

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

FRANCISCO CARLOS GARAY RIBEIRO

**O CAPITAL HUMANO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – O CASO DA QUALIDADE DO ENSINO NO SISTEMA FEDERAL E
ESTADUAL**

CURITIBA
2015

FRANCISCO CARLOS GARAY RIBEIRO

**O CAPITAL HUMANO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – O CASO DA QUALIDADE DO ENSINO NO SISTEMA FEDERAL E
ESTADUAL**

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Econômicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial a obtenção do grau de Bacharel em Ciências Econômicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Angela Welters

CURITIBA
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCISCO CARLOS GARAY RIBEIRO

O CAPITAL HUMANO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – O CASO DA QUALIDADE DO ENSINO NO SISTEMA FEDERAL E ESTADUAL

Monografia aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Ciências Econômicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dra. Angela Welters.
Setor de Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal do Paraná

Prof^a.Dra. Denise Maria Maia
Setor de Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Pereira da Silva
Setor de Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 01 de dezembro de 2015

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Paraná (UFPR) e ao Curso de Ciências Econômicas pelo aprendizado adquirido e por todas as oportunidades de aprimoramentos de conhecimentos que me foram concedidas.

À minha família meus pais, Francisco Loyola Ribeiro (*in memorian*) e Carmen Garay Garay, pelo amor, incentivo, apoio e por terem acreditado nos meus estudos, independente dos esforços que teriam.

Às minhas irmãs Flérida Ribeiro e Graciela Garay Ribeiro, meu cunhado Marcelo Santos e meus amados sobrinhos Felipe, Gabrielly, Guilherme, Gustavo e Manuela, pela presença carinhosa, atenção e amor durante toda a minha vida.

À minha querida namorada, Michele Trombin, por fazer acreditar em meus objetivos, pela amizade, compreensão, companheiríssimo, paciência, alegria e amor.

À minha orientadora Prof^ª. Dra. Angela Welters, pela amizade, paciência, orientação e confiança dedicada no tema da monografia.

Aos docentes do Curso de Ciências Econômicas, pelos ensinamentos compartilhados durante estes anos, nos quais permitiram significativamente para a conclusão desta monografia.

Aos servidores da UFPR, em especial a Rosana, Roseli e Rodrigo minha gratidão e reconhecimento ao excelente trabalho dedicado.

Ao recente amigo, Clóvis, pela amizade construída por meio de palavras sábias, espontaneidade, cativação e inspiração. Meu caro, que nossa amizade perdure por muitos anos.

Aos amigos formados durante esta jornada Artur, Augusto, Elias, Felipe, Felipe, Gislaine, Jian, Lucas, Luiz, Mário, Maxwell e Rubens pela amizade e disposição em ajudar sempre.

Aos antigos amigos Alex, Angelo, Carla, Eriston (*in memorian*), Fabiana, Gustavo, Estela, Juan, Gustavo, Márcio P. e Márcio S., Wilson e Wuallace pela várias vezes entenderam a minha ausência durante este período e que durante a minha trajetória de vida possibilitaram vários momentos bons e descontraídos.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram positivamente na minha vida.

Gratidão!

“Educai as crianças, para que não seja necessário punir os adultos.”

(Pitágoras)

RESUMO

A educação tem sido motivo de frequentes debates e estudos, sobretudo quando é vista como instrumento capaz de não somente alterar o quadro social de um país como alavanca-lo economicamente. Essa dinâmica somada a Teoria do Capital Humano permite construir uma perspectiva embasada em transformações sociais. Devido a pouca clareza na literatura sobre o indicador estatístico de qualidade do ensino relacionado com os fatores condicionantes, este trabalho teve como objetivo comparar o desempenho dos Colégios Militares com as melhores Escolas Estaduais mediante o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica. A pesquisa qualitativa compilou dados referentes aos anos 2009, 2011 e 2013 e teve como base de dados INEP. Como resultados, observaram-se que as melhores condições de aprendizado, proficiência, infraestrutura, equipamentos, condições de trabalho do docente, indicadores socioeconômicos dos alunos e menores complexidade de gestão da escola concentram nos Colégios Militares.

Palavras-chave: teoria do Capital Humano, educação básica, aprendizado, IDEB.

ABSTRACT

Education has been the subject of frequent debates and studies, especially when it is seen as an instrument to not only change the membership of a country as a lever it economically. This dynamic plus the Human Capital Theory allows you to build an informed perspective on social change. Due to lack of clarity in the literature on statistical indicator of education related to the conditioning factors, this study aimed to compare the performance of Military Colleges with the best state schools through the Basic Education Development Index. Qualitative research compiled data for the years 2009, 2011 and 2013 and had as INEP database. As a result, we observed that the best learning conditions, proficiency, infrastructure, equipment, the working conditions of teachers, students' socioeconomic indicators and lower complexity of school management focus in Military Schools.

Key words: theory of human capital, basic education, learning, *IDEB*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM - Escola Estadual Tempo Integral Marcantonio Vilaca II (Manaus)

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento

BA - Escola Estadual Educandario Imaculado Coração de Maria (Amélia Rodrigues)

CMB - Colégio Militar de Brasília

CMBH - Colégio Militar de Belo Horizonte

CMC – Colégio Militar de Curitiba

CMCG - Colégio Militar de Campo Grande

CMF - Colégio Militar de Fortaleza

CMJF - Colégio Militar de Juiz de Fora

CMM - Colégio Militar de Manaus

CMPA - Colégio Militar de Porto Alegre

CMR - Colégio Militar do Recife

CMRJ - Colégio Militar do Rio de Janeiro

CMS - Colégio Militar de Salvador

CMSM - Colégio Militar de Santa Maria

DF- Colégio de Ensino Fundamental Polivalente (Brasília)

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

MG - Escola Estadual Doutor Luiz Pinto de Almeida (Santa Rita do Sapucaí)

MS - Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel (Campo Grande)

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PE - Escola do Recife-FCAP UPE (Recife)

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PR*- Escola Estadual de Ensino Fundamental Ângelo Trevisan (Curitiba)

PR**- Colégio Estadual do Paraná Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante (Curitiba)

PR***- Escola Estadual de Ensino Fundamental Medalha Milagrosa (Ponta Grossa)

RJ- Colégio Estadual Waldemiro Pita (Cambuci)

RS- Escola Estadual de Educação Básica Conego Albino Juchem (Venâncio Aires)

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFPR – Universidade Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

3

GRÁFICO 3.1- Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade (1940-2010)..... 21

GRÁFICO 3.2- Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo as regiões brasileiras (2000-2010)..... 22

GRÁFICO 3.3- Investimento Público em Educação (% do PIB) por níveis de ensino Brasil 2000-2013..... 26

5

QUADRO 5.1- Condições de infraestrutura dos Colégios Militares e Escolas Estaduais, por Unidade da Federação, no período 2009 - 2013, Brasil..... 52

QUADRO 5.2- Equipamentos disponíveis nos Colégios Militares e Escolas Estaduais, por Unidade da Federação, no período de 2009-2013, Brasil..... 55

LISTA DE TABELAS

3

TABELA 3.1- Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade e de 15 anos ou mais de idade, por sexo, situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil (2000-2010).....	21
---	----

4

TABELA 4.1- Salário base dos docentes das Escolas Estaduais – Brasil (2013).....	39
TABELA 4.2- Salário base dos docentes dos Colégios Militares – Brasil (2013).....	40

5

TABELA 5.1- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos Colégios Militares, por Unidade da Federação, no período 2009-2013, Brasil.....	47
TABELA 5.2- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos Escolas Estaduais, por Unidade da Federação, no período 2009-2013, Brasil.....	47
TABELA 5.3- Aprendizagem dos alunos dos Colégios Militares e Escolas Estaduais, por Unidade de Federação, no ano de 2013, Brasil.....	48
TABELA 5.4- Número de alunos por estratificação de proficiência dos Colégios Militares e Escolas Estaduais em Português, por Unidade da Federação, no período de 2009-2013, Brasil.....	50
TABELA 5.5- Nível de proficiência dos discentes dos Colégios Militares e Escolas Estaduais em Matemática, por Unidade da Federação, no período de 2009-2013, Brasil.....	51
TABELA 5.6- Quantidade de alunos matriculados nos Colégios Militares e Escolas Estaduais, por Unidade da Federação - 2013, Brasil.....	53
TABELA 5.7- Números de funcionários dos Colégios Militares e Escolas Estaduais, por Unidade da Federação, no período de 2009-2013, Brasil.....	54
TABELA 5.8- Meios de comunicação dos Colégios Militares e Escolas Estaduais, no período de 2009-2013, Brasil.....	56
TABELA 5.9- Indicadores dos Colégios Militares e Estaduais, por Unidade da Federação, no período de 2009-2013, Brasil.....	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	2
2	TEORIA DO CAPITAL HUMANO	9
3	BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	13
3.1	Contexto histórico da educação no Brasil	13
3.2	Sistema Colégio Militar do Brasil.....	17
3.3	Educação no Brasil: um breve resumo.....	19
3.4	Investimento da educação no Brasil.....	25
4	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)	29
4.1	Contexto histórico sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	29
4.2	FATORES CONDICIONANTES NOS RESULTADOS DO IDEB.....	34
4.2.1	Infraestrutura e recursos pedagógicos da escola.....	34
4.2.2	Condições de trabalho dos docentes	36
4.3	Qualidade da educação no Brasil.....	41
5	COLÉGIOS MILITARES E AS MELHORES ESCOLAS ESTADUAIS	45
5.1	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	46
5.2	Aprendizado	48
5.3	Proficiência	49
5.4	Infraestrutura	51
5.5	Matrículas	53
5.6	Equipamentos e Meios De Comunicação.....	55
5.7	Indicadores.....	57
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
	REFERÊNCIAS.....	61

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, o Brasil vem refinando a cada dia seus modelos estatísticos com vistas à sistematização mais adequada, mais realista, de maior verossimilhança, para aferir o processo de aprendizagem nas escolas. Há uma expectativa para que tais modelos possam chancelar políticas públicas efetivas, indutoras de mudança do atual quadro educacional, visto que a qualidade do ensino básico nas escolas brasileiras não tem alcançado patamares significativos, além de poder contribuir diretamente ao desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

O que se espera é que com as avaliações feitas reiteradamente pelos órgãos competentes, o direito à educação venha acompanhado pelo direito de aprender. O índice aqui considerado foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que apesar das críticas sofridas tem o mérito de ser um parâmetro capaz de direcionar um olhar que busque identificar e refletir os resultados da educação.

Além disso, espera-se que os efeitos negativos no processo educacional, sejam assumidos como parte de políticas mal elaboradas e implementadas e que a partir disso, ou seja, de um posicionamento coerente e maduro, as correções devidas possam surgir e não simplesmente creditar os erros em ações individuais por parte de professores que também estão à mercê diante do atual quadro educacional que hoje existe. Embora, um número reduzido de alunos não implique na melhoria imediata da qualidade do ensino, não se pode negar sua importância enquanto que no Brasil a média de alunos por turma é aproximadamente 30 (MEC, 2014) os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) detém cerca de 20 alunos/turma (OCDE, 2012). Quanto ao salário médio anual dos professores na fase inicial, a média entre os países membros da OCDE é de U\$ 29411,00 ao passo que no Brasil é de U\$ 10375,00 (OCDE, 2014).

Levando essas questões em consideração, a escolha da temática desta monografia se justificou, então, pela pouca clareza que se tinha sobre o indicador estatístico de qualidade do ensino relacionado com os fatores condicionantes nos diferentes sistemas de ensino federal e estadual, sendo, porém um assunto ainda pouco explorado no ambiente acadêmico. Partindo dessa indefinição, este estudo, utilizou a Teoria do Capital Humano, com o intuito de construir opiniões sobre esse tema.

A Teoria do Capital Humano considera o desenvolvimento das habilidades cognitivas e da produtividade como consequências que a educação promove influenciando positivamente nas taxas de crescimento e renda de um país. Variações nos níveis de Capital Humano são responsáveis pelas variações salariais e por ser capaz de incrementar a produtividade, é considerado como Capital.

O presente trabalho tem como objetivo comparar para cada estado que contenha Colégio Militar, com base no IDEB, o desempenho dos referidos colégios com as melhores Escolas Estaduais dos respectivos Estados, que ao todo perfaz um número de dez. Para isso, lançou-se mão de alguns parâmetros significativos nesse processo de comparação, dentre elas, pode-se citar algumas, tais como, o IDEB, aprendizado, proficiência, infraestrutura, matrículas, equipamentos, meios de comunicação e indicadores.

O capítulo 2 trata da Teoria do Capital Humano, usada nessa monografia como argumento para ampliação e aprofundamento da educação formal em nosso país.

O capítulo 3 apresenta o contexto histórico da educação no Brasil, bem como seu cenário atual, também os aspectos referentes aos investimentos destinados à manutenção do atual sistema de ensino vigente em nosso país, além da descrição dos sistemas de ensino estadual e federal.

O capítulo 4 retrata o IDEB, os fatores condicionantes que influem em seus resultados e a construção do conceito de qualidade a partir de parâmetros quantitativos e qualitativos.

O capítulo 5 agrupa a série das unidades de ensino aqui consideradas de acordo com dois critérios: o primeiro toma por base o Sistema de Colégio Militar do Brasil (SCMB) e o segundo circunscreve as 50 melhores escolas do país catalogadas conforme o IDEB.

Por fim, serão feitas as considerações finais sobre o estudo, seguidas das referências utilizadas nesse trabalho.

2 TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Até meados de 50, a Teoria Clássica, considera o crescimento econômico como uma função de fatores de produção (recursos naturais, capital e trabalho) existentes em cada país ou região. Com a sofisticação da Teoria do Crescimento Econômico, percebeu-se certa incongruência nessa análise, visto que a relação entre rendimento de alguns países e capital físico mostraram-se não uniformes. Foi identificada outra variável implícita nos modelos de até então considerados: o Capital Humano (CANDIOTTO, 2002).

A abordagem clássica dos modelos assumia que os fatores de produção não eram suficientes para explicar o aumento de produtividade e crescimento que ocorria em certos países e regiões. Schultz, contribui enormemente para a formalização da Teoria do Capital Humano destacando o conhecimento como forma de capital. Afirma que os aumentos verificados na produção nacional estão ligados ao investimento em capital humano elevando a educação ao *status* de fator de investimento no processo de desenvolvimento de um país (1973) (CANDIOTTO, 2002).

Schultz (1967, apud ANDRADE, 2010) confere um peso maior ao fator mão-de-obra considerando que o indivíduo com maiores conhecimentos adquire maiores rendas. Gary Becker (1964, apud ANDRADE, 2010) publica “Human Capital: a theoretical and empirical analysis special reference to education”, em que apresenta numa perspectiva mais sistemática o custo-benefício das atividades que aumentam a produtividade. Verificou que investimentos em educação contribui para o crescimento econômico, melhora a renda individual, além de intervir positivamente na saúde e formação das famílias.

Jacob Mincer (1960, apud ANDRADE, 2010), tratou do Capital Humano numa perspectiva econométrica que resultou na “função salário do capital humano”. Seus estudos foram significativos para analisar as taxas de retorno dos investimentos em educação. Constatou que a distribuição entre os rendimentos nas

mais variadas atividades está vinculada ao incentivo do capital humano, que incide sobre elas. Sua função refina a análise que vincula o tempo de trabalho com a conquista dos resultados (metas) e disso decorre uma das consequências mais importantes do seu modelo que é a comprovação da relação diferença salarial com anos de escolaridade (ambos caminhando no mesmo sentido).

O Capital Humano abarca aptidões e habilidades pessoais de forma natural ou adquirida pela aprendizagem que permite ao indivíduo auferir renda, tornando-o produtivo. A idéia básica é que o investimento na formação pessoal, tida como Capital Humano pode aumentar as taxas de produtividade do trabalhador e assim alavancar o progresso de um país. Portanto, gasto com educação, saúde, treinamento no trabalho, migrações com vistas a melhores oportunidades de trabalho é visto como investimento que produz Capital Humano (ANDRADE, 2010).

O Ensino Médio e Superior elevaram os seus *status* nas Economias Modernas, devido ao conhecimento e informações adicionais adquiridos com maior escolaridade representarem enorme importância para as economias tecnologicamente avançadas (ANDRADE, 2010).

Becker (1993, apud ANDRADE, 2010) confere à educação de nível médio e superior os créditos do aumento da renda pessoal e acrescenta que há fortes evidências não apenas nos Estados Unidos como também em outras partes do mundo. Afirma ainda que o salário das pessoas com maior nível de escolaridade encontra-se em patamares acima da média, sendo geralmente maior seu efeito nos países subdesenvolvidos.

O estudo do Capital Humano considera também a influência da família na formação de conhecimentos, habilidades e hábitos dos filhos. Os pais influenciam muito na educação de seus filhos, sendo que muitas características dos pais são passadas aos filhos, afirma Becker (1993, apud ANDRADE, 2010).

Apesar de fraca, apresenta relação positiva nos rendimentos entre pais e filhos, sendo essa relação um pouco mais forte nas famílias pobres, visto que nas de

maiores poderes aquisitivos costumam pagar pelo treinamento de seus filhos mantendo-os estudando (BECKER, 1993, apud ANDRADE, 2010)

Segundo o mesmo autor, investimentos em Capital Humano são escolhas racionais diante de custos e benefícios, e a explicação para as diferenças entre as nações pode estar assentada no teor desses investimentos.

Alguns economistas consideram que períodos de crescimentos contínuos e sustentado da renda per capita explicam-se por meio do crescimento de terra e capital físico por trabalhador. Tal visão também aponta como fator limitador do crescimento, os retornos decrescentes (BECKER, 1993, apud ANDRADE, 2010).

Na perspectiva da Teoria do Capital Humano uma parte considerável das diferenças nos ganhos parece refletir diferenças na educação do trabalhador, sendo que o Capital Humano é capaz de aumentar a produtividade e influenciar o crescimento econômico das nações (BECKER, 1993, apud ANDRADE, 2010).

O crescimento experimentado pelos tigres asiáticos a partir de 1960 é um bom exemplo da importância do Capital Humano para o crescimento. Apesar de não poder contar com vastos recursos naturais obtiveram rápido crescimento econômico por meio de uma mão-de-obra educada e trabalhadora (ANDRADE, 2010).

Schultz (1967, apud ANDRADE, 2010) considera algumas questões centrais quanto aos aspectos que envolvem crescimento econômico e taxas de produtividade. A primeira relaciona capital e renda, e ao contrário do que muitos economistas consideram, prevê menos capital fixo a serem empregado quando comparado a renda à medida que o crescimento econômico avança. Porém, essa estimativa não considera todo capital por não reconhecer o Capital Humano e como este tem aumentado mais que o capital fixo não pode afirmar que “todo” capital tem diminuído em relação a renda. Portanto, pode se dizer que diante de uma queda na relação capital/renda o estoque de Capital Humano vem aumentando tanto em relação ao Capital Fixo quanto a renda.

A segunda diz respeito à renda ter crescido mais rápido do que o conjunto de terra, horas de trabalho e estoque de capital fixo, usado na geração de renda.

Segundo Schultz (1967, apud ANDRADE, 2010), a explicação é dada pelos retornos crescentes de escala e melhora na qualidade dos insumos que costumam ser omitidos nas estimativas. O melhoramento dos insumos está diretamente relacionado ao capital fixo. Entretanto, o autor destaca que a omissão maior refere-se ao Capital Humano que também não é incluído nas estimativas.

Por fim, Schultz (1967, apud ANDRADE, 2010) esclarece o aumento substancial na renda real dos trabalhadores baseado nos maiores investimentos nos seres humanos e concluindo dizendo que o aumento na produtividade nada mais é do que o reflexo do aumento do estoque de Capital Humano por trabalhador.

O sistema educacional tem oferecido amplamente educação de nível fundamental e médio, porém a preocupação de Schultz está na qualidade desse ensino ofertado (SCHULTZ, 1964, apud ANDRADE, 2010).

Quanto à relevância da Teoria do Capital Humano o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial ao advogar a idéia de se investir em educação por parte das famílias, como meio de valorizar seu capital humano, confere qualidade a esse capital, chancelado em boa parte por essa teoria (CANDIOTTO, 2002). Nesse relatório há várias passagens tais como a educação é essencial para o aumento da produtividade individual ou a melhora das aptidões e da capacidade do trabalhador é essencial para o êxito econômico numa economia global cada vez mais integrada e competitiva.

Desta forma, a Teoria do Capital Humano vem a se constituir num instrumento capaz de identificar fenômenos na área educacional, possivelmente antes não percebido. Sendo assim, é aceitável desde muito cedo lançar um olhar crítico tendo-a como referência, tomando o cuidado em não se produzir anacronismos e munidos desse cuidado é possível revisitar o passado histórico do Brasil na seara educacional desde seu início.

3 BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo será apresentada uma revisão bibliográfica com o objetivo de aproximar o leitor das causas e condições que permitiram consubstanciar o indicador que constitui o mote de nosso presente trabalho. Busca-se, apresentar um breve relato sobre algumas das condições históricas internas ou externas pelas quais a educação no Brasil conviveu, condicionando e formatando o modelo de ensino aqui desenvolvido; assim como a situação atual e os investimentos efetivados nessa área.

3.1 Contexto histórico da educação no Brasil

É interessante notar que o fenômeno educação não surge ou ocorre de modo espontâneo, desvinculado de uma realidade econômica, cultural e social, e precisamente por conta disso percebe-se que mesmo nos primórdios da formação da educação no Brasil a realidade histórica exerceu sua influência nas necessidades e aspirações de uma sociedade que procurava combater a contra-reforma, ou então, que almejava formar um modelo de homem em que os princípios escolásticos ainda estavam muito presentes. Assim, os jesuítas foram os primeiros a assumirem a educação no Brasil (1549-1759), seu objetivo foi fundar um movimento de reação da igreja católica contra a reforma protestante, e ao mesmo tempo educar os lusitanos e os índios (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2008).

Em 1759, Marquês de Pombal protagonizou a segunda fase da educação no Brasil, implementando reformas tanto na metrópole quanto na colônia movido pelos ideais iluministas. No âmbito da educação, responsabilizou a decadência cultural e educacional reinante na sociedade portuguesa aos jesuítas. Substituiu os princípios eclesiásticos pelo pensamento de uma educação pública e laica, marcando o início do espírito moderno. Desta forma, os Estados Modernos em formação exigiam um

novo currículo, capaz de dar conta desse novo formato de sociedade em construção (MACIEL e SHIGUNOV NETO, 2006).

Em seguida, o período Joanino, marcado pela vinda de D. João VI e família real em 1808 e que perdurou até 1822, foram abertas Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o jardim Botânico e a Imprensa Régia, liberando as atividades jornalísticas no país, permitindo que a população letrada expressasse suas idéias influenciando o próximo período, do Brasil Império. Com a vinda da família real, também foram fundadas escolas de educação onde se ensinavam línguas portuguesa e francesa, retórica, aritmética, desenho e pintura. Também foram criadas escolas voltadas para a melhoria da qualidade da mão de obra, tais como: Escola de Comércio, Escola Real de Ciências, Escola de Arquitetura e também Academia de Artes. Estava presente a idéia de um “Sistema Nacional de Educação” com a característica de graduação escolar e distribuição por todo o território nacional (BOAVENTURA, 2009).

O período imperial de 1822 a 1889 foi marcado entre os mais variados acontecimentos, como pela primeira constituição brasileira que garantia em seu artigo 179 a gratuidade para a instrução primária, sem, contudo, exigir a obrigatoriedade por parte do Estado que vinha-se formando. Portanto, a imensa maioria das crianças não frequentavam as escolas por conta do país não oferecer a infraestrutura básica ou condições mínimas a serem cumpridas. Um fato interessante, que revela um pouco o pensamento da época, encontra-se num método implantado em 1823 chamado Método Lancaster ou do Ensino Mútuo, em que um grupo de alunos mais bem preparados recebiam atenção especial e ensinamentos diretos por parte do professor e estes por sua vez tinham a incumbência de retransmitir a outros menos preparados e com isso esperava-se atingir a um maior número de alunos possíveis, reduzindo os gastos. No sistema lancasteriano cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. À medida que o aluno ia

progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo (MANACORDA, 2004).

No período da República Velha (1889-1929) cujo modelo político adotado foi o presidencialista a reforma de Benjamim Constant, influenciado pelo pensamento positivista, buscava complexificar o conjunto de disciplinas curriculares, prevalecendo a formação científica frente a humanística, ainda que sua efetividade pouco tenha sido influenciado pela força das letras ou da lei. A crítica que mais recebeu foi em relação ao seu caráter enciclopédico que queria implantar e também por não respeitar as condições objetivas, desconsiderando a idade de introdução aos estudos científicos (PALMA FILHO, 2005).

A segunda república (1930-1936) foi o marco para a entrada do Brasil no modelo capitalista de produção industrial, a nova realidade brasileira passou a exigir mão de obra especializada e para tal, era preciso investir na educação. Assim foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930). Em 1931, realiza-se a Reforma Francisco Campos, causador de uma significativa reforma da educação brasileira, sendo o principal responsável pela criação do Conselho Nacional de Educação e também reorganizador do ensino secundário e das universidades, conferindo maior organicidade à cultura escolar do ensino secundário, influenciado pela ampliação da permanência do aluno na escola passando de 5 para 7 anos e conseguindo com isso encaminhamentos mais específicos aos cursos superiores. Em 1934, a nova constituição dispõe pela primeira vez que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Ainda nesse ano com a iniciativa do governador Armando Sales de Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), a primeira organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931). Em 1935, o secretário da educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal no atual município do Rio de Janeiro (PAIVA, 2003).

No Estado Novo (1937-1945), é outorgada a Constituição de 1937, alinhada com o mundo capitalista enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional, por outro

lado propõe que a Arte, a Ciência e o Ensino sejam livres reduzindo do Estado o dever da Educação, mantendo apenas a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Primário. O ensino neste período é caracterizado por 5 anos de Ensino Primário e 4 anos de Curso Ginásial e 3 anos de Colegial (HENN e NUNES, 2003).

No período da República Nova (1946-1963), a nova Constituição na área de Educação outorga a Lei 4.024 em 20 de dezembro de 1961 intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no mesmo ano tem início uma campanha de alfabetização cuja didática criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos. (COELHO, 1990).

No Brasil, da década de 60 para cá, constrói-se uma perspectiva em que a educação passa a ser vista sob o enfoque econômico, devido à influência norte-americana, enfatizando-se o caráter pragmático da mesma, enquanto fator de desenvolvimento. Adquire um aspecto de investimento e condição necessária ao desenvolvimento econômico, podendo ser encarada por uns, também como via de ascensão social e instrumento de transformação da realidade, tal qual a luta de classes, por outros (SCHULTZ, 1967, apud ANDRADE, 2010).

Marçal Ribeiro (1990) destaca a qualidade da educação quanto à viabilidade ou não de cada lei referindo que a história serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou; o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Segundo Reis (1968), a educação deve ser considerada como uma necessidade pública para realizar o progresso de um país necessitando mobilizar a população para educa-la e ao mesmo tempo priorizar para a implantação de um sistema educacional coerente e complexo. O investimento em educação constitui, quando conduzido de maneira correta, um dos melhores e mais seguros investimentos que um país possa realizar, pois conseqüentemente irá ocasionar reflexos nas vidas das pessoas, na sua capacidade produtora nos lares e famílias que constituirão, na cultura da qual contribuirão com suas idéias e crenças para a sociedade.

A educação é um direito fundamental para todos os indivíduos, assim como o acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade. A educação é reconhecida e consagrada praticamente em todos os países como um direito de cidadania, uma prioridade que infelizmente nem sempre é cumprido e garantido na prática (GADOTTI, 2005).

3.2 Sistema Colégio Militar do Brasil

O primeiro Colégio Militar foi fundado no Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial 10.202, assinado em 9 de março de 1889, com o nome Imperial Colégio Militar da Corte, destinado a educação assistencial.

O princípio assistencial dos primeiros tempos do Colégio Militar justifica-se pelo discurso de abrigo aos órfãos e os filhos dos inválidos da Guerra do Paraguai. Por este motivo o ensino deveria ter qualidade, porque seria talvez a única herança para aquelas crianças. Dando assim, a eles, as melhores condições para a vida profissional futura, civil ou militar (VIANNA, 2001, p.14).

Sua gestação tinha como prerrogativa à entrada somente de meninos, dependentes de militares, que paulatinamente foi abrindo vagas aos filhos de civis da comunidade que ingressariam no colégio, a partir da 5ª série do ensino fundamental, por meio de concurso público. Em 1989, cem anos após a fundação do

1º Colégio Militar, o Sistema de Colégio Militar do Brasil (SCMB) permitiu o ingresso de meninas em seu quadro de alunos (REZENDE, 2009).

Administrado por oficiais militares do Exército Brasileiro, o SCMB é um sistema federal, de ensino básico e subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial–DEPA que, por sua vez, está subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército–DECEX, órgão responsável pela condução do ensino no âmbito do Exército Brasileiro (SOUZA, 2014).

As práticas didático-pedagógicas dos Colégios Militares obedecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da mesma forma que as Escolas Estaduais, além disso, estão subordinadas às normas do Sistema de Ensino do Exército. O SCMB segue a mesma proposta pedagógica juntamente com o calendário, permitindo aos alunos quando da necessidade de transferência para uma escola de outro município, não serem prejudicados (SOUZA, 2014).

Possuem ótimas estruturas físicas em suas instalações, com todos seus elementos presentes, tais como hierarquia, disciplina, comando, apurado arcabouço legal de regulamentação de funcionamento, bem como outros traços de natureza militar (MENDES, 2014).

Segundo o site da DEPA, o SCMB possui:

Bibliotecas e Laboratórios - todos os Colégios dispõem de bibliotecas informatizadas, cada vez mais necessárias e utilizadas pelos alunos para o cumprimento de tarefas de estudo ou na busca de informações. Os laboratórios de Física, Química e Biologia passam pelo mesmo processo de modernização e, é preciso enfatizar, ocupam posição de destaque no ensino dessas disciplinas. Cada Colégio Militar dispõe de, pelo menos, um laboratório de informática, onde os alunos aprendem ainda na 5ª e 6ª séries, a trabalhar com os aplicativos mais conhecidos, como o acesso à Internet.

Idiomas Estrangeiros - os Colégios ministram Inglês por níveis, nos moldes dos cursos civis especializados nessa área. O método desenvolve de maneira eficiente a capacidade de expressão oral dos alunos e tem como base o uso do chamado "Corredor de Inglês", um espaço temático em que todos são incentivados a se expressar no idioma.

Clubes e Grêmios - despertam vocações e permitem o aprofundamento e a difusão de conhecimentos, além de oferecer aos alunos que os administram excelente oportunidade de planejar atividades e de gerenciar programas.

Leitura - a leitura ocupa posição central na prática didática dos Colégios Militares. Todos os alunos cumprem um programa de leitura e participam de outras atividades destinadas a difundir e a despertar o gosto de ler.

Educação Artística - através de atividades voluntárias, os alunos se revelam com a participação em bandas e corais e em grupos folclóricos, de teatro, capoeira, declamadores, dança e de ginástica rítmica e desportiva.

Iniciação Esportiva - Com equipes esportivas, os alunos participam de olimpíadas regionais do Sistema e de competições estaduais e municipais com escolas civis.

Atividades Comunitárias e Benéficas - A solidariedade é uma virtude despertada no cotidiano dos alunos dos Colégios Militares, através de campanhas de arrecadação de agasalhos e alimentos, visitas a asilos e orfanatos.

Viagens e Intercâmbios - Nas férias escolares, os diversos clubes e grêmios planejam e realizam viagens a diversos locais do território nacional. (grifos nossos) (Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/>).

A maioria do seu corpo docente possui pós-graduação e os que ainda não o tem são instigados pela realidade objetiva que os cercam a conquistarem, além disso, atuam diretamente na sua área de formação, contribuindo dessa forma no processo de ensino e aprendizagem (MENDES, 2014).

Os alunos que pertencem aos Colégios Militares apresentará resultados de excelência nas mais variadas formas de avaliações externas como a Prova Brasil, Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras. Além disso, revelará muitos talentos em muitos concursos promovidos pelo Governo Federal, tais como, a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, Olimpíada Nacional em História do Brasil, Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, Olimpíada de Robótica e Olimpíada de Língua Portuguesa (SOUZA, 2014).

3.3 Educação no Brasil: um breve resumo

O sistema educacional no Brasil é caracterizado por apresentar três modelos: federal, estadual e municipal. De acordo com a LDB nº 9.394, o ciclo educacional é composto da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e superior, sendo que a educação infantil e o ensino fundamental são obrigatórios por lei. Além disso, a mesma lei contempla o ciclo educacional brasileiro com os cursos de alfabetização, educação continuada de jovens e adultos, cursos técnicos e cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 1996).

Os artigos 16 e 17 da LDB n° 9.394 distingue os órgãos administrativos e as instituições que os compõe o sistema federal e estadual:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I-as instituições de ensino mantidas pela União;

II- as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III- os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistema de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I- as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II- as instituições de educação superior mantidas, respectivamente, pelo Poder Público municipal;

III- as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV- os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

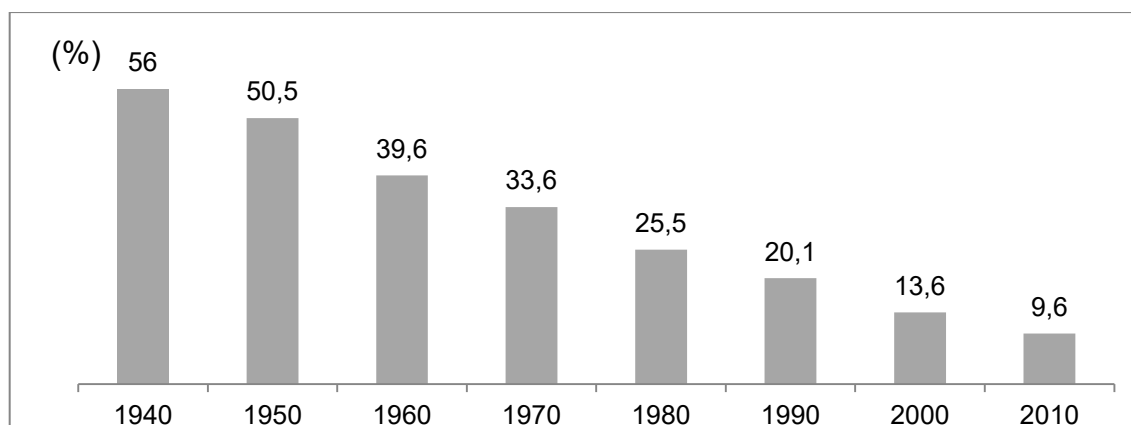
Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

(Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

O Censo Escolar de 2013 registrou 190.706 estabelecimentos de educação básica no País, e um total de 50.042.448 milhões de alunos matriculados, sendo que deste total 41.432.416 milhões estudam nas redes públicas (82,4%) e 8.610.032 milhões em escolas das redes privadas (17,2%). As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (46,4%), o equivalente a 23.215.052 alunos, seguida pela rede estadual, que atende a 35,8% do total, 17.926.568 alunos. A rede federal, com 290.796 matrículas, participa com 0,6% do total (BRASIL, 2014).

Nas últimas décadas verificou-se uma considerável melhora do quadro educacional brasileiro. Os dados divulgados pelo Censo Demográfico 2010 mostram a intensa busca para erradicar o analfabetismo a sua taxa entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade foi de 9,6% e os resultados dos Censos Demográficos no período de 1940 a 2010 mostraram a sua tendência de declínio (Gráfico 3.1) (IBGE, 2010).

GRÁFICO 3.1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil (1940-2010).



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940-2010. <http://www.ibge.gov.br/>

Percebe-se clara tendência de declínio da taxa de analfabetismo entre os anos de 1940 até 2010. O analfabetismo era condição de um em cada dois brasileiros nos anos quarenta do século passado, enquanto que hoje representa a situação de cerca de um em cada dez cidadãos. Muito embora seja visível a queda da taxa de analfabetismo, ela ainda é muito elevada se comparada a países de grau semelhante de desenvolvimento.

TABELA 3.1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade e de 15 anos ou mais de idade, por sexo, situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil (2000-2010).

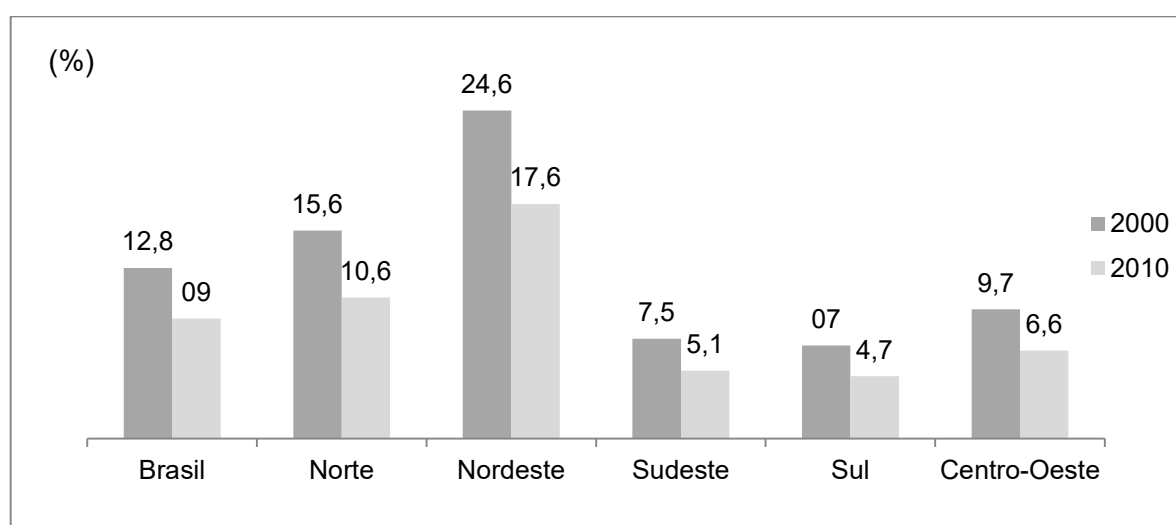
Ano	Taxa de analfabetismo (%)				
	Total	Sexo		Situação do domicílio	
		Homens	Mulheres	Urbana	Rural
10 anos ou mais de idade					
2000	12,8	13,2	12,5	9,6	27,7
2010	9,0	9,4	8,7	6,8	21,2
10 anos a 14 anos de idade					
2000	7,3	9,1	5,3	4,6	16,6
2010	3,9	5,0	2,7	2,9	8,4
15 anos ou mais de idade					
2000	13,6	13,8	13,5	10,2	29,8
2010	9,6	9,9	9,3	7,3	23,2

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000-2010. <http://www.ibge.gov.br/>

Comparando os dados de 2000 com os de 2010 percebe-se um declínio na taxa de analfabetismo em todas as faixas etárias (Tabela 3.1), indicando um aumento da escolarização das crianças ao longo do tempo assim como a de jovens e adultos por uma parcela daquelas pessoas que não puderam alcançá-la nas idades apropriadas, por meio de programas de alfabetização de jovens e adultos.

Mantiveram-se disparidades entre as regiões no nível da alfabetização, embora tenha havido grandes melhoras, pois de 2000 para 2010, a Região Sul manteve a mais baixa taxa de analfabetismo das pessoas com 10 anos ou mais de idade, seguido da Região Sudeste. Todavia, a taxa da Região Nordeste manteve-se, como a mais elevada, seguida da Região Norte (Gráfico 3.2). O modo como às taxas de analfabetismo se distribui no Gráfico abaixo reforça a idéia de que maior qualificação implica em maiores rendas visto que tradicionalmente no Brasil as regiões Norte e Nordeste são as que menos oferecem educação, reforçando o que nos diz a Teoria do Capital Humano que associa melhores rendas aos melhores níveis de educação.

GRÁFICO 3.2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo as regiões brasileiras (2000-2010).



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2010. <http://www.ibge.gov.br/>

Os dados elaborados pela Pearson Internacional, parte do projeto *The Learning Curve*, aferiu a qualidade da educação comparando o desempenho de 40 países, no qual considera os resultados de três testes internacionais aplicados em alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental: o Índice Global de Habilidades Cognitivas e Relações Educacionais realizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o documento Tendências em Estudos Internacional de Matemática e Ciência (TIMSS) e o Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização (PIRLS), classificou o Brasil na penúltima posição (39º) ficando a frente somente da Indonésia. A Finlândia e a Coreia do Sul lideram o ranking em 1º e 2º respectivamente (BBC, 2012).

A Coreia do Sul, tida como um país cujo sistema educacional tornou-se mais que recomendável, figura entre os mais bem colocados no PISA, que mede conhecimentos em matemática, ciências e leitura. Em apenas uma geração a Coreia do Sul deu um salto na qualidade de vida ofertada aos seus habitantes, fruto do desenvolvimento econômico que ocorreu neste país. Até 1960, seus níveis socioeconômicos encontravam-se na mesma órbita dos países mais pobres da Ásia. Após a Guerra da Coreia (1950-1953) com uma baixa de 138 mil sul coreanos e um PIB per capita US\$ 883, abaixo inclusive de muitos países africanos, reuniu esforços e trilhou caminho rumo ao desenvolvimento econômico graças também a um investimento em educação que representa algo em torno de 5% do PIB, seja na formação de professores, material de apoio, melhoria da infraestrutura escolar, dentre outros. Tornou-se assim um exemplo de como o investimento em educação pode transformar toda uma sociedade. Infelizmente, devido ao retorno ser de longo prazo o tema não recebe a atenção merecida no Brasil (AIDAR, 2013).

Apesar de ter tido uma pequena melhora na avaliação do teste PISA em 2012, o Brasil ocupou a posição de número 58, diante dos 65 países que participaram da prova. Aplicada a cada 3 anos à alunos de 15 anos, a prova avalia o desempenho de matemática, leitura e ciências, conceitos e habilidades avaliadas

como “essenciais para a completa participação em sociedades modernas” (OECD, 2012).

O Brasil ocupa posições inferiores a certos países latino americanos, tais como, Chile, México, Uruguai e Costa Rica e superiores a Argentina, Colômbia e Peru. Entre 2003-2012 a comparação que incluiu 60 países participantes do PISA nos dois anos constatou que apesar do desempenho dos estudantes brasileiros subirem 35 pontos o país perdeu duas posições em relação a 2009, além de ter regredido 100 pontos abaixo da média dos países OCDE (AIDAR, 2013)

Foi constatado nesse mesmo teste em 2012 que cerca de dois terços dos brasileiros não alcança a linha básica de proficiência em matemática, significando que somente são capazes de extrair informações básicas de uma única fonte ou usar fórmulas e algoritmos no contexto dos números inteiros apenas. Na leitura, a base de proficiência alcançada pelos alunos foi 49,2% reconhecendo elementos como tema principal, o objetivo do autor do texto sobre temas familiares e fazer conexões simples com o cotidiano. Em ciências o desempenho de 2012 foi o mesmo de 2009 apesar de 100 pontos abaixo da média dos países da OCDE (AIDAR, 2013).

Os dois modelos de educação no Brasil mostram uma tendência de manter um sistema público de ensino deficiente de maneira extensiva para a população menos favorecida economicamente, e um sistema privado paralelo, cada vez mais aprimorado para os ricos. Esses modelos vêm ocasionando a formação de uma nova forma de exclusão social¹, marcada pela baixa qualidade do ensino oferecido, afetando principalmente a formação de parte da população menos favorecida (SACAVINO, 2006). O possível argumento sobre essa diferença entre modelos de ensino, é que a escola particular é administrada pela iniciativa privada baseada na

¹ Em função do crescimento da classe média, a partir dos anos 1960, e da dificuldade da escola confessional em acompanhar o crescimento da demanda, os estabelecimentos escolares mantidos por educadores e empresários da educação se veem em um ambiente que possibilita o crescimento a partir dos anos 1970. O desenvolvimento econômico do país, a precária qualidade do ensino público e a melhora crescente da qualidade do serviço educacional prestado pela escola particular propiciam o crescimento do setor privado, isto é motivado por empresários e dirigentes extremamente competentes e organizados na gestão educacional (CUNHA, s.d.).

pressão de mercado, dos pais e alunos, o que permite a obtenção de um desempenho superior em relação ao ensino público que é dependente das ações do governo (DEMO, 2007).

Guimarães-Iosif (2009) cita que a baixa qualidade das escolas públicas que atendem a população pouco favorecida contribui para o aprofundamento da pobreza e da desigualdade social comprometendo a aprendizagem e a cidadania dos alunos e dos próprios professores. A avaliação precisa estar comprometida com a aprendizagem de alunos e professores, com o desenvolvimento da escola e com todo o processo de reorganização do trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2008).

Conforme Cunha (2013), a ampla diversidade do país deve ser considerada quando se refere às questões educacionais, pois não é possível garantir a mesma qualidade para todos em situações de acentuadas assimetrias regionais. Porém o Estado tem o dever de prover meios e desenvolver todos os esforços para recuperar o tempo que foi perdido ao longo da história do País, uma história que precisa ser levada em consideração, sobretudo em relação à concepção federativa de poder.

3.4 Investimento da educação no Brasil

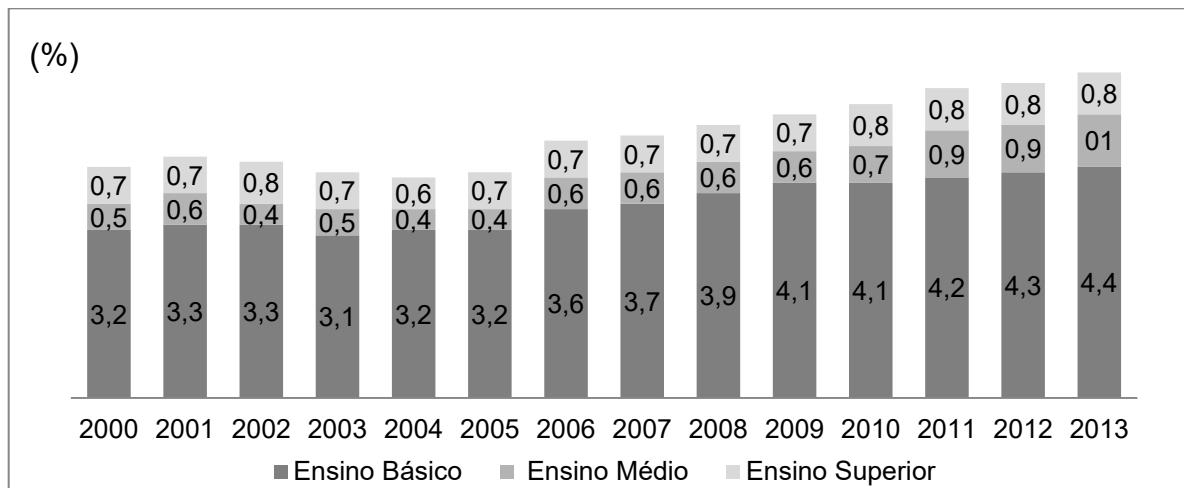
De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), observa-se que a sequência dos valores de investimento em educação vem aumentando nos últimos anos. No total foram investidos 5,2 % do PIB em 2013, cujo percentual é distribuído para a Educação Básica (4,4), e Ensino Superior (0,8) (INEP, 2014) (Gráfico 3.3).

De acordo com o Gráfico 3.3, percebe-se um contínuo aumento na participação do investimento na educação, entretanto a realidade tem mostrado, mediante vários fatores, dentre elas, indicadores de qualidade que os resultados obtidos não estão de acordo com os anseios da sociedade.

Para isso é necessário assegurar a efetividade desse investimento, sendo necessário primeiramente adequar à produção média por trabalhador, capital

humano médio e natalidade média, devido a esses índices serem conciliados com a heterogeneidade do nível de escolaridade de uma população e desigualdade de renda (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2008).

GRÁFICO 3.3 – Investimento Público em Educação (% do PIB) por níveis de ensino. Brasil 2000-2013.



Fonte: INEP 2000-2013. <http://portal.inep.gov.br/>

Para realizar o investimento em educação deve-se também considerar os resultados obtidos em avaliações que mensuram os níveis de conhecimentos e habilidades das pessoas de um determinado país. Com esses dados mais concisos dos níveis educacionais da população permite-se um levantamento mais eficiente do capital humano e a partir disso, atender a real necessidade de investimento na educação e quais são as áreas educacionais mais carentes (ECKWERT e ZILCHA, 2010).

Bordeau (2004) pondera que os capitais econômicos e culturais são os princípios que mais contribuem para a hierarquização dos grupos e indivíduos na sociedade dividida em classes. A origem social dos alunos, a distribuição desigual do capital cultural entre as famílias e a inclinação da escola em tratar igualmente os alunos com diferentes níveis desse capital tendem, em conjunto, a favorecer os estudantes pertencentes aos estratos sociais mais favorecidos, transfigurando as desigualdades sociais em desigualdades escolares.

Na década de 1960, o Relatório Coleman (COLEMAN et al., 1966) procurou analisar como as oportunidades educacionais eram distribuídas entre os estudantes pertencentes a diferentes grupos (etnia, religião e origem nacional). A partir das análises realizadas sobre esses grupos, o nível socioeconômico possui uma alta relação com a aprendizagem e os fatores escolares afetam de maneira mais acentuada o desempenho dos alunos menos favorecidos.

No Brasil os indicadores de investimentos em sua grande maioria são inexplorados. Entre esses indicadores encontram-se: a remuneração docente, proporção de alunos por professor, gasto-aluno e etc. Nesse critério somente, gasto-aluno, erroneamente entendido como custo-aluno, foi estabelecido no país. Contudo, ainda não existe uma concordância sobre seu cálculo, visto que essa definição foi antecedida da explicitação de metas a serem atingidas, referentes às melhorias de infraestrutura, equipamentos, instalações, salários, formação inicial e continuada e programas de assistência ao estudante, não foram definidas para serem consideradas no cálculo desse indicador. Para indicadores de desempenho o critério é realizado pelas especificidades das práticas da gestão manifestadas na cultura da escola. Outro indicador de sucesso ou fracasso escolar está relacionado ao desenvolvimento da competência e habilidades de acordo com o nível ou etapa escolar, citam-se os testes padronizados como o SAEB, ANEB e ANRESC, por outro lado possuem pouca efetividade, visto que tímidas medidas políticas vêm sendo tomada a partir dos seus resultados (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

Os impactos de investimentos em educação incidem sobre as condições de vida dos alunos (efeitos privados da educação) e das pessoas que os circulam (efeitos externos da educação). No referencial do efeito privado, a educação tende a elevar os salários via aumentos de produtividade, aumentar a expectativa de vida, reduzir o tamanho da família com o declínio no número de filhos, e aumentar a qualidade de vida destes, reduzindo assim, o grau de pobreza futuro. Para os efeitos externos da educação é bem pouco estudado e difícil de estimar (BARROS e MENDONÇA, 1998). Nesse contexto, essas idéias caminham lado a lado com a

Teoria do Capital Humano cuja associação ocorre não somente entre educação e renda, mas também entre saúde e tamanho da família.

4 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

4.1 Contexto histórico sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

A dinâmica da educação formal abarca não somente atores principais como aluno e professor, vai muito além disso, assumindo também a contribuição da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. A aprendizagem permite desde há muito tempo, avaliação envolvendo professores e alunos, e seu conceito e objetivos tem sofrido mudanças conforme as transformações políticas e econômicas da sociedade. Entretanto, a avaliação não tem ficado restrita ao interior da escola; na década de 80, começa a tomar forma o conceito de avaliação educacional externa: diversos instrumentos tais como, o teste padronizado é aplicado aos alunos com o intuito de aferir o desempenho das escolas e sistemas de ensino, recorrentemente com a motivação de subsidiar as políticas educacionais (HORTA NETO, 2013).

Segundo o mesmo autor, os testes padronizados são elaborados e aplicados por uma instituição externa à escola que costumam ser acompanhados por questionários endereçados aos alunos, professores e equipe gestora da escola que expliquem as diferenças de desempenho no interior do sistema escolar e proponham com isso ações e políticas educacionais conexas. É importante destacar que essas explicações não garantem de forma categórica um nexos causal entre desempenho do aluno e o contexto que o produziu, mas permite inferir caminhos entre as diversas ações e políticas educacionais, as que apresentam maior possibilidade de promover melhorias no sistema educacional.

Para que serve? A pergunta objeto de Reynaldo Fernandes, autor do artigo “IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira”, disponibilizado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para discussão é: o que as crianças sabem após quatro anos de escola? De acordo com

o autor, o IDEB serve para ampliar as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação. E, sobretudo, para equilibrar as dimensões que permeiam os dois indicadores: se o sistema de ensino retiver o aluno para obter melhor qualidade na prova, o fator fluxo vai indicar necessidade de melhoria; se o sistema de ensino apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações é que vão indicar necessidade de melhoria. É comparável em todo país por utilizar os critérios de aprendizagem e de fluxo (FERNANDES, 2005).

Criado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC) com base nos estudos preliminares realizados a partir do INEP sobre a qualidade do ensino das escolas brasileiras em nível federal, estadual, municipal e particular. De acordo com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, a qualidade da educação básica é aferida com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, com base nos 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 (ANRESC, comumente Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

O surgimento do IDEB permitiu a divulgação dos resultados desagregados por unidades da federação, municípios e escolas, o que antes não era feito, mesmo com avaliações em larga escala, impedindo até então as comparações deste nível. A divulgação dos rankings passou a ser um modo de divulgar a política do IDEB que deveria ser analisada pela própria escola, município e unidade da federação para apresentar o diagnóstico e indicar metas a serem alcançadas. O IDEB foi criado, segundo o MEC, para mostrar o resultado por escolas e estabelecer metas para cada uma das escolas se desenvolverem a partir do desempenho medido, em 2005 (FERNANDES, 2005).

Identificado como ferramenta capaz de diagnosticar a qualidade da educação nas escolas públicas no Brasil, o IDEB é uma das referências consideradas pelo MEC no intuito de atingir as metas propostas pelo Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE) cujo objetivo é alcançar uma elevação na qualidade no sistema educacional brasileiro e para tanto, considera como fundamental a avaliação e a responsabilização. O PDE objetiva conectar avaliação, financiamento e gestão e para isso adota como referência o conceito de responsabilização (*accountability*) esperando com isso a necessária mobilização social em prol da educação de qualidade. Nesse contexto, com as avaliações externas, a idéia de responsabilização e da prestação de contas recai sobre todos os envolvidos na educação. A ênfase da responsabilização ou *accountability* é dada quase sempre em cima dos resultados do desempenho dos estudantes podendo ainda ser motivada por incentivos como premiação ou punição vinculados aos resultados alcançados pelas escolas e sistema de ensino, estimulando a formação de rankings e o estímulo à competitividade entre as escolas (FERNANDES, 2009).

O IDEB funciona como um indicador estatístico da qualidade do ensino calculado por meio das combinações dos indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e pontuações em exames padronizados obtidos por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (5ª e 9ª anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) (FERNANDES, 2007). Além de permitir a obtenção dos resultados atuais sobre o processo de aprendizagem nacional, estadual, municipal e das escolas de maneira individual, possibilita realizar projeções futuras para o cumprimento de metas no futuro. O PDE institui como meta, que o IDEB do Brasil alcance a média de 6,0 até 2021, valor este que corresponde à qualidade dos sistemas de ensinos em países membros da OCDE.

Tal indicador permite detectar escolas e/ou redes de ensino com baixo desempenho e monitorar a evolução temporal do desempenho dos seus alunos. A opção entre o indicador de fluxo e outro de desempenho em testes padronizados tende a enfrentar um *trade-offs* devido à relação dependente entre eles (FERNANDES, 2007).

Se a relação entre os indicadores (proficiência em exames padronizados e indicadores de fluxo) caminhassem ambos sempre no mesmo sentido a escolha

seria fácil, visto que a melhora (ou piora) de um induz na melhora (ou piora) do outro. Como exemplo, temos que a adoção de uma medida que objetive a melhora do aprendizado dos alunos, implique na elevação da proficiência nos testes padronizados, tal como o aumento na taxa de aprovação, a contrapositiva, neste caso também é verdadeira. A dificuldade maior reside na possibilidade dos indicadores estabelecerem relação inversa entre eles. Veja, se em lugar de uma medida que melhore o aprendizado dos alunos for priorizada uma redução no padrão de aprovação (facilitação), as taxas de aprovação tenderão a aumentar ao custo de uma redução na proficiência média dos estudantes (FERNANDES e GREMAUD, 2009). Conforme Freitas (2007) há risco na utilização da proficiência média dos colégios, já que o uso limitado num certo tempo, não implica na melhoria da aprendizagem integral dos alunos. A escola pode ser induzida a concentrar esforços num padrão médio, deixando de prestar a devida atenção e atendimento aos que se encontram abaixo e acima desse padrão.

Ao nível de escolas e municípios as médias de desempenho obtidas são com base em inferência dos dados da Prova Brasil, para os estados e o país utilizam-se os resultados do SAEB, realizados a cada biênio. Calculado por meio de equação de regressão linear múltipla com base no aprendizado em português e matemática (ANRESC/ Prova Brasil) e fluxo (taxa de promoção) (FERNANDES, 2007). (1)

$$\text{IDEB } j = f(N_j, T_j); f_N > 0 \text{ e } f_T > 0 \quad (1)$$

IDEB j = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da unidade j (escola, rede de ensino, município, etc.);

N_j = proficiência esperada, em determinado exame padronizado, para estudantes da unidade j ao final da etapa de ensino considerada;

T_j = tempo esperado para conclusão da etapa para os estudantes da unidade j ;

f_k = derivada parcial de $f()$ em relação a k .

Segundo Fernandes (2007), não é desejável num sistema de ensino, a conjugação de dois fatores: um que reprova sistematicamente seus estudantes produzindo o abandono da escola antes do término da educação básica, mesmo ao custo de elevadas pontuações nos exames padronizados (Prova Brasil e ANEB) por parte dos aprovados e outro que forma um elevado número de alunos aprovados ao custo de pouca aprendizagem. O ideal seria crianças e adolescentes com o acesso a escola, sem desperdício de tempo com reprovações e nem abandono e ao final aprendessem.

Divulgado em escala numérica de 0 a 10 é representado em etapas qualitativas de alerta, atenção, melhorar e manter. Sendo que: alerta, as escolas não cresceram o IDEB, não atingiram sua meta e estão abaixo de 6; atenção, as escolas não atingiram no mínimo dois critérios dos mencionados anteriormente; melhorar, as escolas que podem melhorar cresceram o IDEB e atingiram a sua meta; manter, as escolas que devem manter sua atual situação cresceram o IDEB, atingiram a sua meta e superou o 6 (SOARES e XAVIER, 2013).

Desde a sua implantação foram divulgados 4 resultados relativos aos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013. Adotando-se como referência, o ano de 2007 verificase o aumento gradual nos índices para as 3 categorias da Educação Básica. Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental aumentou de 4,2 para 5,2, nos anos finais do Ensino Fundamental de 3,8 a 4,2 e no Ensino Médio de 3,5 para 3,7 (INEP, 2013).

O grande motivo da respeitabilidade do índice é conjugar, em um único indicador, uma medida de desempenho e outra de rendimento, dimensões fundamentais para uma análise relevante de sistemas de educação básica (SOARES e XAVIER, 2013).

Os enfrentamentos abordados pelo índice não são de pouca monta. Pode-se considerar a avaliação das habilidades e conhecimentos adquiridos ao final de determinada etapa de ensino como preferível às habilidades e conhecimentos

adquiridos após um determinado tempo de permanência na escola. Outro ponto pode envolver a escolha entre aprovar ou não aprovar determinados alunos caso cheguem ao final do ano letivo com desempenho crítico. A decisão vai depender se a escola se orienta pelo resultado da avaliação e o que está em jogo é considerar a situação em que a construção de habilidades e conhecimento é maior: reprovar impede acesso a novos conteúdos, aprovar não permite solidificar a aprendizagem do ano considerado e ambos (aprovar e reprovar) influem no exame do ano seguinte (FERNANDES, 2007).

4.2 Fatores condicionantes nos resultados do IDEB

A seguir serão apresentados alguns condicionantes que podem influenciar na qualidade do ensino dos Colégios Militares do Brasil e das melhores Escolas Estaduais, de suas respectivas unidades federativas.

4.2.1 Infraestrutura e recursos pedagógicos da escola

No Brasil, a infraestrutura física e recursos pedagógicos da escola são fatores importantes que devem ser levados em consideração no IDEB e fazem parte do seu escopo, materiais físicos e didáticos disponíveis nas escolas, tais como, prédios, salas, equipamentos, livros didáticos, dentre outros. Dados do Censo Escolar de 1998 a 2005 comprovam que os insumos escolares têm importância, no desempenho educacional, principalmente no caso de escolas com maior precariedade das condições de infraestrutura. (SOARES e SÁTYRO, 2008).

Estudo realizado em escolas municipais de Minas Gerais constatou que a probabilidade de alunos de 7 a 14 anos frequentar as escolas foi maior em estabelecimentos dotados de bibliotecas, quadras e laboratórios de ciências (RIANI,

e RIOS-NETO, 2008). As escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro que apresentam melhores equipamentos e recursos educacionais podem obter em média até 6,9 pontos a mais na média das escolas o que corrobora com outros estudos sobre eficácia escolar (MARZOCCHI e OLIVEIRA, 2009). Depreende-se que quanto melhor a infraestrutura mais saudável o ambiente de estudo, contribuindo para o ambiente discente. Franco et al. (2008, p.288) reforçam que a “infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação”.

Embora a infraestrutura e os recursos pedagógicos influenciem na qualidade do ensino no Brasil, é importante destacar que isso ocorre sobremaneira devido ao fato de que há ainda uma grande variabilidade nos recursos escolares, ou seja, quando a tendência à homogeneização tender ao nível da excelência, tais variáveis aqui consideradas deixam de exercer influência de forma significativa (FRANCO e BONAMINO, 2005).

A pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) mostra que as condições de infraestrutura dos colégios estão correlacionadas diretamente com as condições de infraestrutura familiar, nas escolas de baixa vulnerabilidade social, 39% dos alunos de maior nível cultural conseguem atingir um nível adequado ou avançado no IDEB. Já nas escolas de alta vulnerabilidade, esse índice cai para 19%. Além disso, 41% dos alunos de maior nível cultural não conseguem nem mesmo atingir o nível básico no IDEB quando estudam em escolas vulneráveis, enquanto nas escolas de baixa vulnerabilidade apenas 19% desses alunos ficam abaixo do básico (BATISTA e SILVA, 2013).

Portanto, a adequação das instalações escolares é um tema importante para o estudo da realidade educacional brasileira, não sendo, entretanto, abordado com frequência na literatura internacional. Salas de aula com tamanho e ventilação inadequados, carteiras inapropriadas, falta de espaços para biblioteca e laboratórios, falta de estrutura para os espaços administrativos são, infelizmente, uma realidade

em muitas escolas brasileiras, construídas sem uma visão mais sólida das necessidades de um ambiente educativo (SOARES, 2009).

Outro fator significativo que contribui para a qualidade da educação no Brasil e que costuma ser negligenciado não somente pelas políticas públicas mas também pelas próprias entidades representativas da categoria dos professores, diz respeito às condições de trabalho.

4.2.2 Condições de trabalho dos docentes

As mudanças educacionais enfrentadas na última década no Brasil revelam que as condições de trabalho dos professores constitui um dos fatores mais debatidos em todos os momentos em que se trata da melhoria da qualidade do ensino, seja em diferentes níveis de ensino e sistema. A Constituição Federal de 1988 evidencia a importância da valorização dos profissionais da educação, no Artigo 206 o ensino deverá ministrado com base nos seguintes princípios:

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

VII - garantia de padrão de qualidade.

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

Fontinelles (2012), ao analisar o impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) na valorização do magistério da rede pública municipal de Teresina – Piauí, identificou que a valorização dos docentes é baseada num triângulo donde os vértices são: salário, formação e condições de trabalho.

Questões de estrutura física das escolas são reportadas na literatura como um dos motivos da insatisfação dos docentes devido a sentirem-se impossibilitados no cumprimento de seu trabalho, nessas situações o único elemento de ajuste é o

professor, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas (NORONHA, 2001). Com base nisso, sem boas condições para desenvolver o seu trabalho, o professor sente-se desmotivado com a sua profissão, desvalorizado diante da sociedade cuja atuação não será satisfatória. Conseqüentemente o aluno também sentirá essa desmotivação o que resulta na diminuição do ensino-aprendizagem.

Outro fator bastante comum de insatisfação dos professores está relacionado à sobrecarga de trabalho traduzida também pela quantidade elevada de alunos por turma, trazendo como consequência a falta de tempo para planejar e executar bem as suas atribuições, elevada carga horária e grande número de atividades a desenvolver. Nas escolas públicas do município de Ponta Grossa – Paraná, mais de 60% dos professores possui carga horária entre 20 a 40 horas semanais, sem contar as horas dos trabalhos, realizados na escola, que levam para casa (SILVA e ROSSO, 2008).

Para os Colégios Militares, o contrato de trabalho prevê 40 horas-aula semanais para cada professor, porém em função do número de docentes encontramos 47% dos professores ministrando uma carga horária compreendida entre 11 e 20 horas-aula semanais. Havendo uma distribuição de tempo entre sala de aula e atividades preparatórias e de fechamento, o que traduz num atendimento qualitativo aos discentes.

A formação e qualificação dos professores são de suma importância para contribuir e qualificar os colégios, e assim aumentar o nível do IDEB. Não basta levar em consideração somente os indicadores e os resultados quantificáveis e mensuráveis sem refletir sobre as especificidades dos contextos e dos processos educativos (AFONSO, 2001). Mello (1995) afirma que é necessário estimular e criar modelos alternativos para a formação docente, além de capacitar os professores em

efetivo exercício da profissão, fazer um levantamento das dificuldades e propor alternativas de solução para a questão salarial.

Para Demo (1995), os colégios mais eficazes apresentam um quadro de profissionais qualificados e compromissados com a aprendizagem dos alunos, significando titulação adequada, vínculo efetivo com a instituição, condições de trabalho adequadas, valorização da experiência do docente e plano de carreira por meio de qualificação permanente.

A profissão é tida como categoria com grande risco de esgotamento físico e mental conforme aponta o relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) realizado em 1981.

Um número crescente de estudos realizados em países desenvolvidos mostra que os educadores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas a seu trabalho. Essas dificuldades, além de chegarem a afetar a saúde do professor, parecem constituir uma razão essencial para os abandonos observados nessa profissão (OIT, 1981, p.123).

Farber (1991) ao estudar professores das escolas americanas reporta que o estresse e a síndrome de Burnout² são os principais fatores na mudança emocional dos docentes, implicando em prejuízos quanto ao seu planejamento de aula, frequência, entusiasmo e criatividade, podendo ainda desenvolver hiato emocional quanto aos seus alunos, lançar um olhar de depreciação quanto a sua profissão por não vislumbrar uma perspectiva de melhora no médio e longo prazo.

Codo e Menezes (1999), ao pesquisarem sobre a saúde mental de 39000 docentes das escolas públicas de 27 Estados brasileiros, constataram a presença da síndrome de Burnout, desgastes profissional, baixa diminuição da realização pessoal, cansaço emocional e despersonalização. Evidencia-se também a violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários

² Síndrome depressiva relativa ao trabalho, cujas características são: cansaço, isolamento social e sentimento de menos valia.

inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado.

O salário também compõe um parâmetro representativo no que se refere à condição de trabalho. Constata-se para os estados que fazem parte desse estudo, o maior salário pago aos docentes é o de Mato Grosso do Sul. De maneira oposta, o estado com o menor salário base é Bahia (Tabela 4.1). Segundo dados do governo baiano, os docentes com licenciatura que cumprem 40 horas por semana ganham pouco acima do salário base nacional de R\$ 1917,78, que é obrigatório por lei para os docentes com formação mínima de nível médio. Tendo como base, o piso salarial da classe médica de R\$ 11.000,00 por 20h/semanal (FENAM, 2015) e do engenheiro de R\$ 7.000,00 por 40h/semanal (BRASIL, 1996) verifica-se a variâncias entre categorias diferentes quando comparado ao salário do professor.

TABELA 4.1 – Salário base dos docentes das Escolas Estaduais – Brasil (2013).

Unidade Federativa	Salário base (R\$)
MS	3994,25
DF	3858,87
AM	3269,49
RJ	2443,84
PR	2473,22
MG	2425,50
RS	2331,38
PE	2036,16
CE	1927,43
BA	1925,96

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE (2013) - <http://www.ibge.gov.br/home/>

A renda média entre os professores varia substancialmente entre as regiões. No nordeste os salários costumam ser menores. As disparidades podem ser entendidas como reflexos das variações regionais da produtividade da mão de obra, habitualmente medido pelo nível de escolaridade. Outro fator de importância a ser considerada e que tende a expressar as diferenças de renda é o custo de vida. Por

fim, as disparidades também podem refletir diferenças das características de crescimento ou ainda, demanda por mão de obra (SAVEDOFF, 1990).

Os Colégios Militares pagam salário base aos docentes comum para todos Estados, assim como as gratificações por titulação, enquanto que na rede estadual o Estado tem autonomia para definir o tipo de contrato e as bonificações, motivo das diferenças salariais (Tabela 4.2).

TABELA 4.2 – Salário base dos docentes dos Colégios Militares – Brasil (2013).

Titulação	Vencimento Básico	Retribuição por Titulação	Auxílio Alimentação	Total
Graduação	3594,79	272,46	373,00	4240,03
Especialização		496,08		4463,65
Mestrado		1871,98		5839,55
Doutorado		4455,20		8422,77

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Diário Oficial (2013) - <http://www.deceex.ensino.eb.br/>

A forma de arrecadação no Brasil, sobretudo após a reforma tributária de 1966, configurou um modelo de concentração fiscal em que uma fração considerável dos recursos arrecadados concentra sua maior parte sob-responsabilidade da União. Como os Colégios Militares pertencem ao sistema federal de ensino e estes são de responsabilidade direta da União “é quase natural” que as instituições que estejam sob seu escopo recebam maior atenção, neste caso, na forma de salários mais elevados.

Contudo, a formação, planos de carreira, bons salários e melhores condições de trabalho dos docentes são fatores condicionantes que contribuem para a motivação do profissional e a qualidade do ensino (MELLO, 2005).

4.3 Qualidade da educação no Brasil

A Constituição Federal de 1988, dentre os princípios definidos para o ensino, contém o artigo 206 donde afirma que deve-se garantir “padrão de qualidade”. Entretanto, não define de forma clara e objetiva o que viria ser a “qualidade” (BRASIL, 1988). A LDB nº 9.394, define com padrão mínimo de qualidade de ensino: “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (art. 4º, inc. IX) (BRASIL, 1996).

Para Oliveira e Araújo (2005), qualidade é uma palavra polissêmica, pois, comporta diversos significados podendo desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas. Um exemplo é a palavra “liberdade”, na luta da burguesia emergente do século XVIII pela desobstrução do comércio, o que não se coaduna com a manifestação de expressão que surge posteriormente. De maneira análoga, qualidade comporta sentidos diversos, especialmente a idéia de qualidade na educação.

A educação como um direito fundamental, para o exercício dos demais direitos exige que a qualidade não seja um privilégio de alguns, e, portanto, requer a equalização das oportunidades educacionais com o intuito de extinguir as desigualdades e privações existentes na educação brasileira (Silveira et al., 2012). De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos: 1) condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; 2) definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e 3) qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

As pesquisas (BRASIL 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 e 2001) mostram que as médias obtidas nas relações de alunos por turma, docente e funcionário são fatores condicionantes na oferta de ensino de qualidade. As que apresentam as menores médias nessas relações demonstram uma melhor qualidade de ensino oferecido. Em nível brasileiro, estudo do INEP (2004) apresenta como o principal elemento na distribuição percentual do gasto-aluno ano é exatamente o gasto com pessoal (docentes, especialistas e funcionários). Esse gasto representa, em média, 85% do gasto-aluno ano, chegando, em alguns estados, a mais de 90%. Essa constatação é importante, quando se considera a variedade de escolas consideradas eficazes de qualidade ou com resultados positivos e a diversidade de condições ofertadas nos países, evidenciando disparidades regionais, motivadas pela situação socioeconômica ou pelo compromisso das redes de ensino com a qualidade de sua educação (DOURADO et al., 2009).

De acordo Gremaud et al. (2007) a única resposta em comum em diferentes estudos quando o tema é qualidade do ensino, é a particularidade de *background* familiar para o desempenho escolar dos alunos. Essas particularidades são expressas via indicadores das condições de vidas dos alunos (renda familiar, escolaridade dos pais, trabalho fora de casa, número de livros etc.), cujos eventos não são observados na relação entre qualidade da escola e desempenho escolar, visto à grande dificuldade para ser analisada devido à incerteza quanto à disposição dos dados disponíveis para representar a qualidade da escola.

Além disso, a melhoria da qualidade do ensino no Brasil faz com que ocorra redução dos níveis de repetência e abandono escolar, conseqüentemente permitirá a disponibilização de mais vagas para a inclusão de alunos na idade certa ou que não frequentam a escola, ou para aqueles que frequentaram, mas ainda não concluíram a educação básica. Em paralelo, destacam-se as situações que podem afetar negativamente o desempenho da educação, como a diferença existente entre quantidade e qualidade da educação, uma vez que, mesmo com o aumento de anos

de estudo, ela pode não gerar um nível de qualidade que seja suficiente para elevar a produtividade e o avanço econômico e social da população (VIANA, 2010).

Devido a percepção errônea da população brasileira, que associa a qualidade da educação é determinada pelo número de escolas existentes, motivou o desenvolvimento de políticas públicas para ampliação das oportunidades de ingresso nas escolas, por meio da construção de prédios escolares e compra de materiais muitas vezes de baixa qualidade, sem, contudo, perceberem que a precarização do trabalho docente e suas condições de trabalho vem sofrendo intenso processo de degradação. Nessa situação, verifica-se que o Brasil necessita de políticas consistentes sobre a melhoria da qualidade do ensino de suas escolas públicas (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

Sendo assim, os fatores de ordem política, administrativa e social exigem superação para que a educação torne-se eficaz e de qualidade.

A desvalorização dos docentes, escolas mal equipadas, carência de material didático e/ou recursos instrucionais entre outros, além da omissão ou da incapacidade das famílias em apoiar, nas atividades pedagógicas, suas crianças e jovens, fator este que merece um estudo à parte já que a família também faz parte da comunidade escolar e nela exerce papel importante (SOUZA, 2008, p. 12).

Para Pinto (2013), uma política de melhoria de qualidade de ensino deve abranger tanto os insumos como os processos contidos na educação, em outras palavras, faz-se necessário realizar a articulação entre os padrões de qualidade, e as políticas de financiamento e avaliação do ensino, já que apesar de nas últimas décadas, o Brasil ter avançado de maneira significativa na ampliação da oferta na educação básica, porém ainda apresenta graves problemas em relação ao atendimento.

Segundo Castro (2013), uma escola de qualidade deve conter muito mais do que uma infraestrutura básica, necessita também organizar rotinas pedagógicas centradas no aprendizado e em expectativas elevadas de desempenho de seus alunos. Sendo imprescindível um trabalho integrado da equipe de professores,

diretores e coordenadores para a maior efetividade da qualidade, diminuição das desigualdades e aumento da equidade de oportunidades.

O aprendizado depende de estudantes, professores e recursos à disposição, conhecimento, habilidade e experiência por parte do docente são também fundamentais. Além disso, qualidade do ensino está também atrelada ao tamanho de sala, carga horária, especialização, boas instalações para laboratórios e bibliotecas. Os salários dos professores também podem servir como medida de qualidade no ensino (ANDRADE, 2010).

Nesse sentido, Oliveira et al., (2004) consideram que os sistemas de medição podem contribuir para melhorar a qualidade da educação a partir do estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem, bem como a indicação de padrões, insumos e processos eficazes que permitam avançar no rendimento escolar, mobilizando a opinião pública a favor da educação.

5 COLÉGIOS MILITARES E AS MELHORES ESCOLAS ESTADUAIS

O presente capítulo visa apresentar, analisar e comparar os parâmetros que influenciam no resultado final do IDEB dos Colégios Militares e Escolas Estaduais, sendo que estes dados coletados referem-se aos anos de 2009, 2011 e 2013.

A pesquisa de natureza qualitativa foi fundamentada por meio da base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Teve como ponto de partida a coleta de dados dos 12 Colégios Militares, tendo em vista que em dois Estados (Minas Gerais e Rio Grande do Sul) ocorre mais de um Colégio Militar em cada Estado. A escolha das melhores Escolas Estaduais foi realizada por meio dos dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), baseado no levantamento das 50 melhores Escolas Estaduais do Brasil, amarrada ao fato que tais escolas deveriam estar contidas nos Estados mantenedores dos Colégios Militares, sendo assim no Estado do Paraná foram consideradas três Escolas Estaduais e no Estado do Ceará por não constar nenhuma Escola Estadual entre as 50 melhores do país ocorre à ausência de dados.

As escolas estaduais selecionadas para a pesquisa foram: Escola Estadual de Ensino Fundamental Ângelo Trevisan (Curitiba-PR*); Colégio Estadual do Paraná Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante (Curitiba-PR**); Escola Estadual de Ensino Fundamental Medalha Milagrosa (Ponta Grossa-PR***); Escola Estadual Doutor Luiz Pinto de Almeida (Santa Rita do Sapucaí-MG); Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel (Campo Grande-MS); Escola Estadual de Educação Básica Cônego Albino Juchem (Venâncio Aires-RS); Escola Estadual Tempo Integral Marcantonio Vilaca II (Manaus-AM); Escola de Aplicação do Recife-FCAP UPE (Recife-PE); Colégio Estadual Waldemiro Pita (Cambuci-RJ); Escola Estadual Educandário Imaculado Coração de Maria (Amélia Rodrigues-BA); e Colégio de Ensino Fundamental Polivalente (Brasília-DF).

O Sistema de Colégio Militar do Brasil é composto por 12 Colégios nas seguintes cidades e estados: Colégio Militar de Santa Maria (CMSM-1994) - Santa Maria-RS;

Colégio Militar de Campo Grande (CMCG-1993) - Campo Grande-MS; Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF-1993) - Juiz de Fora-MG; Colégio Militar de Brasília (CMB-1978) – Brasília-DF; Colégio Militar de Manaus (CMM-1972) – Manaus-AM; Colégio Militar de Fortaleza (CMF-1962) – Fortaleza-CE; Colégio Militar de Recife (CMR-1959) – Recife-PE; Colégio Militar de Curitiba (CMC-1958) – Curitiba-PR; Colégio Militar de Salvador (CMS-1957) – Salvador-BA; Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH-1955) – Belo Horizonte-MG; Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA-1912) – Porto Alegre-RS; e Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ-1889) - Rio de Janeiro-RJ.

Os parâmetros coletados foram o IDEB, aprendizado, proficiência, infraestrutura, matrículas, equipamentos, meios de comunicação e indicadores.

5.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Ao analisar os resultados bienais do IDEB (Tabela 5.1 e 5.2) constata-se que praticamente todos os Colégios Militares atingiram a meta estipulada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual institui como objetivo, que o IDEB no Brasil alcance a média de 6,0 até 2021. Tal valor corresponde à qualidade dos sistemas de ensinos em países membros da OCDE. Além disso, verifica-se uma variância menor quando comparado com a série das Escolas Estaduais.

TABELA 5.1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos Colégios Militares, por Unidade da Federação, no período 2009-2013, Brasil.

IDEB	Ano 2009	Ano 2011	Ano 2013
CMC	6,9	7,0	6,5
CMBH	N.I.	7,2	7,5
CMB	7,1	7,2	7,1
CMCG	7,1	6,9	6,6
CMF	6,9	6,3	6,5
CMJF	N.I.	6,5	7,0
CMM	6,0	6,2	N.I.
CMPA	6,2	6,6	6,0
CMR	6,6	6,6	6,7
CMRJ	6,4	6,4	6,7
CMS	7,1	7,2	7,1
CMSM	7,3	6,8	7,3

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IDEB /INEP (2013) - <http://idebescola.inep.gov.br/>
 CMC – Colégio Militar de Curitiba (Curitiba, PR). CMBH - Colégio Militar de Belo Horizonte (Belo Horizonte, MG). CMB - Colégio Militar de Brasília (Brasília, DF). CMCG - Colégio Militar de Campo Grande (Campo Grande, MS). CMF - Colégio Militar de Fortaleza (Fortaleza, CE). CMJF - Colégio Militar de Juiz de Fora (Juiz de Fora, MG). CMM - Colégio Militar de Manaus (Manaus, AM). CMPA – Colégio Militar de Porto Alegre (Porto Alegre, RS). CMR - Colégio Militar do Recife (Recife, PE). CMRJ - Colégio Militar do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ) CMS - Colégio Militar de Salvador (Salvador, BA). CMSM - Colégio Militar de Santa Maria (Santa Maria, RS).

De um modo geral, é possível ver na Tabela 5.1 que as colunas indicativas dos IDEBs mantêm-se praticamente constante, porém num patamar elevado, visto que, quando se atinge um nível mais elevado de algum índice é necessário um notório esforço para a manutenção do crescimento a taxas crescentes. Observe que desde o ano de 2009 não ocorre nota inferior ao estipulado como meta para 2021.

TABELA 5.2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das Escolas Estaduais, por Unidade da Federação, no período 2009-2013, Brasil.

IDEB	Ano 2009	Ano 2011	Ano 2013
PR*	6,6	6,4	6,9
PR**	6,3	6,1	6,4
PR***	5,8	6,1	6,2
MG	7,3	7,6	7,7
MS	5,3	5,6	6,2
RS	6,4	7,4	6,6
AM		6,4	6,2
PE	6,8	7,3	7,9
RJ	6,0	7,8	6,5
BA	5,3	5,7	5,5
DF	4,6	5,6	5,5

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IDEB /INEP (2013) - <http://idebescola.inep.gov.br/>
 PR* - Escola Estadual de Ensino Fundamental Ângelo Trevisan (Curitiba); PR** - Colégio Estadual do Paraná Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante (Curitiba); PR*** - Escola Estadual de Ensino Fundamental Medalha Milagrosa (Ponta Grossa); MG - Escola Estadual Doutor Luiz Pinto de Almeida (Santa Rita do Sapucaí); MS - Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel (Campo Grande); RS - Escola Estadual de Educação Básica Conego Albino Juchem (Venâncio Aires); AM - Escola Estadual Tempo Integral Marcantonio Vilaca II (Manaus); PE - Escola do Recife-FCAP UPE (Recife); RJ - Colégio Estadual Waldemiro Pita (Cambuci); BA - Escola Estadual Educandario Imaculado Coração de Maria (Amélia Rodrigues); DF - Colégio de Ensino Fundamental Polivalente (Brasília).

Nas escolas estaduais, as notas do IDEB apresentam uma variação maior, além do que, algumas escolas ainda se mostram abaixo do que foi estipulado para 2021 (Tabela 5.2). Entre as escolas aqui consideradas as que não atingiram a meta estipulada pela OCDE são as do Distrito Federal e Bahia. Além disso, as médias dos índices do IDEB entre os sistemas de educação, para 2009, 2011 e 2013 foram 67 e 63 para os Colégios Militares e Escolas Estaduais respectivamente. Embora a diferença seja pequena, ressalta-se que o comparativo sempre é feito em cima de Colégios Militares com as melhores Escolas Estaduais dos estados, não refletindo, portanto, o cenário geral quanto à situação da maioria das escolas estaduais.

5.2 Aprendizado

Esta categoria refere-se à assimilação ou não de um conhecimento novo, dado em porcentagem, para as disciplinas de português e matemática, tanto para os Colégios Militares quanto para as Escolas Estaduais (Tabela 5.3).

TABELA 5.3 – Aprendizagem dos alunos dos Colégios Militares e Escolas Estaduais, por Unidade de Federação, no ano de 2013, Brasil.

IDEB	Português	Matemática
CMC	74	75
CMBH	88	78
CMB	80	78
CMCG	84	87
CMF	83	73
CMJF	84	81
CMM	66	42
CMPA	58	64
CMR	78	64
CMRJ	80	83
CMS	84	87
CMSM	92	92
PR *	64	53
PR **	68	61
PR ***	73	61
MG	64	60
MS	54	36
RS	49	21
AM	70	57
PE	98	98
RJ	53	85
BA	77	50
DF	49	32

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IDEB /INEP (2013) - <http://idebescola.inep.gov.br/>

Por outro lado, comparando o nível de aprendizado (Tabela 5.3) com os valores do IDEB (Tabela 5.1 e 5.2), nota-se correlação entre elas, permitindo ainda estabelecer que o IDEB seja uma variável dependente do aprendizado dos alunos. Visto que, a pontuação dada ao aprendizado segue a mesma tendência da pontuação obtida pelos SCMB e escolas estaduais no IDEB.

Outra questão relevante observada nos dados, diz respeito à diferença bastante expressiva nas notas entre as escolas analisadas. Algumas com médias incrivelmente baixas como da maioria dos colégios estaduais, com a honrosa exceção de Pernambuco, com média 9,8 em ambas as disciplinas.

Grosso modo, as diferenças regionais, não explicam as diferenças de notas uma vez que temos situações de notas extremamente baixas em regiões com grau de desenvolvimento notório como o sul do Brasil e escolas com notas elevadas localizadas na região Nordeste, notadamente, uma região com mais problemas socioeconômicos.

5.3 Proficiência

As Tabelas 5.4 e 5.5 contemplam quatro níveis de proficiências, e nela pode-se identificar para as disciplinas de português e matemática nos anos de 2009, 2011 e 2013 a alocação das competências. O que se busca na proficiência é encontrar a graduação no domínio da competência avaliada que são distribuídos em 4 níveis de uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. O aprendizado é considerado adequado quando atinge o nível proficiente e avançado.

TABELA 5.4 – Número de alunos por estratificação de proficiência dos Colégios Militares e Escolas Estaduais em Português, por Unidade da Federação, no período de 2009-2013, Brasil.

Proficiência	Avançado			Proficiente			Básico			Insuficiente		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013	2009	2011	2013	2009	2011	2013
CMC	4	4	4	27	27	25	55	55	51	14	14	20
CMBH	---	45	49	---	44	39	---	11	11	---	0	1
CMB	37	39	46	45	41	47	17	19	7	1	1	0
CMCG	33	34	42	57	50	42	10	15	15	0	1	1
CMF	---	41	43	---	39	40	---	17	15	---	3	2
CMJF	---	26	41	---	36	43	---	33	14	---	5	2
CMM	20	21	---	51	45	---	24	31	---	5	3	---
CMPA	31	28	22	44	54	36	21	16	32	4	2	10
CMR	30	28	34	44	52	44	18	19	16	8	1	6
CMRJ	26	29	35	49	44	45	21	24	14	4	3	6
CMS	46	33	34	47	57	50	7	10	15	0	0	1
CMSM	39	35	39	41	45	53	26	20	27	1	0	1
PR *	---	10	16	---	47	48	---	43	35	---	---	1
PR **	14	17	24	53	49	44	31	33	31	2	1	1
PR ***	11	12	21	42	54	52	45	32	25	2	2	2
MG	18	21	19	35	52	45	41	24	34	6	3	2
MS	9	10	18	38	57	36	48	33	39	5	0	7
RS	10	12	10	35	60	39	53	25	46	2	3	5
AM	---	14	22	---	55	48	---	31	26	---	---	4
PE	39	44	58	51	44	40	10	12	2	0	0	0
RJ	26	49	3	44	44	50	30	7	38	0	0	9
BA	5	5	23	60	67	54	35	28	23	0	0	0
DF	10	12	11	30	43	38	43	36	41	17	9	10

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IDEB / INEP (2013) - <http://idebescola.inep.gov.br/>

Nota-se: --- dados não divulgados pelo INEP.

Identifica-se na Tabela 5.4, quando compara-se os resultados dos Colégios Militares frente aos Estaduais, que a grande maioria dos alunos militares atingem os níveis de proficiente e avançado. Com exceção do Colégio Militar de Curitiba (CMC), cujos resultados destoam razoavelmente do conjunto dos demais colégios federados e que por tal motivo exigiria um estudo mais pormenorizado por localizar-se em uma das regiões de maior desenvolvimento econômico. Observe também, que um *out line* na escola estadual de Pernambuco (PE) provavelmente tem como causa, o processo seletivo pelo qual seus alunos passam como forma de ingresso, permitindo desta maneira agregar por meio do processo seletivo os melhores estudantes, e com isso obter tão bons resultados, tendo a maioria de seus alunos distribuídos entre as categorias avançada e proficiente.

TABELA 5.5 – Nível de proficiência dos discentes dos Colégios Militares e Escolas Estaduais em Matemática, por Unidade da Federação, no período de 2009-2013, Brasil.

Proficiência	Avançado			Proficiente			Básico			Insuficiente		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013	2009	2011	2013	2009	2011	2013
CMC	2	2	2	14	15	14	58	60	56	26	23	28
CMBH	---	51	50	---	35	28	---	14	22	---	0	0
CMB	56	48	44	29	35	34	10	16	21	5	1	1
CMCG	57	47	47	31	40	40	10	13	12	2	0	1
CMF	52	44	42	32	42	31	15	13	27	1	1	0
CMJF	---	39	44	---	42	37	---	17	18	---	2	1
CMM	27	31	---	37	38	---	31	29	---	5	2	---
CMPA	49	40	26	30	41	38	16	18	29	5	1	7
CMR	44	39	28	35	41	36	17	19	33	4	1	3
CMRJ	49	35	40	34	42	43	14	21	15	3	2	2
CMS	---	47	47	---	40	40	---	13	12	---	0	1
CMSM	63	46	46	27	44	46	10	10	8	0	0	0
PR *	---	6	12	---	48	41	---	42	39	---	4	8
PR **	12	11	19	39	50	42	42	35	37	7	4	2
PR ***	10	9	18	28	40	43	55	45	35	7	6	4
MG	18	29	24	35	40	36	38	28	37	9	3	3
MS	9	9	0	24	24	36	38	32	61	29	5	3
RS	0	4	5	28	41	16	65	51	70	7	4	9
AM	---	21	14	---	49	43	---	26	35	---	4	8
PE	54	50	63	26	35	35	18	13	2	2	2	0
RJ	48	50	35	22	43	50	22	7	3	8	0	12
BA	5	3	10	25	50	40	67	44	50	3	3	0
DF	3	6	9	21	26	29	49	54	52	27	14	16

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IDEB / INEP (2013) - <http://idebescola.inep.gov.br/>
Nota-se: --- dados não divulgados pelo INEP.

De maneira análoga à Tabela 5.4, verifica-se a mesma tendência identificada para o nível de proficiência em português na matemática (Tabela 5.5). Contudo, observam-se ademais, algumas variações relevantes nos níveis de aprendizagem entre as disciplinas de Português e Matemática, sendo que o nível de aprendizagem em matemática quase sempre é inferior ao de português.

5.4 Infraestrutura

As condições de infraestrutura representam os aspectos estruturais e arquitetônicos da escola e consta desde sanitários até sala para os professores (Quadro 5.1).

QUADRO 5.1 - Condições de infraestrutura dos Colégios Militares e Escolas Estaduais, por Unidade da Federação, no período 2009 - 2013, Brasil.

Infraestrutura	°A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
CMC	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMBH	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMB	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMCG	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMF	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMJF	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMPA	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMR	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMRJ	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMS	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMSM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
PR *	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
PR **	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
PR ***	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
MG	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
MS	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim
RS	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
AM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
PE	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
RJ	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim
BA	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
DF	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IDEB /INEP (2013) - <http://idebescola.inep.gov.br/>
 Nota: ° A = Sanitário dentro do prédio da escola; B = Sanitário fora do prédio da escola; C = Biblioteca; D = Cozinha; E = Laboratório de informática; F = Laboratório de Ciências; G = Sala de leitura; H = Quadra de esportes; I = Sala para a diretoria; J = Sala para os professores e K = Sala de atendimento pessoal.

Quando se observa os dados de infraestrutura (Quadro 5.1) é notória uma maior quantidade de negativo, ou ausência de algum quesito para os Colégios Estaduais quando comparados ao SCMB.

Nesse item que relaciona condições de infraestrutura entre os colégios tornam-se evidentes alguns pontos. Um deles, diz respeito à presença absoluta das bibliotecas nos Colégios Militares ao passo que em três nas Escolas Estaduais (PR*, MS, PE), constata-se completa ausência. Outro ponto relevante refere-se aos laboratórios de ciências que nos Colégios Militares ocorrem de forma integral, sendo que nas Escolas Estaduais não estão presente em MS, PE, RJ e BA, reforçando a idéia do seu baixo investimento nessa área, tendo em visto que o sistema de ensino

federal são ligados diretamente à União, o mesmo não ocorrendo com o sistema de ensino estadual. Por fim, as salas de leitura contempladas totalmente nos Colégios Militares reforçam o cuidado, atenção e o estímulo dado a esse quesito, contrariamente ao momento de sistema de ensino estadual que em 70 % não existem. A soma de todos esses fatores pode refletir no desempenho dos alunos não somente em português e matemática como nas demais disciplinas.

5.5 Matrículas

Quanto aos alunos matriculados (Tabela 5.6), vamos fazer um recorte e considerar apenas os Colégios Militares e as Escolas Estaduais, que atendam do 6º ano ao final do Ensino Médio de maneira integral e fazer uma comparação em cima disso com o número de funcionários e docentes para as referidas escolas. Portanto, consideraremos apenas os estados do Rio Grande do Sul, Amazonas, Pernambuco e Rio de Janeiro, visto que nos demais Estados não há coincidência de atendimento do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

TABELA 5.6 – Quantidade de alunos matriculados nos Colégios Militares e Escolas Estaduais, por Unidade da Federação - 2013, Brasil.

Matrículas	Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	Ensino médio
CMC	473	442
CMBH	331	343
CMB	479	378
CMCG	517	502
CMF	479	410
CMJF	507	372
CMM	551	468
CMPA	581	477
CMR	450	470
CMRJ	1004	960
CMS	517	502
CMSM	395	370
PR *	365	0
PR **	411	2443
PR ***	652	0
MG	611	0
MS	174	0
RS	197	731
AM	730	316
PE	163	114
RJ	159	78
BA	349	0
DF	1118	0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IDEB /INEP (2013) - <http://idebescola.inep.gov.br/>

Verifica-se que a quantidade de alunos matriculados que ingressam nos Colégios Militares é maior que nas Escolas Estaduais, tendência essa também acompanhada para o número de funcionários (Tabela 5.7).

TABELA 5.7 – Números de funcionários dos Colégios Militares e Escolas Estaduais, por Unidade da Federação, no período de 2009-2013, Brasil.

Instituições	Número de funcionários da escola
CMC	362
CMBH	220
CMB	149
CMCG	287
CMF	355
CMJF	148
CMM	323
CMPA	285
CMR	89
CMRJ	507
CMS	287
CMSM	256
PR *	44
PR **	465
PR ***	58
MG	94
MS	51
RS	87
AM	67
PE	36
RJ	33
BA	11
DF	65

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IDEB /INEP (2013) - <http://idebescola.inep.gov.br/>

Com efeito, é possível estabelecer uma relação de funcionários para o número de alunos é mais robusta nos Colégios Militares. No agregado, para os quatros Estados acima considerados, obtém-se 5726 alunos, 1469 funcionários e 484 docentes nos Colégios Militares, enquanto que nas Escolas Estaduais o número de aluno é 2488 para 223 funcionários e 164 docentes. Com isso, fica evidenciada uma diferença significativa entre ambos, pois a relação de aluno/funcionário e aluno/docente é 2,86 e 1,28 vezes maior nos Colégios Militares em relação às Escolas Estaduais. Esse resultado contribui para a melhoria das condições de trabalho não só dos professores como também dos funcionários, refletindo na

qualidade não apenas do ensino como também numa maior e melhor relação com a comunidade escolar a qual o aluno pertence.

5.6 Equipamentos e meios de comunicação

Para o SCMB constatou-se a presença de todos os equipamentos considerados na avaliação do IDEB (Quadro 5.2). De maneira oposta, nas Escolas Estaduais para os equipamentos, somente 72,7% possuem aparelho de DVD e copiadora, 90,9% possuem impressora e televisão, 63,6% possuem retroprojeto, e com relação aos meios de comunicação ocorre cobertura de 100% para todos os itens.

QUADRO 5.2 – Equipamentos disponíveis nos Colégios Militares e Escolas Estaduais, por Unidade da Federação, no período de 2009-2013, Brasil.

Instituições	Aparelho de DVD	Impressora	Copiadora	Retroprojeto	Televisor
CMC	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMBH	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMB	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMCG	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMJF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMPA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMR	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMRJ	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMS	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CMSM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
PR *	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
PR **	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
PR ***	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
MG	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
MS	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
RS	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
AM	Não	Sim	Sim	Não	Sim
PE	Não	Sim	Sim	Não	Sim
RJ	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
BA	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
DF	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IDEB /INEP (2013) - <http://idebescola.inep.gov.br/>

No Brasil ainda temos bastante variabilidade nos equipamentos supracitados, explicando parte do que está acima. Deve-se enfatizar que somente a existência dos recursos nas escolas não é condição suficiente para que a diferença ocorra. Faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola.

No que se refere ao quesito internet e banda larga é plenamente satisfeita nos dois sistemas de ensino, portanto não representam um fator de diferenciação, mas é possível destacar que a média de alunos por computador nos Colégios Militares é 43,6 e de uso administrativo é 184,6, sendo que nas Escolas Estaduais a relação se dá somente por 36,6 e 9,73, respectivamente (Tabela 5.8).

TABELA 5.8 – Meios de comunicação dos Colégios Militares e Escolas Estaduais, no período de 2009-2013, Brasil.

Instituições	Internet	Banda Larga	Computador - Alunos	Computador - Administração
CMC	Sim	Sim	5	209
CMBH	Sim	Sim	14	139
CMB	Sim	Sim	65	59
CMCG	Sim	Sim	56	175
CMF	Sim	Sim	25	160
CMJF	Sim	Sim	55	166
CMM	Sim	Sim	31	306
CMPA	Sim	Sim	50	215
CMR	Sim	Sim	31	86
CMRJ	Sim	Sim	20	280
CMS	Sim	Sim	56	175
CMSM	Sim	Sim	50	160
PR *	Sim	Sim	16	6
PR **	Sim	Sim	85	50
PR ***	Sim	Sim	30	4
MG	Sim	Sim	20	7
MS	Sim	Sim	28	4
RS	Sim	Sim	43	11
AM	Sim	Sim	40	9
PE	Sim	Sim	18	3
RJ	Sim	Sim	16	5
BA	Sim	Sim	10	2
DF	Sim	Sim	10	6

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IDEB /INEP (2013) - <http://idebescola.inep.gov.br/>

Em geral, os meios de comunicação das escolas têm reflexo direto nos resultados obtidos pelo IDEB, por interferir positivamente na aprendizagem do aluno e/ou nas atividades burocráticas da secretária escolar.

5.7 Indicadores

A Tabela 5.9, trata do item indicadores de nível socioeconômico (INSE) e indicador de complexidade da gestão dos alunos pertencentes aos Colégios Militares e Escolas Estaduais. A avaliação da qualidade da educação básica, por meio de indicadores, é um componente clássico nas ciências sociais para efeitos de adoção de políticas públicas educacionais e para as formas de gestão dos sistemas de ensino do país.

O INSE possui a finalidade de ampliar e aprofundar o monitoramento da qualidade da educação básica por meio da contextualização dos resultados obtidos pelo IDEB. Para isso, utiliza de questionários aplicados juntamente com avaliações SAEB (ANEB e Prova Brasil) e ENEM e dizem respeito a renda familiar, à posse de bens, contratação de serviço e o nível de escolaridade de seus pais e responsáveis. Os resultados do INSE são expressos em escala de nível 1 à 7, que representa basicamente gradações socioeconômicas. Esses valores extremos revelam desde famílias que possuem bens elementares com somente 1 fogão, 1 geladeira e 1 rádio, sem contratação de empregada mensalista, além de pais que nunca completaram o ensino fundamental cuja renda familiar não ultrapassa um salário mínimo até famílias possuidoras de vários bens elementares, complementares e suplementares, com empregada mensalista, pais com ensino superior e renda a partir de 12 salários mínimos.

O indicador complexidade da gestão mensura o nível de complexidade da gestão das escolas de educação básica no Brasil e para sua consecução foram consideradas todas no Censo Escolar da Educação Básica. Seu matiz vai do nível 1 ao 6, sendo que o menor representa as escolas de menor complexidade, ao passo que o maior expressa a maior complexidade possível. Essas complexidades resultam da combinação de 4 variáveis utilizada para a construção do índice complexidade da gestão, sendo elas: variável 1- porte da escola traduz o número de matrículas, ou seja, escolas com mais alunos são as mais complexas; variável 2 –

número de etapas é a estratificação do número de etapas/modalidades (educação infantil, fundamental, médio, profissional e especial) oferecidas pela escola, e quanto mais etapas mais complexas; variável 3 – etapa complexidade o raciocínio é que quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas maior o número de docentes e conseqüentemente maiores os arranjos para a organização das grades curriculares; e variável 4 – número turno, avalia o número de turnos de funcionamento das escolas podendo ser matutino, vespertino ou noturno, além disso a escola é classificada de acordo com o número de turnos em que suas turmas funcionam, resumindo, escolas com mais turnos são as mais complexas.

TABELA 5.9 – Indicadores dos Colégios Militares e Estaduais, por Unidade da Federação, no período de 2009-2013, Brasil.

Instituição	Indicador de nível socioeconômico	Indicador de complexidade da gestão
CMSM	6	3
CMS	6	3
CMRJ	7	3
CMR	6	3
CMPA	6	3
CMM	6	3
CMJF	6	3
CMF	6	3
CMCG	6	3
CMB	7	4
CMBH	6	3
CMC	7	3
DF	6	3
BA	5	3
RJ	3	4
PE	6	4
AM	6	3
RS	5	5
MS	5	5
MG	6	3
PR*	6	3
PR**	5	5
PR***	6	3

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IDEB /INEP (2013) - <http://idebescola.inep.gov.br/>

Ao verificar a Tabela 5.9, constata-se que a média para os Colégios Militares, suplantam as Estaduais em 0,89 no quesito indicadores de nível socioeconômico, tendo em vista que, os Colégios Militares apresentam em média 6,25 para o referido indicador contra as médias das Estaduais de 5,36.

Na busca por uma compreensão pelos motivos nas diferenças de qualidade no ensino ofertado aos alunos de escolas estaduais e militares, a comparação aqui desenvolvida permite a inferência de que colégios militares promovem um ensino de excelência em face aos resultados obtidos pelo indicador aqui considerado. Diante disso, as vagas das melhores universidades costumam a ser ocupadas por alunos dos Colégios Militares, gerando com esses alunos uma mão-de-obra extremamente qualificada, causa de maiores rendas, corroborando com a Teoria do Capital Humano que indica a relação biunívoca entre qualificação e renda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o Sistema de Colégio Militar do Brasil (SCMB) apresentam as melhores condições de aprendizado, proficiência, infraestrutura, equipamentos, condições de trabalho do docente, indicadores socioeconômicos dos alunos e menores complexidade de gestão da escola quando comparados com as melhores escolas do Sistema de Ensino Estadual do Brasil. Em concordância com esses resultados pode-se afirmar que esses parâmetros refletem diretamente na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O fato da educação brasileira ser tão complexa e heterogênea, justifica a adoção de referenciais teóricos complementares ou até mesmo contrárias em alguns casos à Teoria do Capital Humano. O caso do Colégio Militar de Curitiba, por exemplo, cujos alunos detêm elevado nível socioeconômico apresenta resultados pouco satisfatórios quando comparados a outros pertencentes ao SCMB.

É indiscutível que a educação pode vir a compor um dos fatores essenciais para a determinação do nível de renda, assim como pode tornar-se um instrumento capaz de neutralizar, no longo prazo, as desigualdades sociais. Como já foi dito anteriormente, as questões aqui abordadas não autoriza deduzirmos, de forma categórica, uma relação de causa e efeito entre educação e renda, mas permite apontarmos uma tendência que os relaciona e é importante levar em conta, que não somente os gastos com educação são responsáveis pelo desenvolvimento de um país, porém que os ganhos são imensos é inegável e inconteste, não apenas pelo lado econômico como também social. Um povo bem educado produz níveis de satisfação que extrapolam o âmbito econômico.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação Sociedade**, v. 22, n.75, p. 15-32, 2001.

AIDAR, M. M. **Caso Geekie: identificando oportunidades sociais e de negócios na educação**. Fundação Getúlio Vargas, p.1-16, 2013.

ANDRADE, R. **Teoria do Capital Humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. Monografia de conclusão de curso em Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 75 p.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. **Impacto de três inovações institucionais na educação brasileira**. Brasília: IPEA, 1998. (Texto para discussão). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3842 . Acesso em: 23 de novembro de 2015.

BBC 2012. **Brasil fica em penúltimo lugar em *ranking* global de qualidade de educação**. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp.shtml. Acesso em 11outubro 2015.

BOAVENTURA, E. M. **A educação brasileira no período joanino**. Salvador: EDUFBA, p. 129-141, 2009.

BRASIL 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 09 de setembro de 2015.

BRASIL 1966. **Lei nº 4950-A, de 22 de abril de 1966**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4950a.htm. Acesso em: 14 de dezembro de 2015.

BRASIL 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 de maio de 2015.

BRASIL 2007. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 junho 2015.

BRASIL 2014. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 24 julho 2015.

BRASIL. INEP. **Relatório problematização da qualidade na pesquisa: levantamento do custo-aluno ano em escolas da Educação Básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade**. Brasília, INEP, 2004.

CANDIOTTO, C. Aproximações entre Capital humano e qualidade total na educação. **Revista Educar**, Curitiba, v. 1, n. 19, 2002.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é *Burnout*? In: W. Codo (Org.), **Educação**: Carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes. 1999. p. 237-255.

COELHO, M. C. P. A educação brasileira na Nova República. **Educação e Filosofia**, v.4, n.8, p.51-59, 1990.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D.; YORK, R. L. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, US Government Printing Office, 1966. 235 p.

CUNHA, A. E. **A história da educação privada brasileira e o princípio democrático da livre iniciativa**, s.d. Disponível em: http://www.facefaculdade.com.br/arquivos/revistas/A_HISTRIA_DA_EDUCAO_PRIVADA_BRASILEIRA_E_O_PRINCIPIO_DEMOCRITICO_DA_LIVRE_INICIATIVA.pdf. Acesso em 11 de dezembro de 2015.

CUNHA, C. **Anuário Brasileiro da Educação**. São Paulo: Moderna, 2013.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. Ensaio: avaliação de políticas públicas. **Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 181-206, 2007.

DOURADOS, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Disponível em: http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4_leitura2.pdf. Acesso em: 23 de novembro de 2015.

ECKWERT, B.; ZILCHA, J. Improvement in information and private investment in education. **Journal of Economics Dynamics of Control**, v., 34, p.585-597, 2010.

FARBER, B. A. **Crisis in education**. Stress and burnout in the american teacher. São Francico: Jossey-Bass Inc, 1991. 82 p.

FENAM 2015. **Conheça o piso FENAM 2015 para médicos**. Disponível em: <http://www.fenam.org.br/noticia/3758>. Acesso em: 14 de dezembro de 2015.

FERNANDES, C. O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 57-82, 2005.

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

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: Veloso, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. **A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil**: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista Educação On-line*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 1, p.1-13, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7378/7378.PDF>. Acesso em: 24 junho 2015.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; SÁTYRO, N. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, v.15, n.55, p. 277-298, 2007.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 965-987, out.2007.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. In: **Institut International des Droits De L'enfant (IDE)**. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), p.1-11, 2005.

GREMAUD, A. P.; FELÍCIO, F.; BIONDI, R. L. **Indicador de efeito escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da prova Brasil**. Brasília: INEP/MEC, 2007 (Texto para Discussão, n. 27). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/635>. Acesso em: 23 de novembro de 2015.

GUIMARÃES-IOSIF, R. M. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Liber Livro, 2009.

HENN, L. G. NUNES, P.P.C. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 1040, 2013.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seis efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

IBGE 2010. Censo demográfico 2010: **Metodologia de Estimação de Números de Moradores em Domicílios Fechados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INEP 2013: **Resumo Técnico** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2014. 39 p. : tab.

INEP/MEC. **SAEB 2003**. Brasília, Inep/MEC, 2004.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.3, p. 465-476, 2006.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 11 ed., p.382, 2004.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. **Educação Escolar no Brasil: Problemas, Reflexões e Propostas**. Coleção Textos, v. 4, Araraquara, UNESP, 1990.

MARZOCCHI, M.; OLIVEIRA, A. Interlocução entre autonomia escolar e desempenho: quais as analogias possíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, 2009. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBS, 2009.

MEC 2014. **Número de alunos de alunos por turma**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 outubro 2015.

MELLO, G. N. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDES, C. F. M. M. **O Sistema Colégio Militar do Brasil: educação formal eficiente como instrumento de fortalecimento da Expressão Psicossocial do Poder Nacional**. Monografia de conclusão de curso no Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia, ESG, Rio de Janeiro, 2014. 42 p.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Medicina da UFMG. Belo Horizonte, 2001. 157 p.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OCDE 2012. **Indicadores educacionais em foco**. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B09.pdf>. Acesso em: 15 outubro 2015.

OCDE 2014. **Education at a Glance 2014**. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2015.

OECD. Programa for International Student Assessment, PISA 2012. **Assessment and Analytical Framework**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em 24 outubro 2015.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira Educação**, n.28, pp. 5-23, 2008.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 6ª ed., 527p, 2003.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora, 3. ed., p. 49-60, 2005.**

PINTO, J. M. R. Novas fontes de financiamento e o custo aluno-qualidade (CAQ). In: ABMP, todos pela educação (Org). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, p. 288-311, 2013.

REIS, J. **Educação é investimento**. São Paulo, Ibrasa, v.34, p.337, 1968.

REZENDE, T. A. **Meninas Não Entram**. Edição comemorativa dos 20 anos de ingresso das Alunas Pioneiras no Colégio Militar de Brasília: 1989-1995. Colégio Militar de Brasília: CMB, 2009.

RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. *Background* familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, n. 2, p. 251-269, 2008.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil. **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife, p.467-467, 2006.

SÁTYRO, N. G. D.; SOARES, D. S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos Censos Escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, G. L. F.; ROSSO, A. J. As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa, PR. In: **Congresso Nacional de Educação**, Educere, 8., Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/495_536.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2015.

SOARES, J. F. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In: **O Sociólogo e as Políticas públicas**: Ensaios em Homenagem a Simon Schwartzman/Luisa Farah Schwartzman, Isabel Farah Schwartzman, Felipe Farah Schwartzman, Michel Lent Schwartzman, organizadores - Rio de Janeiro: Editora FGV, 215-242 p., 2009.

SOARES, J. G. S. **Representações sociais das condições de trabalho do professor da escola pública partilhadas por estudantes de licenciatura**. Dissertação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005. **Texto para Discussão n. 1338**, 2008.

SOUZA, G. M. **Gestão pedagógica na educação básica: o estudo de caso de uma escola pública federal com resultado de sucesso**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, G. M. Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB): uma referência de gestão educacional da rede federal de ensino brasileira 2014. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/GabrielaMenezesdeSouza_GT1_Integral.pdf. Acesso em: 15 de novembro de 2015.

UNESCO. **Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación**. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latino-americanos. Santiago de Chile, 2002.

UNESCO. **Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación**: Primer estudio internacional comparativo. Santiago de Chile, 1998.

UNESCO. **Formação de recursos humanos para a gestão educativa**. Brasília: Cadernos da UNESCO Brasil, série educação, v.4, 2000.

UNESCO. **Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación**: Informe Técnico. Santiago de Chile, 2001.

VIANA, G.; LIMA, J. F. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, v.11, n.2, p. 137-148, 2010.

VIANNA, G. S. **O Sabre e o Livro-Trajetórias Históricas Do Colégio Militar De Curitiba (1959-1988)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001. 96p.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação para aprendizagem na formação de professores 2008**. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/avalia%C3%A7%C3%A3o-para-aprendizagem-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>. Acesso em 19 de outubro de 2015.

ZAGO, N.; BATISTA, A. A.; CARVALHO-SILVA, H. H. Família, escola, território vulnerável. São Paulo: CENPEC, 2013. **Revista Educação**, v. 30, n.2, pp. 227-230, 2014.