envolvidos, submetendo-se a exigências de eficácia e restrições orçamentárias, políticas e também profissional. Por meio da elaboração de planejamentos, professores têm se ocupado em encontrar respostas aos problemas de seu cotidiano escolar, de forma pragmática, como observa Santos (2013, p.619):

O problema das propostas gerencialistas para melhorar a qualidade da educação não está somente nos conceitos que constroem seu universo teórico-prático, está também nos processos e práticas que propõem. É assim

²⁶ Tese de doutorado que abordou o trabalho docente na Educação Básica com o objetivo de verificar a relação entre a política de avaliação externa e o trabalho docente na educação básica no município de Belém.

que a defesa da qualidade da educação aparece de “ponta-cabeça”. Para essa perspectiva gerencial, a qualidade da educação deve se pautar principalmente nos resultados, traduzidos em índices, exatamente porque desconsidera os processos que envolvem concepções, metodologias de ensino, formas de organizar o trabalho pedagógico (SANTOS, 2013, p. 619).

Santos (2013) chama atenção para as trabalho pedagógico sobre a visão generalista, em que a qualidade é baseada as avaliações externas, incidindo diretamente na organização do trabalho pedagógico e na dinâmica escolar como um todo, com destaque na postura profissional dos professores, que tem assumido responsabilização pelos resultados da escola.

Nesse contexto estão inseridas as práticas pedagógicas, orientadas para a responsabilização das escolas pelo sucesso ou insucesso dos alunos. Por outro lado, está a responsabilidade profissional voltada para o compromisso com a aprendizagem dos alunos. No entanto, é um desafio identificar essas práticas pela ótica de intencionalidade de um projeto educativo, voltado, sobretudo, para aprendizagem dos alunos, em meio práticas influenciadas pela visão da qualidade total das escolas eficazes.

E nesse contexto, estão inseridas as práticas pedagógicas, orientadas para a responsabilização a partir do compromisso profissional e trabalho colaborativo, por parte dos atuam na escola. No entanto, observar essas práticas pela ótica de intencionalidade de um projeto educativo, voltado, sobretudo, para aprendizagem dos alunos, é um desafio identificar essas práticas, influenciadas pela visão políticas e ideológicas da qualidade total das escolas eficazes.

Esse foi o desafio assumido por esse estudo o qual, com base, nas leituras sobre **práticas pedagógicas** (FRANCO, 2016), compreendeu pela intencionalidade educativa e reflexiva que a envolve um conjunto de ações envolvendo: professor, gestão pedagógica, formação de professores, coordenação pedagógica, entre outras em prol de um projeto educativo.

A questão central desta seção buscou verificar a relação entre a melhoria do fluxo e desenvolvimento escolar na adoção de práticas pedagógicas bem-sucedidas nas escolas de qualidade segundo o IDEB. Segundo os professores, há uma preocupação maior com o desenvolvimento escolar, em relação ao desempenho na Prova Brasil, para se obter um bom resultado no IDEB, enquanto que, a preocupação com o fluxo escolar direciona-se para aprovação e evasão escolar, que podem influenciar os resultados no índice.

Procurando responder à questão proposta e que norteou esta seção foram abstraídas das falas dos entrevistados, indicativos de práticas pedagógicas que demonstraram certa relação com adoção de práticas bem-sucedida nas escolas na busca pela qualidade da educação, amplamente discutida nessa seção, a partir da problematização de aspectos políticos e pedagógicos que cercam o tema. Assim, conclui-se essa seção apresentando os indicativos dessas práticas, expressas no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15. Práticas pedagógicas relacionadas à melhoria do fluxo e desenvolvimento escolar das escolas de qualidade segundo o Ideb na Rede Municipal de Belém

Sobre o Fluxo Escolar	Práticas	Sobre o Desempenho Escolar	Práticas
Acompanhamento pedagógico ao aluno	-Aulas de reforço escolar pelo PPA; - Apoio pedagógico de leitura e escrita pelas aulas de Informática, Sala de leitura, Artes e Biblioteca; - Empréstimos de livros na biblioteca, com metas de leitura de livros semanais, mensais e anuais.	Desenvolvimento dos conteúdos da Prova Brasil	-Aulões aos sábados; maratonas de exercícios; -Apoio pedagógico de leitura e escrita pelas aulas de Informática, Sala de leitura, Artes e Biblioteca; -Aulas práticas, para demonstração dos conteúdos matemáticos na realidade concreta; -Ministração de conteúdos com base nos descritores da Prova Brasil.
Realização de parceria da escola com a família	-Acompanhamento das frequências dos alunos; -Diálogos com as famílias, a partir de encontros: palestras e rodas de conversa sobre temas que envolvam o apoio familiar a vida escolar do aluno; ações sociais, com a disponibilização de	Compartilhamento com a família da importância dos resultados das avaliações da Prova Brasil para a escola	-Apoio das famílias às aulas de sábado; -Apoio com recursos a partir da possibilidade de cada família.

	serviços aos familiares; reuniões periódicas com pais e responsáveis;		
--	---	--	--

Fonte: Construído a partir das narrativas dos sujeitos desta pesquisa

A opção da escola por desenvolver ações voltadas para o acompanhamento pedagógico ao aluno e a parceria com a família, indicam algumas práticas, que ao ver dos entrevistados, são importantes para se alcançar os objetivos de aprendizagem de cada etapa de ensino. Essas ações tendem a contribuir com os objetivos da escola, na concretização do compromisso em efetivar a aprendizagem dos alunos. Nas falas dos professores é possível observar o detalhamento dessas ações,

Sobre a evasão

[...] fazer o chamamento dos pais, para que traga a criança de volta, conversar com os pais e deixar ele esclarecido do direito da criança, **do que a ausência da criança na escola pode gerar. São ações de sensibilização que a gente faz. e tem dado resultado positivo**[...] (Clarice Lispector).

Sobre a parceria com as famílias

[...] E aí nós paramos para o momento de reflexão. Reflexão da ação, porque a nossa intenção é melhorar cada vez mais, por exemplo, olhar para o ano anterior e selecionar o que foi bom, e o que está faltando melhorar? Então, sempre **trabalhando em cima dessa questão, sempre pensando e melhorar essa questão do desempenho dos alunos, sempre pensando em está enriquecendo cada vez mais os conhecimentos deles**, [...] Essa questão de acolher, não só as crianças, mas também os pais, isso é uma coisa que vem dando certo aqui na escola, porque **nós temos uma relação muito próxima às famílias** como eu te falei [...] (Clarice Lispector).

Sobre o desempenho escolar

[...] antigamente nós não tínhamos esses descritores da Prova Brasil agora nós já temos, trabalhamos há anos dessa forma, então, **organizo todo o meu material de acordo com as orientações da secretaria, sempre trabalhando a questão dos descritores, por quê? São fundamentais, porque são habilidades importantes para as crianças alcançarem e conquistarem os assuntos que estamos trabalhando**. [...] os assuntos dos descritores são trabalhados a partir da realidade do dia a dia, os problemas, porcentagem, vem de situações, por exemplo, porcentagens, trabalha com tabelas, gráficos, mas, **tudo dentro dessa realidade que nós estamos inseridos**. [...] **é muito mais fácil para criança aprender, é muito mais significativo**[...] (Eva Furnari)

Sobre o Plano Pedagógico de Apoio ao aluno

[...] É Alfabetizado, mas, não é letrado, o que acontece? [...] quando tem alunos nessa situação, **uma ou duas vezes na semana o aluno é retirado de sala de aula para ter mais esse apoio do professor de sala de leitura, que é o PPA.** Isso ajuda muito no meu trabalho. [...] Nós temos que **dar continuidade a essa questão da alfabetização, tem crianças que são alfabetizadas, mas não são letradas, porque isso é um processo, isso tem a ver com o incentivo à leitura casa, tem a ver com o acompanhamento dos pais,** tem a ver com a maturidade da criança, então é um conjunto de coisas, e, as vezes, é até a questão da alimentação, a criança que é carente de alimentação, [...] tem dificuldade de pensar, [...] **mas tanto o meu 3º ano como o meu 4º ano, que eu recebo, eu sempre recebo de 90 ou 95% da turma alfabetizada, isso é espetacular para o professor,** porque a realidade aí fora é outra, eu só vejo o professor reclamando, [...] de turmas que vem só 50% alfabetizadas ou 25% só alfabetizadas. Essa não é a realidade aqui [...] (Eva Furnari)

[...] reuni a coordenação, a professora e os professores multmeios: de informática, de leitura, de Arte e de Educação Física. Olha, 95% da turma está alfabetizada, o que a gente pode fazer com os 5%? **Então vamos organizar o PPA, vamos fazer um Plano de Apoio Pedagógico para essas crianças, temos todo esse trabalho, porque a nossa intenção é alcançar os 100%** (Eva Furnari)

Sobre o trabalho da biblioteca, de incentivo a leitura pelo empréstimo de livros

[...] **o trabalho da biblioteca tem me ajudado muito [...], elas incentivam empréstimos de livros. Então, as nossas crianças são incentivadas mesmo a ler, toda semana.** Eles sobem até a biblioteca e pegam um livro de acordo com as orientações das meninas lá, ver fábulas, contos, poemas, que acaba dialogando com meu conteúdo. **Pois os alunos que estão com dificuldades, vão para a biblioteca e eles adoram ler, eles têm paixão pela leitura.** As professoras da biblioteca, elas vão as salas, avisando que é o dia de empréstimo, recolhendo os livros de devolução e incentivando novos empréstimos, e eles ficam uma semana com livro. **Você já pensou, em um mês a criança tem a oportunidade de ler 4 livros, e as vezes, até entrega antecipadamente e pega mais [...]**

É possível observar nas falas dos professores, a preocupação constante, em concretizar uma proposta educativa e de garantir a aprendizagem dos alunos, por meio de ações articuladas da comunidade escolar. O compromisso dos profissionais da escola, embora, muitas vezes, apareça sob a visão da qualidade total, quando o professor se considera responsável pela efetivação da aprendizagem dos alunos, deixando pautar os vários fatores, econômicos, sociais, culturais e políticos, que também são responsáveis por esse processo.

É visível na fala dos professores, que o compromisso com a aprendizagem dos alunos, advém de uma postura profissional que encontra identidade com a docência responsável que se concretiza a partir de uma proposta educativa pautada na escola como espaço coletivo de decisões.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a qualidade da educação percorreu pontos centrais neste estudo, a partir das dimensões políticas e pedagógicas que cercam a ampla definição da qualidade, as quais, de alguma forma, fundamentam os projetos de educação numa perspectiva transformadora ou conservadora.

Dentre as várias definições da qualidade da educação, duas visões antagônicas de propostas educativas se confrontam neste estudo. Uma sob a visão da educação com função social, reconhecida como educação de qualidade social (Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; Santos, C. A., 2007) e a outra, sob a visão da qualidade total (Gentili, 1994), orientada pelas avaliações externas.

Para adentrar nesse tema, percorreu-se longa discussão sobre a reforma do Estado e a instauração do Estado avaliador, que direciona as políticas educacionais, em especial as políticas de avaliação externa. Nisso, nota-se que há um movimento constante de ajustamento do sistema capitalista em crise voltado à sua própria reestruturação. Este modelo tem aprofundado suas contradições históricas, fortalecidas e intensificadas ainda mais nos dias atuais. Por outro lado, a educação tem sido pautada não só para a manutenção desse sistema, mas, para induzir possíveis melhorias educacionais, focando em resultados mais objetivos para os problemas educacionais complexos, que não necessariamente implicam em maior ou menor qualidade pedagógica das escolas.

É contundente que o IDEB se tornou o parâmetro de qualidade para a educação básica a partir da avaliação dos indicadores da Prova Brasil e da Aprovação escolar (fluxo escolar). Tal avaliação é focada em Língua Portuguesa e Matemática, não considerando em seu cálculo, as outras áreas de conhecimento, bem como o contexto escolar e social das escolas.

O Estado avaliador tem sido o direcionador de algumas mudanças que vem ocorrendo na educação básica, ao gerar novas demandas à educação que alteram significativamente a dinâmica escolar como um todo, particularmente no que se refere ao trabalho do professor e da gestão escolar.

O estudo bibliográfico apontou as principais características do estado avaliador e os desafios postos para educação de qualidade dentro do contexto das avaliações externas. São elas: a) a competição entre escolas, professores e alunos para ocupar as melhores posições no ranking do IDEB) a responsabilização do professor pelo fracasso

e sucesso escolar; c) a minimização do currículo e do plano de ensino das escolas que passaram a ser referenciados pela matriz do IDEB.

O estudo documental permitiu construir um quadro das escolas pesquisadas, referente ao fluxo e desempenho escolar, que indica os níveis de aprendizagem alcançados. Segundo os dados do censo escolar 2016, a formação docente nem sempre significa ser determinante para elevação dos índices educacionais. Por vezes maior adequação de formação não representa necessariamente maior desempenho no IDEB. Observa-se a maior taxa de reprovação e evasão escolar nos anos de 2015 e 2016, cujos fatores não foi objetivo desta pesquisa investigar.

Sobre a relação entre a melhoria do fluxo e o desempenho escolar e a adoção de boas práticas pedagógicas nas escolas da Rede Pública Municipal de Belém com IDEB elevado, verificou-se que a melhoria da qualidade da educação não se constitui apenas de índices, mas, principalmente, pela adoção de práticas pedagógicas colaborativas que são movidas em prol de um projeto educativo orientado pelo compromisso com a aprendizagem dos alunos.

As “escolas de qualidade” segundo o IDEB reconhecem que os fatores extraescolares implicam na aprendizagem, como as dificuldades econômicas dos alunos, a falta de acompanhamento familiar etc. Tais situações são consideradas na prática pedagógica nas escolas, de modo que elas creditam às intervenções nessas áreas os bons resultados na aprendizagem e na melhoria do fluxo escolar.

Assim, há uma relação direta da melhoria do fluxo, ou a manutenção das boas taxas do fluxo, com a condução e planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Embora os sujeitos entrevistados reconheçam as interferências dos fatores extraescolares na produção da qualidade da educação, buscam superar isso pela via de parcerias com comunidade escolar e outras vias que possam conseguir apoios para desenvolverem o seu trabalho. Isso remete a ausência do município na escola, de modo que os seus profissionais são obrigados a buscar recurso por outras vias, inclusive com empresas, para que assim possam garantir melhores condições para desenvolver um bom trabalho.

No estudo teórico e empírico observamos que o processo de concretização do ensino e aprendizagem ocorre por meio das práticas pedagógicas que se organizam para efetivar as intencionalidades educativas de um projeto educacional. Nessa perspectiva, dirigem e dão sentido às ações a partir de intervenções planejadas e articuladas de forma colaborativa.

O compromisso com a aprendizagem é positivo, mas em tempos de fortes influências das avaliações externas no cotidiano escolar leva à responsabilização por parte de seus profissionais, que passam a se perceber como os principais responsáveis em garantir a efetivação da aprendizagem dos alunos, como se esse processo dependesse exclusivamente do professor e da comunidade escolar.

Esse compromisso impulsiona o trabalho colaborativo entre os sujeitos das escolas, pela identificação profissional com os colegas de trabalho e com o projeto educativo que almejam. Na visão dos professores a qualidade se expressa nos resultados das avaliações externas, no entanto, o interesse com a aprendizagem do aluno, para que tenha sucesso na sua trajetória escolar, é determinante desses resultados.

Assim, os objetivos deste trabalho foram alcançados, na perspectiva do estudo teórico e documental, ao discutir a qualidade da educação relacionada a reforma do Estado e as políticas de avaliação externas bem como a identificação do fluxo e desenvolvimento escolar das “escolas de qualidade” segundo o IDEB na Rede Municipal de Educação de Belém.

7. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

AFONSO, A. J. **Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares.** Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

_____, **Reforma do Estado e políticas educacionais:** entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação e Sociedade, Campinas, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

ASSUNÇÃO, M. F. **O Mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica.** 2013. 192 p. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013

BARROSO, J. **Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações.** *Educação em Revista.* Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, n. 39, 2004.

BORGES; OLIVEIRA. **Olhares entrecruzados sobre as políticas e reformas recentes e seus efeitos sobre o trabalho e as práticas docentes.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 137-142. dez. 2006

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – 3º relatório do programa.** Brasília: MEC; Inep, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Resolução/CD/FNDE/nº 029, de 20 de junho de 2007. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. *Diário Oficial da União.* 29 jun. 2007c.

_____, **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005/2014.

_____, Ministério da Educação. PDE :**Plano de Desenvolvimento da Educação:** Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____, Decreto nº 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 programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015 O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados 481 qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____, Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: il.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Consulta ao **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 4 de Fevereiro de Janeiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. (1997). **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado.

_____. **Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995**. *Revista do Serviço Público*. v. 50, n. 4, p. 5-30, 1995.

CORREIA, José Alberto; FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Rocha. **A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação**. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 33, p. 37-50, 2011.

CABRAL NETO, A. **Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias**. In: Magna França; Maura Costa Bezerra. (Org.). *Política Educacional: gestão e qualidade do ensino*. 1ªed. Brasília: Liber livro, p. 169-204, 2009.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de latransformación productiva conequidad**. Santiago, 1992.

CHAVES, Eduardo. **O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa**. In: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/sp: Autores Associados, p. 1-60, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra TrabucoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, p. 213-230, 2008.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definição**. Brasília: IPEA, 2007

ENGUIITA, M.F. **O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso**. Em: Gentili, P.A.A. & Silva, T.T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes: p. 93-110, 1994.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)** / Reynaldo Fernandes. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Educ. Pesqui. [online] vol.41, n.3, pp.601-614. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>, 2015

_____. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Rev. Bras. Estud. Pedagóg. [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551. ISSN 0034-7183. <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>, 2016

_____. **Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento** In: Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis. Uberlândia: UDFU, 2012b, p. 51-70, 2012.

_____. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem** - Saberes Pedagógicos foram produzidos para o Endipe 2006 e encontra-se publicado em: Livro de Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. Vol.1. p. 27-50, edições Bagaço. Recife, 2006. ISBN: 853730007

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética.** Cad. Pesqui. [online]. vol. 43, n.148, pp.348-365. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100018>, 2013.

_____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v.33, n. 119, pág. 379-409, abr-jun, 2012.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo/David Harvey; tradução de João Alexandre Peschanski.** São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HORTA NETO, João. Luiz. **Limites para a utilização dos resultados de avaliações nacionais externas estandardizadas: caso da utilização Saeb por um ente federado brasileiro.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/53.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

INEP. **Boletim de desempenho da Prova Brasil.** Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/LIMA,Licínio>.

Compreender a Escola: Perspectivas de análise organizacional. Lisboa/Portugal: ASA, 2006. Acessado em 16 de julho de 2017.

_____. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: <http://inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2016

LIBÂNEO, J. C. **Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública.** In M. A. Silva, & C. Cunha (Orgs.), Educação básica: políticas, avanços e pendências (p. 13-52). Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. Pensar a Prática.** Goiânia: FEF/UFG, v. 1, n. 1, 1998.

MINAYO, Maria. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **As políticas de avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente, Linhas Críticas,** vol. 22, núm. 48, maio-agosto, 2016, pp. 442-461 Universidade de Brasília, Brasil.

_____, Regulação educacional, formação e trabalho docente. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, n. 44, p.473-492, set/dez. 2009.

_____, Avaliação institucional como política pública. In: Rosário, Maria José Aviz; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (Orgs). Políticas educacionais. Campinas: Editora Alínea, 2008.

NETTO, José Paulo. **Economia política: uma introdução crítica / José Paulo Netto, Marcedo Braz. – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/53.pdf>> Acesso em: 22 de julho de 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa.** In.: LOMBARDI, José Claudinei; SANTELICE, José Luis (orgs.). Liberalismo e educação em debate. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2007.

NÓVOA, António, **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão escolar e trabalho docente.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes.** Educ. rev. [online]. 2006, n.44, pp.209-227. ISSN 0102-

4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982006000200011>. Acessado em: 3 de novembro de 2016

PARO, Vitor Henrique, **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino** *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, núm. 48, septiembre-diciembre, pp. 695-716. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via.** *Currículo sem Fronteiras*. v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

PIANA, MC. **As políticas sociais no contexto brasileiro** in: A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SANTOS, **Boaventura de S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade.** São Paulo: Cortez, (1999).

SILVA, Marilene Corrêa da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do banco mundial.** SP: Autores associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SANTOS, F. A. **Políticas educacionais Para o século XXI: estratégias** Para a formação do consenso ativo. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 613-631, set./dez. 2013. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/20824/15667>.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil.** São Leopoldo. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

WERLE, Correia. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online] vol.19, n.73, pp.769-792, 2011.

VEIGA, Robson Antônio dos Reis; SILVA, Marcelo Soares Pereira. **Qualidade de Políticas educacionais: Sobre a perspectiva gerencial e a qualidade social em educação.** In: *Dimensões do plano de ações articuladas: contextos e estratégias de implementação/ Dalva Valente Guimarães Guitierres, Marcia Gorete Cabral Barbalho, Maria Simone Ferraz P. Moreira Costa, (org.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.*

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A transformação socialista do homem.** In: Varnitso, 3, p. 36-44, 1930.

APÊNDICE 1 – Questionário Eletrônico**1. Informações pessoais:****1.1. Qual o seu sexo?**

- Masculino;
- Feminino.

1.2. Idade:

Sua resposta

1.3. Qual a sua formação?

- Magistério Normal;
- Pedagogia;
- Outro: _____

1.4. Em qual tipo de instituição se formou?

- Instituição Pública;
- Instituição Privada.

1.5. Possui pós-graduação?

- Sim;
- Não.

1.5.1. Se sim, qual a pós-graduação?

- Especialização;
- Mestrado;
- Doutorado.

Informações profissionais:

2.1. Qual seu vínculo de trabalho na escola?

- Contrato;
- Efetivo;
- Outro:

2.3. Em quantos turnos exerce sua função profissional na escola?

- Em um turno;
- Em dois turnos;
- Em três turnos.

2.4. Qual o seu tempo de exercício no magistério?

- Entre 1 e 3 anos;
- Entre 4 e 5 anos;
- Entre 6 e 9 anos;
- Entre 10 e 15 anos;
- Mais de 15 anos.

3. As práticas pedagógicas na escola:

3.1. Como é organizado o ensino na escola?

- Seriada;
- Ciclos;
- Outro:

3.2. Que ações da escola contribuem para o melhoramento do rendimento escolar?

- Realização de reuniões pedagógicas;
- Trabalho coletivamente;
- Formação continuada;
- Trabalho interdisciplinar;
- Avaliação contínua;
- Organização do currículo;
- Apoio psicopedagógico ao aluno;
- Apoio pedagógico aos professores;
- Não realiza nenhuma ação;
- Outro: _____

3.3. Que documentos orientam o planejamento de ensino da escola?

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
- Plano Nacional de Educação (PNE)
- Cadernos Matrizes de Referência Prova Brasil (Temas, Tópicos e Descritores);
- Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).
- Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Planejamento de Ensino da Escola;
- Não utiliza nenhum documento;
- Outro: _____

3.3.1. Caso utilize outros documentos, quem elabora?

- Secretária Municipal de Educação - Semec;
- A escola;
- Outro: _____

3.4. Em seu planejamento de ensino, as matrizes de referência da Prova Brasil são utilizadas?

- Sim. Utilizo no planejamento para pouco conteúdo;
- Sim. Utilizo no planejamento em metade do conteúdo;
- Sim. Utilizo no planejamento para todo conteúdo;
- Não utilizo.

3.4. Você utiliza a hora pedagógica para o planejamento de suas aulas na escola?

- Poucas vezes;
- Constantemente;
- Não utilizo.

3.5. Que ações a escola têm desenvolvido para melhoria do fluxo escolar?

- Avaliação contínua;
- Reuniões com pais/responsáveis;
- Apoio pedagógico (Reforço escolar) em contraturno escolar;
- Acompanhamento das demandas de aprendizagem do aluno na escola;
- Projetos interdisciplinares;
- Não desenvolve nenhuma ação;
- Outro: _____

3.6. Que ações têm sido desenvolvidas pelos professores para a melhoria do fluxo escolar?

- Metodologias inovadoras;
- Avaliação contínua;
- Motivação dos alunos à aprendizagem;
- Apoio pedagógico;
- Não desenvolve nenhuma ação;
- Outro: _____

4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

4.1. Você utiliza a matriz de referência da Prova Brasil para o planejamento de ensino?

- Sim;
- Não.

4.2. Se sim, em que proporção a matriz de referência da Prova Brasil está presente no Currículo escolar

- 1% a 20% da carga horaria do ano letivo;
- 21% a 40% da carga horaria do ano letivo;
- 41% a 60% da carga horaria do ano letivo;
- 61% a 80% da carga horaria do ano letivo;
- Acima de 80% da carga horaria do ano letivo.

4.3. Quem prescreve os conteúdos que a escola trabalha?

- Secretária Municipal de Educação - Semec;
- A escola;
- Outro: _____

4.4. Na escola há aplicação de simulados tendo em vista a Prova Brasil?

- Sim;
- Não.

4.4.1. Se sim, qual a periodicidade dos simulados?

- De uma a duas vezes ao ano;
- De três a quatro vezes ao ano;
- De cinco a seis vezes ao ano;
- De sete a oito vezes ao ano;
- Mais de nove vezes ao ano.

4.5. Você concorda com aplicação de simulados?

- Sim;
- Não.

4.6. Você concorda que a aplicação de simulados melhora o desempenho na Prova Brasil?

- Sim;
- Não.

4.7. A escola utiliza os resultados do Ideb?

- Sim;
- Não.

4.8. Se sim, como a escola utiliza os resultados do Idbe?

- Realizando ações de formação continuada;
- Promovendo reuniões com pais/responsáveis;
- Reorganizando o conteúdo curricular;
- Reorganizando estratégias didáticas;
- Melhorando o apoio didático;
- Outro: _____

5. Participação da família na escola:

5.1. A Família participa das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola?

- Sim;
- Não.

5.1.1. Se sim, com que frequência participa?

- Participa de poucas atividades;
- Participa de metade das atividades;
- Participa de todas as atividades;

5.1.2. Se sim, que atividades pedagógicas a família participa na escola?

- Datas comemorativas;
- Conselho escolar;
- Jogos escolares;
- Reunião com pais/responsáveis.
- Outro: _____

5.4. Dentro das formas de participação familiar na escola, qual você considera mais eficiente para a melhoria do desempenho escolar do aluno?

- Participando da reunião com pais/responsáveis;
- Participando do conselho escolar;
- Acompanhando os resultados das avaliações internas da escola;
- Acompanhando as atividades escolares do aluno.
- Outro: _____

5.2. A família contribui para o bom desempenho escolar do aluno?

- Sim;
- Não;
- Às vezes.

5.5. Com que frequência a família participa das reuniões com pais/responsáveis na escola durante o ano letivo?

- Uma reunião;
- Duas reuniões;
- Três reuniões;
- Quatro reuniões;
- Seis a mais reuniões.

3.6. O que é tratado nas reuniões com pais/responsáveis na escola para melhoria do fluxo escolar dos alunos?

- Orientação pedagógica;
- Acompanhamento do desempenho escolar do aluno na escola;
- Acompanhamento das atividades escolares a serem realizadas em casa;
- Atividades extraescolares (Cultura, esporte e lazer).
- Outro: _____

6. Gestão Escolar:

6.1. Das ações desenvolvidas pela gestão da escola, qual é considerada mais eficiente para a melhoria do sucesso escolar?

- Reuniões pedagógicas;
- Formação continuada;
- Avaliações internas;
- Reunião com pais/responsáveis;
- Outro: _____

6.2. Com que frequência acontecem as reuniões pedagógicas?

- Semanalmente;
- Quinzenalmente;
- Mensalmente;
- Bimestralmente;
- Semestralmente;
- Anualmente;
- Outro: _____

6.3. Quais são as ações de formação continuada desenvolvidas na escola?

- Palestras;
- Cursos;
- Seções de estudo;
- Não há nenhuma ação de formação continuada desenvolvida na escola.
- Outro: _____

6.4. Com que frequência acontecem as ações de formação continuada na escola?

- Semanalmente;
- Quinzenalmente;
- Mensalmente;
- Bimestralmente;
- Semestralmente;
- Anualmente.
- Outro: _____

6.5. Em que medida a formação continuada contribui para melhoria do rendimento escolar?

- Contribui muito;
- Contribui em parte;
- Contribui pouco;
- Não contribui.

6.6. De qual ação de formação continuada fora da escola você participa?

- Alfabetização, matemática, leitura e escrita (Alfamat);
- Projeto Expertise em Alfabetização (Expertise)
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)
- Não participa de nenhuma dessas formações;
- Outro: _____

6.7. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da Escola?

- Sim;
- Não.
- Não. A escola não tem Projeto Político Pedagógico.

6.7.1. Se conhece, o Projeto Político Pedagógico da escola estabelece metas para a melhoria do fluxo escolar?

- Sim;
- Não;
- Não sei.

6.7.2. Se conhece, o Projeto Político Pedagógico da escola estabelece metas para a melhoria do rendimento da escolar?

- Sim;
- Não;
- Não sei.

6.8. A escola realiza trabalho coletivo?

- Sim;
- Não.

6.8.1. Se sim, qual a frequência?

- Semanalmente;
- Quinzenalmente;
- Mensalmente;
- Semestralmente.
- Outro: _____

6.9. Como você considera a gestão da escola?

- Burocrática;
- Democrática;
- Gerencial.
- Outro: _____

6.11. A escola procura conhecer a realidade social do aluno?

- Sim;
- Não.

6.11.1. Se sim, de que forma procura conhecer?

- Pelo senso escolar;
- Por visita a residência do aluno;
- Por conversa com os pais.
- Por diagnóstico, realizado pelo professor em sala de aula;
- Por diálogo com os alunos;
- Outro: _____

APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

As práticas pedagógicas de escolas de “qualidade” segundo o Ideb da Rede Pública Municipal de Ensino de Belém/PA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Na sua concepção, o que é uma escola de qualidade?
2. Considerando os resultados positivos da escola, qual o diferencial que a sua escola apresenta para ter esses resultados?
3. O que você faz que considera relevante para os resultados positivos da escola?
4. A escola trabalha com metas, se sim, como se organiza para alcançá-las?
5. Que projetos e ações a escola realiza para evitar a evasão escolar?
6. Como se caracteriza o trabalho coletivo na escola?
7. Como você caracteriza a gestão democrática da escola?
8. Na sua avaliação, como a formação continuada contribui para o rendimento escolar do aluno?

Agradeço a sua participação na pesquisa!

APÊNDICE 3 - Indicadores Contextuais da Prova Brasil 2015

Escolas	Nível Socioeconômico	Formação Docente	Participação na Avaliação PB	%
E M Theodor Badotti	Médio	76.20%	77	97.47%
E M Ernestina Rodrigues	Médio Alto	93.50%	52	94.55%
E M Amancia Pantoja	Médio Alto	74.70%	71	94.67%
E M Republica de Portugal	Médio Alto	83.50%	117	89.31%
E M Antonio Carvalho Brasil	Médio	89.80%	87	95.60%
E M Benvinda de Franca Messias	Médio Alto	97.30%	66	79.52%

**APÊNDICE 4 - Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino
Fundamental por Nível de Proficiência Português**

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa										
Escolas	Nív0	Nív 1	Nív 2	Nív 3	Nív 4	Nív 5	Nív 6	Nív7	Nív8	Nív9
Theodor Badotti	0.00%	8.18%	10.92%	16.98%	21.43%	14.44%	19.88%	6.81%	0.00%	1.36%
Ernestina Rodrigues	0.00%	7.79%	1.95%	15.42%	19.26%	15.48%	22.84%	9.63%	1.89%	5.74%
Amancia Pantoja	1.45%	1.45%	2.67%	21.06%	26.74%	19.93%	18.24%	7.12%	1.33%	0.00%
Republica de Portugal	2.58%	6.83%	11.86%	23.89%	23.04%	16.29%	8.61%	3.42%	2.58%	0.89%
Antonio Carvalho Brasil	0.00%	10.18%	14.84%	24.23%	21.92%	18.50%	9.11%	0.00%	0.00%	1.22%
Benvinda de Franca Messias	3.00%	10.91%	7.65%	25.41%	16.63%	17.96%	10.71%	6.05%	1.66%	0.00%
Total Município	5.50%	15.28%	21.81%	21.11%	16.59%	11.03%	5.79%	2.15%	0.52%	0.22%
Total Estado	6.79%	17.41%	23.07%	20.68%	14.84%	9.33%	5.21%	1.89%	0.54%	0.24%
Total Brasil	3.41%	9.49%	14.75%	17.65%	18.23%	16.17%	11.39%	5.60%	2.19%	1.10%

APÊNDICE 5 - Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

Escolas	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10
Theodor Badotti	0.00%	2.34%	6.03%	16.18%	23.80%	24.95%	13.25%	2.73%	9.36%	1.36%	0.00%
Ernestina Rodrigues	0.00%	3.84%	5.79%	17.53%	15.48%	21.16%	7.63%	17.10%	7.68%	1.89%	1.89%
Amancia Pantoja	0.00%	1.45%	7.02%	29.54%	21.14%	11.23%	15.70%	9.58%	2.89%	1.45%	0.00%
epublica de Portugal	0.00%	2.57%	18.70%	17.83%	19.70%	11.20%	3.46%	0.00%	0.84%	0.00%	0.00%
Antonio Carvalho Brasil	0.00%	2.36%	14.84%	27.54%	21.65%	12.73%	13.90%	4.63%	0.00%	2.36%	0.00%
Benvinda de Franca Messias	0.00%	4.72%	15.10%	20.62%	20.82%	17.43%	13.57%	7.72%	0.00%	0.00%	0.00%
Total Município	0.37%	9.76%	22.52%	27.65%	20.50%	11.18%	5.19%	2.02%	0.63%	0.13%	0.04%
Total Estado	0.40%	10.64%	23.26%	27.14%	18.88%	10.46%	5.54%	2.72%	0.72%	0.18%	0.06%
Total Brasil	0.23%	5.43%	13.12%	18.93%	19.35%	16.59%	13.00%	8.06%	3.68%	1.18%	0.43%

APÊNDICE 6 - Médias de proficiência em várias esperas

Escolas	Língua Portuguesa	Matemática
E Federais do Brasil	243.97	257.89
E Estaduais do Brasil	210.13	222.33
E Municipais do Brasil	200.21	212.49
Total Brasil	207.57	219.30
E Estaduais do Pará	179.84	188.30
E Municipais de Pará	179.57	191.74
Total Estado	183.04	193.98
E Estaduais em Belém	183.72	190.81
E Municipais em Belém	191.29	198.90
Total Município	187.24	194.38

APÊNDICE 7 - Médias por proficiências das escolas pesquisadas

Escolas	Língua Portuguesa	Escolas similares	Matemática	Escolas similares
E M Theodor Badotti	217.47	180.37	229.96	188.39
E M Ernestina Rodrigues	233.61	215.20	236.21	215.14
E M Amancia Pantoja	224.23	198.53	222.47	203.31
E M Republica de Portugal	207.34	190.30	211.24	195.20
E M Antonio Carvalho Brasil	201.85	190.47	213.47	195.23
E M Benvinda de Franca Messias	205.67	197.06	213.57	203.96

APÊNDICE 8 - Desempenho das escolas nas edições da Prova Brasil

Escolas	Ano	Língua Portuguesa	Matemática
E M Theodor Badotti	2011	217.47	229.96
	2013	216.83	232.50
	3015	217.47	229.96
E M Ernestina Rodrigues	2011	208.09	243.66
	2013	220.12	234.61
	3015	233.61	236.21
E M Amancia Pantoja	2011	185.38	210.75
	2013	204.32	223.10
	3015	224.23	222.47
E M Republica de Portugal	2011	191.34	203.92
	2013	195.58	203.54
	3015	207.34	211.24
E M Antonio Carvalho Brasil	2011	176.06	200.25
	2013	185.22	189.79
	3015	201.85	213.47
E M Benvinda de Franca Messias	2011	185.70	197.89
	2013	181.02	186.42
	3015	205.67	213.57

APÊNDICE 9 - Indicadores Contextuais da Prova Brasil 2015

Escolas	Nível Socioeconômico	Formação Docente	Participação na Avaliação PB	%
E M Theodor Badotti	Médio	76,60	77	97.47%
E M Ernestina Rodrigues	Médio Alto	93,50	52	94.55%
E M Amancia Pantoja	Médio Alto	74,70	71	94.67%
E M Republica de Portugal	Médio Alto	83,50	117	89.31%
E M Antonio Carvalho Brasil	Médio	89,80	87	95.60%
E M Benvinda de Franca Messias	Médio Alto	97,30	66	79.52%

APÊNDICE 10 - Médias por proficiências em Língua Portuguesa e Matemática

Escolas	Língua Portuguesa	Matemática
Federais do Brasil	243,97	257,89
Estaduais do Brasil	210,13	222,33
Municipais do Brasil	200,21	212,49
Total Brasil	207.57	219.30
Estaduais do Pará	179,84	188,30
Municipais de Pará	179,57	191,74
Total Estado	183.04	193.98
Estaduais em Belém	183,72	190,81
Municipais em Belém	191,29	198,90

APÊNDICE 11 - MÉDIA DE PROFICIÊNCIA POR ESCOLAS

Escolas	Língua Portuguesa	Escolas similares	Matemática	Escolas similares
E M Theodor Badotti	217,47	180,37	229,96	188,39
E M Ernestina Rodrigues	233,61	215,2	236,21	215,14
E M Amancia Pantoja	224,23	198,53	222,47	203,31
E M Republica de Portugal	207,34	190,3	211,24	195,2
E M Antonio Carvalho Brasil	201,85	190,47	213,47	195,23
E M Benvinda de Franca Messias	205,67	197,06	213,57	203,96

ANEXO 1 - Matriz de Referência da Prova Brasil com descritores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental

Tópicos	Descritores de Língua Portuguesa	
I. Procedimentos de leitura	D1	Localizar informações explícitas do texto
	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4	Inferir uma informação implícita em um texto
	D6	Identificar o tema de um texto
	D11	Distinguir um fato da opinião relativa desse fato
II. Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto	D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc)
	D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III. Relação entre textos	D15	Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
	D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	D8	Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto
	D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
	D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
VI. Variação Linguística	D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

**ANEXO 2 - Matriz de Referência da Prova Brasil com descritores de Matemática
do 5º ano do Ensino Fundamental**

Tópicos	Descritores de Matemática	
I. Espaço e Forma	D1	Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas
	D2	Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações
	D3	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos
	D4	Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares)
	D5	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas
II. Grandezas e Medidas	D6	Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medidas convencionais ou não
	D7	Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml
	D8	Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo
	D9	Estabelecer relações entre os horários de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento
	D10	Em um problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores
	D11	Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas
	D12	Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas
III. Números e Operações/ Álgebra e Funções	D13	Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional
	D14	Identificar a localização de números naturais na reta numérica
	D15	Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens
	D16	Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial
	D17	Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais
	D18	Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais
	D19	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa)
	D20	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória
	D21	Identificar diferentes representações de um mesmo número racional
	D22	Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica
	D23	Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro
	D24	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados
	D25	Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal,

		envolvendo diferentes significados de adição ou subtração
	D26	Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%)
IV. Tratamento da Informação	D27	Ler informações e dados apresentados em tabelas
	D28	Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas)

ANEXO 3 - Escala dos níveis de Proficiência de Língua Portuguesa do 5º Ano do Ensino Fundamental

Nível	Descrição do nível
Até Nível 1: 0-150	Neste nível, foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150.
Nível 2: 150-175	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar informação explícita em contos. ▪ Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. ▪ Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. ▪ Inferir características de personagem em fábulas. ▪ Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3: 175-200	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar informação explícita em contos e reportagens. ▪ Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. ▪ Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. ▪ Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4: 200-225	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. ▪ Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. ▪ Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. ▪ Identificar assuntos comuns a duas reportagens. ▪ Identificar o efeito de humor em piadas. ▪ Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. ▪ Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. ▪ Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. ▪ Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5: 225-250	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. ▪ Identificar assunto comum a cartas e poemas. ▪ Identificar informação explícita em letras de música e contos. ▪ Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. ▪ Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. ▪ Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. ▪ Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. ▪ Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. ▪ Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. ▪ Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. ▪ Diferenciar opinião de fato em reportagens. ▪ Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas
Nível 6: 250-275	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. ▪ Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. ▪ Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. ▪ Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. ▪ Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inferir informação em contos e reportagens. <p>Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.</p>
Nível 7: 275-300	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. ▪ Identificar opinião em poemas e crônicas. ▪ Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. ▪ Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. ▪ Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. ▪ Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. ▪ Interpretar efeito de humor em piadas e contos. ▪ Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos
Nível 8: 300-325	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. ▪ Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. ▪ Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. ▪ Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. ▪ Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9: 325-350	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

ANEXO 4 - Escala dos níveis de Proficiência de Matemática do 5º Ano do Ensino Fundamental

Nível	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Até Nível1: 0-150	<p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.
Nível 2: 150-175	<p>Números e operações; álgebra e funções</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.
Nível 3: 175-200	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. ▪ Reconhecer, dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. ▪ Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. <p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. ▪ Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. <p>Números e operações; álgebra e funções</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas representações gráficas. ▪ Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. ▪ Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas
Nível 4: 200-225	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. ▪ Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações. <p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. ▪ Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. ▪ Converter uma hora em minutos. ▪ Converter mais de uma semana inteira em dias. ▪ Interpretar horas em relógios de ponteiros <p>Números e operações; álgebra e funções</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens, e posterior adição. ▪ Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. ▪ Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. ▪ Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. ▪ Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por

	<p>cinco, com reserva.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar a divisão exata por números de um algarismo. ▪ Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. ▪ Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. ▪ Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. ▪ Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. ▪ Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens. ▪ Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.
Nível 5: 225-250	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. ▪ Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas. <p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. ▪ Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. ▪ Converter mais de uma hora inteira em minutos. ▪ Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. ▪ Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. <p>Números e operações; álgebra e funções</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. ▪ Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. ▪ Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. ▪ Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais ▪ Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. ▪ Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. ▪ Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. ▪ Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. ▪ Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. ▪ Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associar um número natural às suas ordens, e vice-versa.
Nível 6: 250-275	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas. <p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. ▪ Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. ▪ Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). ▪ Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. ▪ Reconhecer o m² como unidade de medida de área. <p>Números e operações; álgebra e funções</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. ▪ Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. ▪ Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. ▪ Determinar 50% de um número natural com até três ordens. ▪ Determinar porcentagens simples (25%, 50%). ▪ Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. ▪ Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. ▪ Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. ▪ Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. ▪ Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). ▪ Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. ▪ Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. ▪ Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. ▪ Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. ▪ Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar dados em uma tabela simples. ▪ Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.
Nível 7: 275-300	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. ▪ Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada. <p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada,

	<p>com as medidas de comprimento e largura explicitados</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. ▪ Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. ▪ Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. ▪ Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. ▪ Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. ▪ Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia-noite. <p>Números e operações; álgebra e funções</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar 25% de um número múltiplo de quatro. ▪ Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. ▪ Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. ▪ Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar dados em gráficos de setores.
Nível 8: 300-325	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. ▪ Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. ▪ Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano. <p>Grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. ▪ Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada. ▪ Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. ▪ Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. ▪ Converter medidas lineares de comprimento (m/cm). ▪ Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa. <p>Números e operações; álgebra e funções</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. ▪ Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. ▪ Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. ▪ Associar 50% à sua representação na forma de fração. ▪ Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial. <p>Tratamento de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.
Nível 9: 325-350	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica. Grandezas e medidas ▪ Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada. ▪ Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). ▪ Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros). Números e operações; álgebra e

	<p>funções</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença.▪ Determinar o resultado da multiplicação entre o número 8 e um número de quatro ordens com reserva.▪ Reconhecer frações equivalentes.▪ Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória.▪ Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. Tratamento de informações▪ Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).
Nível 10: 350-375	<p>Espaço e forma</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Reconhecer, dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida. Grandezas e medidas▪ Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros

