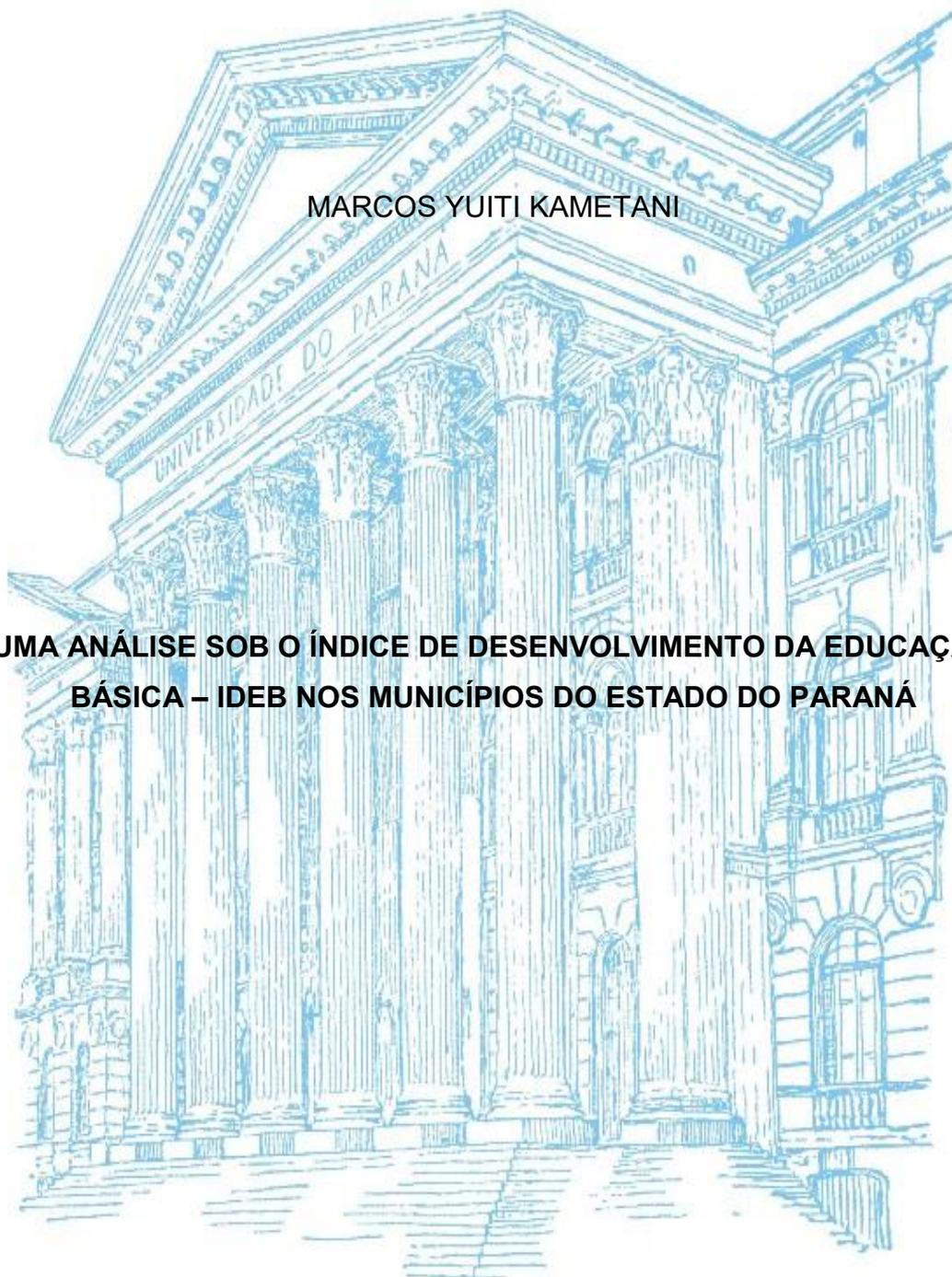


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCOS YUITI KAMETANI

**UMA ANÁLISE SOB O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – IDEB NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARANÁ**



CURITIBA
2017

MARCOS YUITI KAMETANI

**UMA ANÁLISE SOB O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – IDEB NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARANÁ**

Monografia apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel, Curso de Ciências
Econômicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas,
Universidade Federal do Paraná.

Prof.^a Dra. Angela Welters

CURITIBA

2017

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCOS YUITI KAMETANI

UMA ANÁLISE SOB O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARANÁ

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

Orientadora: Professora Dra. Angela Welters
Departamento de Economia, UFPR

Professor Dra. Denise Maria Maia
Departamento de Economia, UFPR

Professora Dr. Junior Ruiz Garcia
Departamento de Economia, UFPR

Curitiba, 06 de dezembro de 2017

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me acompanha em todos os momentos de minha vida, iluminando meu caminho e dando-me forças para seguir sempre em frente.

A meus familiares, pela paciência nos momentos difíceis, pelo apoio e auxílio no decorrer desta jornada, e por me amar mesmo nos momentos de ausência.

A minha orientadora, Professora Dra. Angela Welters, por sua dedicação, paciência e persistência, em todo o desenrolar deste trabalho.

A todos os professores do Departamento de Economia da UFPR por transmitirem seus conhecimentos, pelo apoio e dedicação despendidos durante minha graduação.

Aos amigos e colegas do curso de economia pela amizade, companheirismo, apoio e incentivo em todo o período da graduação.

Aos meus ex-colegas de trabalho da Urbanização de Curitiba S.A que foram essenciais na minha aprovação no vestibular da UFPR no curso de Ciências Econômicas, apoiando-me em minhas atividades, o que me possibilitou poder estudar para superar a árdua missão de passar no vestibular da UFPR.

Aos meus ex-colegas de trabalho da Companhia de Habitação Popular de Curitiba S.A e do Serviço Social do Comércio – SESC PR e aos meus colegas de trabalho da Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral do Estado do Paraná que me apoiaram em minhas atividades, o que me permitiu poder estudar para as provas, desenvolver os trabalhos e por fim esta Monografia.

E aos meus grandes amigos pelo convívio, conversas e confraternizações e principalmente por entenderem minhas ausências para dedicar-me ao curso de Ciências Econômicas da UFPR.

“Educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo”.

Nelson Mandela

RESUMO

O presente trabalho apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a relação entre Educação e Pobreza. Desta relação surge uma questão: a pobreza tem grande incidência negativa sobre o IDEB das escolas e dos sistemas de ensino municipais e estaduais. Afim de averiguar se a questão se aplica aos municípios do estado do Paraná decidiu-se para a pesquisa delimitar os municípios paranaenses que obtiveram as melhores e as piores médias do IDEB para os anos iniciais da rede pública no ano de 2015 e coletou-se dados do Índice de Gini (2010), do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM (2010) e da Taxa de Pobreza (2010) dos respectivos municípios paranaenses. Por meio da análise dos dados levantados, constatou-se que os municípios que apresentaram as maiores médias do IDEB apesar de terem bons IDHM e baixa Taxa de Pobreza, os mesmos possuem um alto grau de desigualdade. Já para os municípios que apresentaram as piores médias do IDEB constatou-se que possuem médio e baixo IDHM, alta Taxa de Pobreza e alto grau de desigualdade. Houveram exceções, entretanto diante dos dados levantados para os municípios paranaenses concluiu-se que de fato a pobreza tem grande incidência negativa sobre o IDEB das escolas e dos sistemas de ensino municipais.

Palavras-chave: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Pobreza. Municípios do estado do Paraná.

ABSTRACT

The present work introduces the Basic Education Development Index (IDEB) and the relation between Education and Poverty. From this relation emerges a question: if poverty has a great negative influence on the IDEB of schools and of municipal and state education systems. To find out if this question applies to the municipalities of the State of Paraná it was decided for a research to delimit the municipalities of Paraná that obtained the best and the worst averages of the IDEB for the early school years of the public network in the year 2015 and it collected data from the Gini Index (2010), from the Municipal Human Development Index – IDHM (2010) and from the Poverty Rate (2010) of the State of Paraná's Municipalities. Through the analysis of the data collected, it was found that the municipalities that presented the highest averages of the IDEB, despite having good IDHM and low Poverty Rate, they have a high rate of inequality. For the municipalities that presented the worst averages of the IDEB, it was found that they have medium and low IDHM, high Poverty Rate and a high rate of inequality. There were exceptions, however, given the data collected for the municipalities of Paraná, it was concluded that poverty has a great negative impact on the IDEB of schools and municipal education systems.

Keywords: Basic Education Development Index (IDEB). Poverty. Paraná State's Municipalities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – ESTADOS DA FEDERAÇÃO QUE SUPERARAM A META DE MÉDIA DO IDEB EM 2015.....	29
FIGURA 2 – OS MUNICÍPIOS PARANAENSES QUE SUPERARAM A META DO IDEB EM 2015.....	30
FIGURA 3 – OS MUNICÍPIOS PARANAENSES QUE SUPERARAM A MÉDIA DO IDEB DO ESTADO DO PARANÁ EM 2015.....	31
FIGURA 4 – OS MUNICÍPIOS PARANAENSES COM AS MELHORES E AS PIORES MÉDIAS DO IDEB EM 2015.....	35

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – METAS IDEB PREVISTAS PARA CADA ETAPA EDUCACIONAL	21
TABELA 2 – IDEB DO BRASIL E DOS ESTADOS BRASILEIROS.....	28
TABELA 3 – OS MUNICÍPIOS PARANAENSES COM AS MELHORES MÉDIAS DO IDEB.....	33
TABELA 4 – OS MUNICÍPIOS PARANAENSES COM AS PIORES MÉDIAS DO IDEB.....	34

LISTA DE SIGLAS

- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
- IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1	EDUCAÇÃO E POBREZA.....	13
2.2	O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB	18
3	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	28
3.1	IDEB DO BRASIL E DOS ESTADOS BRASILEIROS	28
3.2	IDEB DO BRASIL E DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES.....	30
3.3	IDEB DO ESTADO DO PARANÁ E DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES.....	31
3.4	ANALISANDO OS DADOS DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES.....	32
4	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	36
	REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o relatório do Banco Mundial (2017) intitulado “Um ajuste justo – Análise de eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, os gastos com educação são muito elevados no Brasil e seus resultados são ineficientes. No relatório é apontado que as despesas públicas com todos os níveis educacionais aumentaram a uma taxa real de 5,3% ao ano entre 2000 e 2014.

Embora o acesso ao ensino básico, como abordado na parte do referencial teórico desta pesquisa, tenha aumentado consideravelmente nos últimos anos no Brasil, a escola pública infelizmente ainda está muito longe de ser uma escola de qualidade para os estudantes brasileiros e também para os profissionais da área da educação e percebe-se um nítido desequilíbrio no padrão de qualidade entre a educação pública e a educação particular.

Entre os motivos pela baixa qualidade da educação pública no Brasil apontado pelo relatório do Banco Mundial, está a ineficiência dos professores, ou seja, a baixa qualidade dos professores que atuam na rede pública de ensino é o principal fator que restringe a qualidade da educação. Entretanto como visto na parte teórica desta pesquisa, não podemos responsabilizar somente os professores pelos baixos índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o qual é o principal objeto de análise deste estudo. Existem diversos outros fatores que refletem nos maus resultados obtidos pela maioria das escolas públicas brasileiras, como por exemplo a questão da má infraestrutura das escolas públicas brasileiras e a falta de participação integrada de todos os atores envolvidos no processo educacional, principalmente a figura do gestor, o qual também deve participar ativamente no cotidiano da escola e não ser apenas uma figura “decorativa”.

Aborda-se no estudo que o IDEB possui seus defensores, os quais dizem que o índice serve como um “acesso” da sociedade em saber como está o cenário educacional brasileiro, pois o IDEB vem sendo amplamente divulgado pela mídia especializada na área educacional. Entretanto há também seus críticos, que veem o IDEB como um incentivador da lógica de competição entre as escolas para apresentarem melhores desempenhos a qualquer custo, deixando-se de “lado” o principal objetivo que é a oferta de uma educação de qualidade a todos.

O estudo também analisa o Índice de Gini, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM e a Taxa de Pobreza dos municípios paranaenses que apresentaram as melhores e piores médias do IDEB.

Essa monografia está organizada além dessa introdução (capítulo 1) em mais três capítulos. No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico que está dividido em duas seções, na primeira seção é abordado teoricamente a relação entre a Educação e a Pobreza, deixando-se uma questão a ser analisada: as condições socioeconômicas têm interferência no resultado do IDEB. Já na segunda seção do referencial teórico apresenta-se o objeto de estudo desta monografia que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, mais conhecido pela sua sigla IDEB. Nesta segunda seção também são apresentados os argumentos dos defensores do IDEB e também os argumentos de seus críticos.

No terceiro capítulo é feita a descrição e a análise dos dados, de forma a tentar responder se as condições socioeconômicas têm interferência no resultado do IDEB. Para isto serão utilizados para a análise o Índice de Gini que mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduo segundo a renda domiciliar per capita, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM e a Taxa de Pobreza. E por fim, no quarto capítulo são apresentadas as conclusões extraídas da pesquisa e as recomendações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo é apresentada a revisão teórica da pesquisa, construída com base em artigos, revistas científicas, tese de doutorado, dissertação de mestrado, trabalho de Especialização e materiais de outras fontes, como a internet para poder elaborar e fundamentar o tema proposto.

2.1 EDUCAÇÃO E POBREZA

Essa seção visa abordar teoricamente o tema educação e pobreza, permeando se a pobreza interfere no acesso à educação de qualidade, para que posteriormente tendo o embasamento teórico sobre o assunto se possa analisar com melhor precisão os dados acerca da relação entre educação e pobreza nos municípios paranaenses. Entretanto antes de adentrar na parte teórica do assunto, é preciso compreender a definição de pobreza, que segundo o Banco Mundial (1990, p. 27) é a incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo (a despesa necessária para que se adquira um padrão mínimo de nutrição e outras necessidades básicas e, ainda, uma quantia que permita a participação da pessoa na vida cotidiana da sociedade). Aqueles que tiverem uma renda inferior ao valor mínimo poderão ser considerados pobres e, portanto, sem condições de viver minimamente bem.

Para Yannoulas e Soares (2010, p. 1) há duas maneiras de analisar a relação entre educação e pobreza. A primeira forma é que por meio da educação consegue-se superar a desigualdade social, pois conforme as autoras, a educação pode propiciar a ascendência social da população e promover a cidadania. Nessa linha Menezes (2012, p. 66) diz que programas voltados a educação em conjunto com programas sociais têm importante papel na redução da desigualdade social. Bonal (2006, p. 38) considera que a educação é um dos instrumentos para a erradicação da pobreza e promover a igualdade de oportunidades aos cidadãos. E a segunda forma é que a educação reforça a existência da desigualdade social, pois o sistema educacional existente beneficia a parcela da população que detêm condições financeiras para pagar uma educação de qualidade, enquanto que grande parcela da população historicamente desfavorecida tenha que se contentar com instituições de ensino em precárias condições e que não ofertam uma educação de qualidade.

A relação educação e pobreza no Brasil apresenta dois sentidos fundamentais: a perspectiva salvacionista de solução da pobreza e o sentido comprobatório das condições precárias de vida pela ausência de escolarização, acompanhadas por outras negações de bens materiais, culturais e simbólicas. Ou seja, a escola “salva” o pobre, enquanto sua ausência comprova a condição de ser pobre (SILVA, 2016, p. 111).

Schwartzman (2006, p. 9) destaca que a ausência de um sistema educacional de qualidade é uma importante causa de dificuldades que países como o Brasil enfrentam para conseguir se desenvolver, pois a não oferta de uma educação de qualidade de acordo com o autor impede com que as pessoas possam utilizar seus talentos e competências para desenvolverem políticas econômicas e sociais adequadas.

Menezes (2012, p. 67) aponta que as classes menos favorecidas são excluídas de ter acesso a uma educação de qualidade, tal situação agrava ainda mais a questão de desigualdade social. Bonal (2006, p. 39) diz que a educação se transforma em mais um elemento das desigualdades excluindo determinados grupos de poder usufruir de uma educação de qualidade se não houver políticas efetivas contra a desigualdade. Corroborando com os autores, Duarte (2012, p. 21) diz que o preconceito e a discriminação existente no ambiente escolar fazem com que os grupos sociais menos favorecidos se tornem invisíveis, o que conforme a autora gera uma prestação de serviços educacionais inadequados.

Ainda há contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade com relação ao direito educacional. É necessário que prevaleça a visão de que a escola é agregadora de conhecimento para a camada mais pobre da população brasileira e não ser vista somente como uma missão social de poder alavancar a condição social da população pobre (LIBÂNEO, 2012, p. 15). Na visão de Silva (2016, p. 107) a pobreza é contraditória, pois a sociedade enxerga que a pobreza pode ser superada pelo desenvolvimento econômico, entretanto na opinião da autora a pobreza permanece como uma questão que não se desfaz devido as relações sociais existentes. Ainda segundo a autora na educação básica o foco é pela universalização sem qualidade de acesso, ou seja, a oferta educacional é destinada às frações da população que não podem arcar com os custos do serviço privado de educação. Nessa linha Libâneo (2012, p. 23) diz que a universalização do acesso à escola acaba prejudicando a qualidade de ensino, pois conforme o autor ocorre uma inversão das funções da escola, ao invés de se garantir o direito de aprendizagem e conhecimento,

o que se tem é uma aprendizagem mínima sem qualidade para a sobrevivência do cidadão.

Corroborando Campos (2003, p. 186) diz que a garantia de acesso à educação por si só não leva a inclusão social, complementa a autora que a qualidade de aprendizagem e as condições de socialização no ambiente escolar podem incluir e ao mesmo tempo diminuir e negar a vivência de experiências de forma a gerar uma rejeição social e não reconhecimento de identidade, ou seja, contribuindo para a exclusão do cidadão.

Na opinião de Algebaile (2004, p. 10) a universalização do acesso à escola na realidade faz com que o Estado possa disfarçar suas ausências e omissões no âmbito dos direitos sociais, em especial o direito à educação de qualidade. “A presença da escola, em lugares marcados por ausências” (ALGEBAILLE, 2004, p. 260).

A educação formal não é uniforme nem homogênea, ainda que seja pautada por regularidades advindas das políticas educacionais. As escolas têm diferentes sentidos e utilidades para diferentes populações, incentivando os indivíduos a procurarem-na como elevador social (indispensável para a formação da força de trabalho, propiciando maior adaptabilidade às mudanças no processo de trabalho), ou mesmo um passaporte para o futuro (indispensável para a integração social, atenuando as disparidades sociais e contendo as possibilidades de conflito) - (YANNOULAS e SOARES, 2010, p. 2).

Schwartzman (2006, p. 13) traz que no Brasil antes da década de 90 acreditava-se que os principais problemas da educação básica brasileira eram a falta de escola e as altas taxas de abandono escolar, tendo como causa a necessidade de as famílias obterem renda através do trabalho exercido pelas crianças em idade escolar. Sendo assim conforme o autor desde a década de 90, o governo brasileiro para estimular a presença das crianças nas escolas desenvolveu um amplo programa de subsídios às famílias de baixa renda, condicionando com que as crianças em idade escolar frequentassem efetivamente as escolas.

Yannoulas, Assis e Ferreira (2012, p. 345) dizem que os programas de subsídios servem como “pano de fundo” para compensar um suposto déficit familiar a qual não permitiria a criança conseguir atingir o rendimento escolar médio esperado e conseqüentemente evitando com que a criança seja pressionada a ajudar sua família gerando renda por meio do trabalho e tendo que abandonar a escola.

Silva, Brandão e Dalt (2009, p. 296), dizem que a inserção das pessoas pobres na política de transferência de renda, fortalece a cidadania e aumenta a escolarização das famílias pobres.

Entretanto conforme Schwartzman (2006, p. 13) as estatísticas não confirmam a hipótese do fato das altas taxas de abandono escolar se deva a necessidade de as crianças terem que trabalhar para obter renda para suas famílias, mas é mais provável que isso se deva ao fato de que o abandono ocorra por causa de que as crianças não consigam acompanhar o conteúdo de maneira adequada, ou seja, acentua ainda mais que o problema está na má qualidade da educação brasileira. Campos (2003, p. 186) ressalta que há uma responsabilização dos excluídos pela sua situação e suas reações são diversas desde um afastamento da escola, ou seja, não querer participar do convívio escolar ou até mesmo causar agressividade e violência contra a escola, os professores e os colegas.

Para Yannoulas e Soares (2010, p. 3) os estudantes pobres enfrentam grandes dificuldades nas escolas e representam um desafio para os profissionais da educação, os quais trabalham em condições precárias nas escolas públicas da periferia Brasil afora. Os estudantes pobres são “aceitos” nas escolas, mas na verdade conforme as autoras esses estudantes são excluídos do sistema educacional e não encontram opções para que possam ter uma educação de qualidade. Destacam as autoras que é errônea a visão de querer somente permitir esse “acesso” à escola aos estudantes pobres, tendo a falsa ilusão que o “acesso” a educação é garantidora de justiça social. O problema educacional do Brasil ultrapassa as fronteiras educacionais, é um problema social profundo que transpassa na garantia de renda independentemente da aprendizagem e da garantia dos direitos culturais das crianças brasileiras.

“Os pobres entraram na escola e muitos continuam sem aprender” (DUARTE, 2012, p. 27). Embora as ações busquem garantir o acesso à educação de qualidade para todos, de fato ainda este direito não se realiza universalmente, a realidade é uma situação injusta e desigual (MENEZES, 2012, p. 67). As políticas de combate à pobreza são importantes para as crianças pobres, mas por si só não são capazes de garantir uma inclusão social verdadeira (CAMPOS, 2003, p. 191).

As reformas educativas jogaram todo o peso das supostas inovações escolares para a redução da pobreza em medidas externas, como a organização curricular, a gestão, a avaliação em escala, os sistemas de premiação de escolas e professores etc., deixando de investir nas ações

pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento pedagógico-didático dos mecanismos de seletividade e exclusão (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

A forma como o sistema educacional brasileiro é organizado não é capaz de integrar os segmentos mais pobres da população, o que acarreta na restrição de acesso a oportunidades e de relações igualitárias entre excluídos e incluídos (SILVA, 2016, p. 113). Duarte (2012, p. 30) crítica que a discriminação da população pobre ocorre dentro das escolas e tal fato não vem sendo tratado de forma contínua e sistematizada. Para a autora, muitos movimentos se organizaram para lutarem por uma educação de qualidade, entretanto na opinião de Duarte ainda não se consegue construir um sistema de educação de boa qualidade para todos. Entretanto, Bonal (2006, p. 39) considera que somente a pobreza não é um impedimento para o sucesso educacional, existem outros fatores que atrapalham o êxito escolar. O autor diz que é preciso que haja a participação coletiva do Estado, das famílias, da escola e da sociedade civil para de fato se fazer uma educação de qualidade para todos. Ainda segundo Bonal é preciso refletir se a escola que os pobres têm acesso é realmente uma escola que eles necessitam. “A escola é injusta quando desconsidera as precariedades que comprometem a vida escolar dos alunos em situação de pobreza e os aborda igualmente esquecendo suas desigualdades” (DUARTE, 2012, p. 203).

Para Libâneo (2012, p. 18) a escola deve ser um lugar de ações socioeducativas mais ampla, ou seja, atendendo as diferenças individuais e sociais de forma a permitir uma maior integração social. Uma escola mais humana que considere as diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem de cada aluno e principalmente das diferenças sociais e culturais, sendo de fato uma escola inclusiva. Para o autor a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social. Silva, Brandão e Dalt (2009, p. 312) apontam que a elevação da escolaridade é uma importante mudança para uma formação de uma sociedade com consciência cidadã de maneira a conseguir superar a pobreza.

Nessa seção viu-se que a relação entre educação e pobreza pode ser encarada de duas formas. A primeira forma é que por meio da educação o cidadão consegue ter uma ascensão social. Já a segunda forma é pessimista e visualiza que a educação acentua ainda mais a questão da desigualdade social, pois o sistema educacional atual beneficia a camada da população que detém maiores recursos e exclui os pobres.

Na próxima seção apresenta-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB afim de se ter uma base teórica para que posteriormente possa verificar se o resultado do indicador sofre influência da pobreza.

2.2 O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB

Essa seção tem como objetivo apresentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, como este índice surgiu, o que ele visa medir, sua importância para a análise da qualidade da educação brasileira, seus defensores e seus críticos.

Tosta e Ney (2016, p. 165) trazem que a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação no Brasil alcançou seu caráter democrático e universal, sendo obrigatoriedade do Estado a garantia do acesso ao ensino fundamental (embora convencionada legalmente como uma única etapa, constitui-se de fato de duas partes distintas, denominadas anos iniciais – cinco anos de duração – e anos finais – quatro anos de duração). Para os autores a educação deve ser entendida como meio de alcançar outros direitos, de consolidar a cidadania e desenvolver o Brasil em aspectos políticos, econômicos e sociais.

Oliveira (2014, p. 15) diz que a educação brasileira passou por transformações, justificados pelos projetos de desenvolvimento do país. Sendo que um dos principais movimentos que gerou mudanças na área de educação foi o processo de redemocratização do Estado brasileiro, tendo como premissa a garantia da educação a todos os cidadãos assegurada pela Constituição Federal de 1988.

Bueno (2013, p. 2) traz que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007 e contou com uma recepção pela sociedade civil como uma possibilidade de enfrentar o problema da qualidade do ensino no Brasil. Explica a autora que os fundamentos do PDE advêm de um envolvimento de setores empresariais que passaram a assumir propostas na área educacional e em 2006 lançaram um movimento que ficou conhecido como “Compromisso Todos pela Educação” e em 2007 o governo federal assumiu plenamente a agenda do movimento “Todos pela Educação”, criando um Plano de Metas, passando a ser conhecido como “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual ganhou ainda em 2007, adesão voluntária de todos os municípios do Brasil.

De acordo com Voss e Garcia (2014, p. 400), o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” aponta para a necessidade de uma aliança entre os governos federal, estadual e municipal, os profissionais de educação, entidades e outros setores sociais em prol de melhores resultados que requer a mobilização coletiva.

A concepção de educação na qual está pautada o PDE consiste em uma visão sistêmica da educação inclusive na relação educação e desenvolvimento. Nessa visão, é necessário potencializar as políticas de educação para que estas se reforcem reciprocamente. A fim de garantir a articulação entre as políticas propostas, o PDE estabelece conexões de gestão, financiamento e avaliação, com o propósito de inserir outra lógica de avaliação do sistema, não só com a função diagnóstica, mas agregando os conceitos de responsabilização (*accountability*) e de mobilização social (SANTOS, NOGUEIRA e JESUS, 2014, p. 6).

Sendo que a adesão por parte dos municípios brasileiros foi firmada por meio da assinatura de um termo, onde a gestão municipal se comprometeu em atingir metas estabelecidas e para avaliar o cumprimento dessas metas fixadas foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é um indicador objetivo que visa aferir a qualidade da educação básica e por meio dos resultados obtidos, cada município recebe o repasse financeiro da União e as formas de assistência técnica conforme seu desempenho medido pelo IDEB.

Para Oliveira (2014, p. 11), os indicadores são uma forma importante para que os gestores possam tomar decisões e para que os cidadãos possam acompanhar o andamento das ações governamentais. Ainda de acordo com a autora, os indicadores subsidiam a formulação de políticas públicas nas diferentes esferas de governo. Barbosa e Mello (2015, p. 39), dizem que os resultados dos indicadores precisam ser interpretados, analisados e até mesmo questionados pelos gestores, pois os mesmos estão diretamente envolvidos com a gestão escolar.

O resultado do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é obtido pela informação da nota da prova Brasil e do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que é aplicada a cada dois anos para medir a aprendizagem, e também dos dados do Censo escolar, rendimento escolar, taxas de aprovação, reprovação e abandono. Em posse dos resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o gestor pode direcionar e ou mudar suas estratégias de desenvolvimento das escolas, o IDEB é uma ferramenta norteadora de ações feitas pelos gestores, e permite o efetivo investimento nas políticas educacionais, as metas propostas pelo MEC permite que o gestor de cada escola também faça planejamentos para melhoria de qualidade de ensino de sua própria escola, tendo como parâmetro a proposta do MEC, buscando melhoria não só no ensino, mas também a melhoria das oportunidades oferecidas às crianças e adolescentes (OLIVEIRA, 2014, p. 30-31).

De acordo com Gusmão e Ribeiro (2016, p. 474), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (expresso em uma escala de 0 a 10), é calculado bianualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e para o ensino médio, mediante o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil e as taxas de aprovação. Complementam as autoras que o IDEB desde seu lançamento pelo governo federal em 2007, ocupa papel central no debate sobre a qualidade na educação no Brasil e tem como principal característica a agregação do resultado do desempenho de alunos em testes de larga escala e um indicador de taxas de aprovação escolar.

A Prova Brasil, assim como o Saeb, são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep em parceria com o Ministério da Educação (MEC). De acordo com esses órgãos governamentais, elas têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Com base nos resultados e nas informações obtidas por meio desses sistemas de avaliações, os órgãos responsáveis pela educação podem definir ações voltadas para o aprimoramento da qualidade da educação no País, contribuindo para a redução das debilidades identificadas, no que se refere aos recursos técnicos e financeiros (TORTOLA e ALMEIDA, 2013, p. 632-633).

Para os autores as avaliações do Inep (como Prova Brasil e o SAEB) tangenciam em três aspectos: 1) é preciso que o estudante aprenda; 2) não repita o ano escolar e 3) frequente a sala de aula.

Anadon e Garcia (2015, p. 346) trazem o histórico sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, mais conhecido como SAEB. Sua primeira aplicação ocorreu em 1990, entretanto em 1995, o programa sofreu uma reestruturação de forma a permitir uma comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Os testes do SAEB são realizados a cada dois anos e proporcionam a avaliação de uma amostra representativa dos alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e do 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas e privadas.

O IDEB se constituiu em um índice que pode variar em uma escala de 0 a 10, sendo que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) fixou metas progressivas até 2022, ano em que o Brasil comemora 200 anos de sua independência, nesta ocasião o Brasil tem como meta estabelecida atingir uma média de 6 no IDEB, média equivalente ao índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE) - (BUENO, 2013, p. 4). Complementam Santos, Nogueira e Jesus (2014, p. 7) que a lógica em definir metas para o IDEB é que o sistema educacional possa evoluir de forma plena, contribuindo assim para que o Brasil consiga atingir um nível educacional compatível com o dos países da OCDE. Ainda as autoras trazem que a meta do Brasil ter uma média igual ou superior a 6 para os anos iniciais do ensino fundamental em 2022, também se estabeleceu como meta para o referido ano, obter uma média igual ou superior a 5,5 para os anos finais do ensino fundamental e 5,2 para o ensino médio. Gesqui (2016, p. 94) apresenta em seu estudo as metas das médias previstas para o IDEB, a qual podemos ter uma melhor compreensão pela tabela 1.

TABELA 1 – METAS IDEB PREVISTAS PARA CADA ETAPA EDUCACIONAL

Etapa Educacional	Meta Prevista		
	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,5	5,7	6
Anos finais do ensino fundamental	5	5,2	5,5
Ensino Médio	4,7	5	5,2

FONTE: Adaptado de GESQUI (2016, p. 94)

Oliveira (2014, p. 31) diz que no caso do IDEB, o mesmo é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e na Prova Brasil. A autora explica se a nota do IDEB em determinada escola for alta e registrar poucas reprovações e abandonos, melhor será sua classificação e se uma escola aprovar seus alunos de ano sem que eles realmente tenham aprendido de fato, tal “artimanha” será descoberto na análise do IDEB, pois seus alunos terão um rendimento baixo na Prova Brasil.

Gesqui (2016, p. 91) crítica que com a criação do IDEB que visa avaliar as escolas de forma apenas quantitativa, estabelecendo metas a serem alcançadas, fez com que o sistema educacional fosse tomado pela cultura de resultados e recompensas, cultura advinda do meio empresarial, transformando assim o trabalho educativo em trabalho pela busca de resultados a qualquer custo. Para o autor é arriscado analisar a qualidade educacional apenas por meio de um indicador quantitativo que não considera as condições de trabalho dos professores e as condições de acesso, permanência e desempenho escolar adequados aos alunos. Na

mesma linha, Voss e Garcia (2014, p. 392), dizem que a qualidade por meio do IDEB busca ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão da qualidade empresarial. Para as autoras tal demanda exige o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas. A visão de transformar a educação em um mercado que busca a competitividade é problemática, pois a competitividade ao invés de melhorar a qualidade, pode trazer consequências negativas como aumentar as diferenças entre as escolas. Essa visão de mercado da educação traz uma noção que as metas devem ser atingidas a qualquer custo, deixando-se de lado o fator humano e melhorias que realmente impactem na qualidade educacional, como a melhora na infraestrutura escolar e no tratamento dos profissionais da educação.

Na opinião de Augusto (2015, p. 543-544) a meritocracia utilizada na educação brasileira fere os princípios democráticos, pois as condições de trabalho são desiguais com relação às comunidades escolares e aos alunos atendidos. Para a autora o principal fator desconsiderado pelos governantes brasileiros são as inadequadas condições de trabalho dos docentes na escola pública no Brasil. Na visão de Pontes e Soares (2017, p. 4), é aconselhável que o desempenho escolar seja analisado sobre uma perspectiva de longo prazo, ou seja, não apenas considerando o último resultado.

É perigosa tal visão em responsabilizar o êxito nos resultados, somente na figura dos professores, é preciso que a busca por melhores resultados seja compartilhada entre todos os atores do processo educacional: alunos, pais, professores, diretores e dirigentes do sistema educacional. Anadon e Garcia (2015, p.343-344), trazem que as práticas descentralizadas fazem com que haja a participação de todos os atores envolvidos nos processos educacionais, como pais, alunos, gestores e professores de se engajarem na busca de identificar os problemas educacionais e buscarem em conjunto caminhos para superar as defasagens encontradas pelo sistema educacional. Para Dittrich (2010, p.50-51), é preciso que os gestores assumam o compromisso na resolução dos problemas. Os gestores precisam saber separar políticas que envolvam a alocação de pessoal qualificado para enfrentar os problemas e políticas de mecanismos de investimentos financeiros para as escolas ditas “prioritárias”, caso não haja essa separação, haverá dificuldades no árduo trabalho para melhorar a qualidade das escolas.

Para Augusto (2015, p. 544), essa concepção da administração gerencial em educação é contraditória aos ideais democráticos e é uma negação do

reconhecimento da competência profissional. De acordo com Duarte (2013, p. 346) é de se lamentar que o fato dos maus resultados por meio de avaliações como o IDEB em territórios de vulnerabilidade tem recaído sobre os professores, sendo excluído da análise as desigualdades evidentes, principalmente a precariedade de infraestrutura das escolas públicas brasileiras. Para a autora é preciso que a política educacional detenha de mais recursos, como um caminho seria a elevação do custo-aluno (a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Na opinião de Gusmão e Ribeiro (2016, p. 474) apontam como principais limitações do IDEB: a avaliação de apenas dimensões reduzidas dos objetivos educacionais e não levar em conta o valor agregado pela escola. Os resultados de testes de larga escala como a Prova Brasil não deveriam servir apenas para a produção de médias, mas também ser utilizados em conjunto com indicadores socioeconômicos, de forma a evidenciar as desigualdades escolares e suas causas.

A qualidade educacional, deve considerar a grande diversidade de significados, condicionada a fatores ideológicos e políticos e que variam de uma escola para outra, de uma rede de ensino para outra, de um município para outro e assim sucessivamente, ou seja, é possível que critérios considerados indispensáveis para a aferição de qualidade em determinada escola sejam consideradas irrelevantes em outro contexto (GESQUI, 2016, p. 92).

Por outro lado, Oliveira (2014, p. 22), diz que o IDEB permite acompanhar o desenvolvimento da educação de qualidade, pois o indicador permite identificar como está sendo o rendimento do aluno por meio da aplicação da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e através dos resultados pode-se identificar possíveis problemas no rendimento escolar e assim determinar para onde deve ser investido recursos para melhorar a qualidade do ensino no âmbito pedagógico.

Entretanto de acordo com a autora, as escolas públicas brasileiras em sua grande maioria ainda apresentam problemas de infraestrutura e professores mal remunerados, tendo como consequência baixa qualidade de ensino e índice de evasão elevado. Sendo que no Brasil, a evasão escolar ainda é um grande desafio para as escolas, para os pais e para o sistema educacional num todo. Dentre as causas de evasão estão as condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou até mesmo questões referentes aos encaminhamentos didáticos, pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas.

Voss e Garcia (2014, p. 393) defendem que a melhoria da qualidade da educação, envolve na melhora (elevação) do IDEB, o que segundo as autoras produz efeitos de autorresponsabilização no governo das condutas docentes, gerando sentimentos ambíguos e contraditórios que mesclam crítica e adesão, confiança e repúdio, culpa, vergonha e autodeterminação.

Entretanto, nem sempre o que as autoras defendem, ocorre de fato, poucos governos se preocupam em auto responsabilizar pelos maus resultados, a maioria põe a culpa somente nas condutas dos docentes, não há uma co-responsabilização entre governo e profissionais. O governo cobra por resultados melhores, mas não há um apoio por parte do governo para que os docentes de fato exerçam suas funções de forma adequada.

O trabalho pedagógico é direcionado a uma política de resultados, na qual as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas ignoradas ou então subsumidas a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional. A qualidade na educação, neste sentido, perde o caráter de relação social e reduz-se a uma média estatística (VOSS e GARCIA, 2014, p. 393).

Tem que se concordar com as autoras nesse aspecto que a educação traduzida em uma política somente de resultados, pode trazer resultados inversos, ou seja, em vez de melhorar a educação, tal procedimento pode ocasionar retrocesso na melhoria da qualidade educacional. Soares e Xavier (2013, p. 915) seguem a mesma linha de raciocínio de que o IDEB pode induzir as escolas buscarem maximizar seus resultados, entretanto essa busca incessante por melhores resultados pode ser feita por práticas pedagógicas pouco adequadas, acarretando em um sistema educacional disfuncional.

Para Santos, Nogueira e Jesus (2014, p. 7), apesar das críticas feitas ao IDEB, é preciso buscar compreender o que está sendo avaliado pelo indicador e quais são os dados levantados por ele, além de também observar quais são suas metas ano a ano e fazer seu acompanhamento se está sendo cumprido ou não para um melhor aprofundamento em uma análise. Na visão de Zampiri e Souza (2014, p. 763), exames padronizados como a Prova Brasil podem ser aliados a outros instrumentos de avaliação para mostrar o grau de efetividade da ação governamental na área educacional.

Bueno (2013, p. 8), vê que é preciso reconhecer que o IDEB foi criado como uma forma de avaliar as escolas, contudo centrado apenas na aplicação de exames e cruzamento de dados do fluxo escolar. Para a autora é preciso reconhecer que os dados levantados pelo IDEB são insuficientes para identificar os problemas tão complexos presentes nas escolas públicas brasileiras. Para Tosta e Ney (2016, p. 171), as avaliações como o IDEB não levam em consideração as especificidades de cada realidade, tendo uma visão somente de análise de dados estatísticos, deixando de lado uma análise qualitativa da situação, gerando uma análise superficial e que acirra ainda mais a competitividade e a individualidade dos professores e alunos.

Voss e Garcia (2014, p. 400), realizaram em suas pesquisas entrevistas com professoras com relação ao IDEB e as professoras dizem que apesar de aumentar a competitividade e a disputa por maiores recursos financeiros e pedagógicos, elas reconhecem a importância do IDEB com relação a visibilidade do município e às escolas, permitindo um maior controle pela comunidade. De fato, não há de se negar, que o IDEB permite um maior acompanhamento por parte da comunidade de como está o nível da educação. Entretanto como apontaram algumas professoras entrevistadas que consideram que o IDEB é uma política de risco, pois avaliar somente a elevação nos índices pode ocorrer sem a devida qualidade da educação.

Na visão de Gesqui (2016, p. 89), o IDEB desestimula as discussões sobre a qualidade da educação básica brasileira, pois desconsideram produções acadêmicas referentes ao tema da qualidade educacional. Sendo assim, de acordo com Tosta e Ney (2016, p. 174) pode-se afirmar que o IDEB não é a forma ideal de se medir a qualidade educacional e servir de parâmetro como quais aspectos devem ser trabalhados em uma política educacional, tendo em vista que o IDEB vem avaliando e responsabilizando somente as escolas. Para os autores é preciso que haja um sistema avaliativo que dê voz aos alunos, professores, funcionários e a comunidade local. Nessa mesma linha, Oliveira (2014, p. 7) diz que para que as escolas forneçam uma educação de qualidade é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar: gestores, professores, alunos, pais, funcionários das escolas. É preciso que o processo de desenvolvimento de uma educação de qualidade conte com a participação dos atores que vivenciam a realidade, que são os professores, funcionários, pais e alunos. E também que esses atores acompanhem as políticas educacionais de perto e assim exijam que o Estado cumpra os direitos previstos em lei, construindo assim uma educação de excelência.

A comunidade escolar estando envolvida nas ações da escola promoverá maior valorização da escola, e maior participação da vida escolar dos filhos. É difícil pensar em escola de qualidade para todos sem que tenha envolvimento da comunidade, sem alunos interessados nessa escola de qualidade, sem professores dispostos a fazer com que se concretize a qualidade do ensino, sem que a família esteja engajada, por isso, é importante a conscientização de todos para realizarmos uma ação conjunta e a consciência de que todos precisam estar interessados e dispostos a cooperar e participar (OLIVEIRA, 2014, p. 13).

Uma educação de qualidade deve contar com a participação de todos os atores que fazem parte do sistema educacional, sendo que deve ficar claro para esses atores que o desafio por um ensino de qualidade não está somente no acesso à escola, mas também na oferta de um ensino que atenda um padrão mínimo de qualidade, ou seja, uma educação em que os alunos aprendam de fato, em que a educação seja um processo de aprendizado e formação de cidadãos.

De acordo com Barbosa e Mello (2015, p. 52) é preciso a participação ativa e questionadora dos atores na busca de uma educação de melhor qualidade. Para Zampirini e Souza (2014, p. 763), o direito a educação com a visão de apenas garantir o direito de matrícula já foi superada há algum tempo, embora ainda não de forma consensual. Para os autores as discussões atuais no que tangenciam sobre o acesso à educação tem como premissa o direito a aprender, contudo o aprendizado deve ser qualificado e equitativo.

Destacam Santos, Nogueira e Jesus (2014, p. 9) que é preciso dar uma maior atenção para os anos iniciais de escolarização das crianças, pois essa formação inicial é determinante na trajetória acadêmica e no caso do Brasil, são as redes de ensino municipais que são as responsáveis pelos anos iniciais de escolarização, sendo, portanto, o sistema educacional a ser cuidado com carinho pelos atores educacionais para a oferta de uma melhor formação para as crianças brasileiras. Ainda de acordo com as autoras, o grande desafio do Brasil não está somente nas desigualdades entre as esferas, mas também entre os diferentes sistemas públicos, pois o desempenho dos estudantes vem mostrando diferenças não apenas no âmbito aos entes federados, mas também entre as regiões brasileiras. Duarte (2013, p. 359) traz que existe um consenso que a qualidade educacional abrange a valorização dos profissionais da educação, não somente os professores, mas todos aqueles que trabalhem com educação e abrange também a necessidade de se investir em tecnologia educacional, infraestrutura, qualidade e procedência dos conteúdos.

Ribeiro e Silva (2015, p. 66) dizem que o IDEB é polêmico em sua essência, sendo assim, há múltiplos olhares com distintas concepções em um campo de permanente disputa que buscam o diálogo sempre intenso. Para os autores o consenso em torno do IDEB ainda que seja impossível, a polêmica e a atualidade do tema, justificam a importância de se refletir tal assunto.

Por meio desta seção pode-se conhecer o IDEB, o qual é um indicador que visa aferir a qualidade da educação básica. Vimos que seus defensores dizem que o IDEB permite que a sociedade brasileira possa acompanhar a qualidade do sistema de ensino, entretanto seus críticos apontam que o IDEB faz com que as escolas visem somente em querer obter melhores resultados a qualquer custo, pressionando professores e alunos, se esquecendo do lado humano e melhorias que realmente impactem na qualidade educacional.

Mas independentemente de ser contra ou a favor do uso do IDEB, ambos os lados concordam que precisa haver uma união de todos os envolvidos (governo, escolas, professores, profissionais da área educacional, alunos, pais e sociedade) para trabalharem por uma educação de qualidade para nossas crianças independentemente da condição socioeconômica destas.

Tendo uma base teórica pode-se analisar os dados do IDEB dos anos iniciais da rede pública de ensino dos municípios do Estado do Paraná, o Índice de Gini que mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita dos municípios do Estado do Paraná, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM e a Taxa de Pobreza dos municípios paranaenses, afim de verificar se a pobreza tem grande incidência negativa sobre o IDEB das escolas da rede pública dos municípios paranaenses.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo da referente pesquisa são descritos e analisados os dados coletados utilizando o Excel® e o GeoDa, para isto utiliza-se da pesquisa descritiva, a qual tem por objetivo proporcionar uma nova visão do problema, aproximando e dando sustentação para o referencial teórico. Para a análise deve-se prestar atenção para a diferença de data dos indicadores: o Índice de Gini, o IDHM e a Taxa de Pobreza são do ano de 2010 e o IDEB é do ano de 2015 (anos das últimas divulgações dos dados).

3.1 IDEB DO BRASIL E DOS ESTADOS BRASILEIROS

Observa-se a discrepância entre os estados brasileiros diante das médias do IDEB para os anos iniciais da rede pública no ano de 2015 (tabela 2).

TABELA 2 – IDEB DO BRASIL E DOS ESTADOS BRASILEIROS

Estados	IDEB 2015
Brasil	5,3
Acre	5,3
Alagoas	4,3
Amapá	4,3
Amazonas	5,0
Bahia	4,4
Ceará	5,7
Distrito Federal	5,6
Espírito Santo	5,5
Goiás	5,6
Maranhão	4,4
Mato Grosso	5,5
Mato Grosso do Sul	5,3
Minas Gerais	6,1
Pará	4,3
Paraíba	4,5
Paraná	6,1
Pernambuco	4,6
Piauí	4,6
Rio de Janeiro	5,2
Rio Grande do Norte	4,4
Rio Grande do Sul	5,5
Rondônia	5,3
Roraima	5,1
Santa Catarina	6,1
São Paulo	6,2
Sergipe	4,1
Tocantins	5,0

FONTE: INEP (2015)

Considerando-se que o Brasil obteve média do IDEB de 5,3 para os anos iniciais da rede pública em 2015, 13 estados da federação obtiveram a média do IDEB igual ou superior à média do Brasil e 14 estados da federação obtiveram a média do IDEB inferior à média do Brasil. Sendo que o estado do Paraná (objeto de estudo desta pesquisa) ficou na segunda colocação juntamente com os estados de Minas Gerais e Santa Catarina com média do IDEB de 6,1, atrás apenas do estado de São Paulo.

Tendo em vista que a meta do Brasil para o ano de 2022 é obter o IDEB com média de 6,0 para os anos iniciais da rede pública, constata-se que em 2015, o Brasil esteve muito longe de atingir a sua meta estabelecida (figura 1).

FIGURA 1 – ESTADOS DA FEDERAÇÃO QUE SUPERARAM A META DO IDEB EM 2015



FONTE: elaborado pelo autor com base em IDEB (2015)

Apenas 4 estados da federação em 2015 conseguiram superar essa meta: São Paulo (média do IDEB 6,2), Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina (médias do IDEB

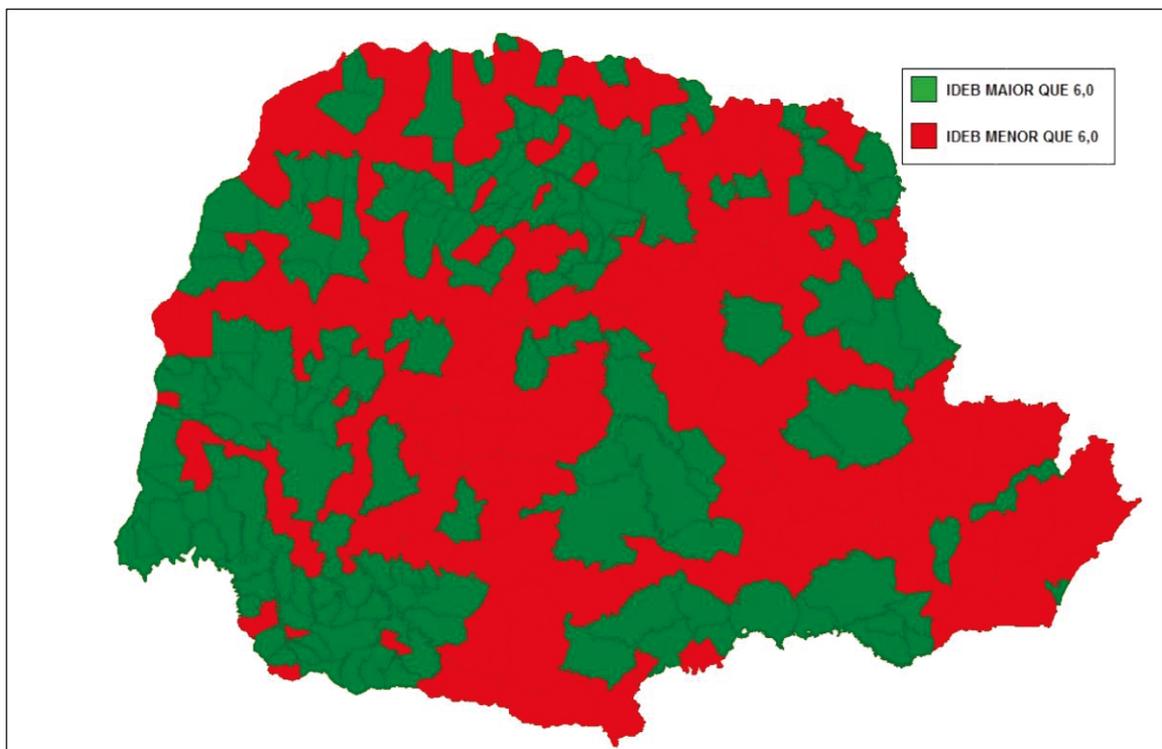
6,1), ou seja, menos de 15% dos estados brasileiros haviam superado a meta de média 6,0 para o IDEB já no ano de 2015.

3.2 IDEB DO BRASIL E DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

Levando em conta que o Brasil obteve média do IDEB de 5,3 para os anos iniciais da rede pública em 2015, 327 municípios paranaenses obtiveram a média do IDEB igual ou superior à média do Brasil, ou seja, 81,95% dos 399 municípios do estado do Paraná.

E considerando-se que a meta do Brasil para o ano de 2022 é obter o IDEB com média de 6,0 para os anos iniciais da rede pública, constata-se que 176 municípios paranaenses já conseguiram atingir ou superar esta meta no ano de 2015, ou seja, 44,11% dos municípios paranaenses. Na figura 2 pode-se visualizar melhor essa situação retratada.

FIGURA 2 – OS MUNICÍPIOS PARANAENSES QUE SUPERARAM A META DO IDEB EM 2015



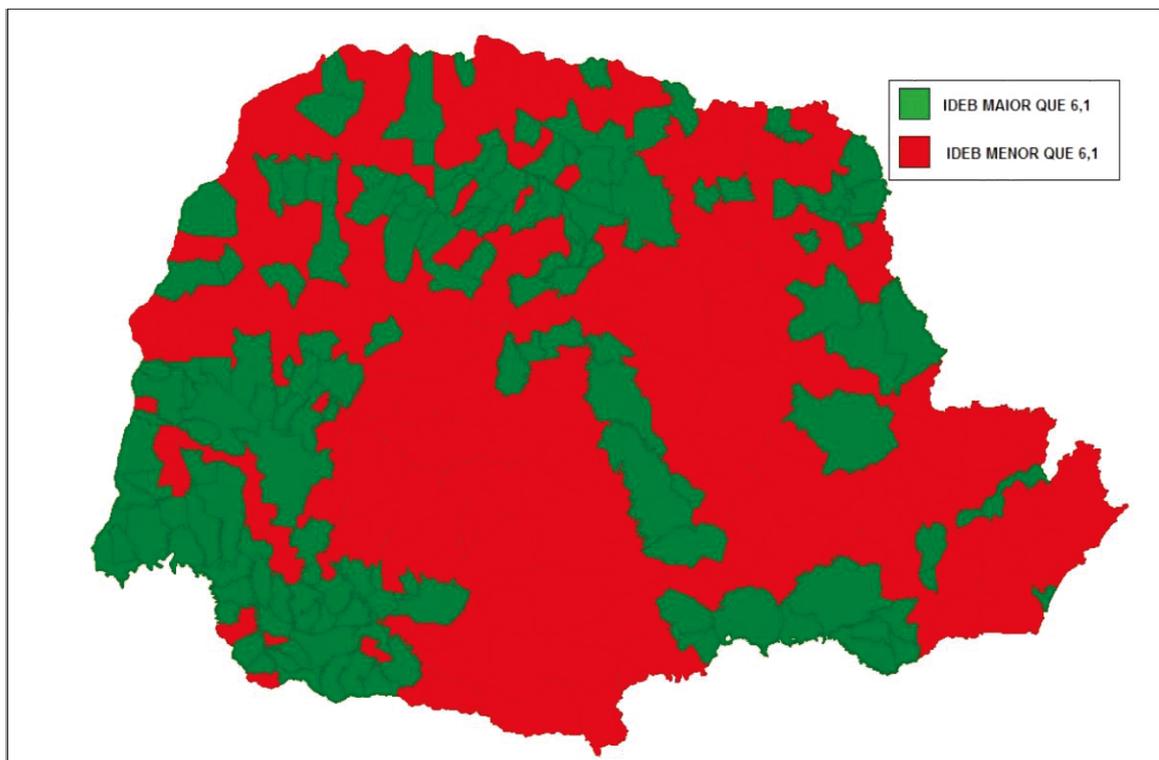
FONTE: elaborado pelo autor com base em IDEB (2015)

Observa-se pelo mapa do estado do Paraná que as concentrações dos municípios com as melhores médias do IDEB para os anos iniciais em 2015 estão localizadas nas regiões Oeste e Norte do estado do Paraná, as quais são consideradas regiões com forte potencial econômico devido a agricultura. Por outro lado, os municípios com as piores médias do IDEB para os anos iniciais em 2015 estão concentrados nas regiões do Vale do Ribeira e no Centro-Sul, historicamente regiões carentes economicamente do estado do Paraná.

3.3 IDEB DO ESTADO DO PARANÁ E DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

No ano de 2015, o estado do Paraná para os anos iniciais obteve média no IDEB de 6,1. Dos 399 municípios paranaenses, 152 municípios paranaenses conseguiram obter no ano de 2015 média de IDEB superior ou igual à média do IDEB do estado do Paraná, ou seja, 38,10% dos municípios paranaenses. Pode-se ter uma melhor compreensão da situação retratada por meio da figura 3.

FIGURA 3 – OS MUNICÍPIOS PARANAENSES QUE SUPERARAM A MÉDIA DO IDEB DO ESTADO DO PARANÁ EM 2015



FONTE: elaborado pelo autor com base em IDEB (2015)

Embora quase 50% dos municípios paranaenses como visto na seção anterior tenham superado a meta de média do IDEB do Brasil, nota-se uma discrepância na qualidade educacional dos municípios paranaenses. Sem uma análise adequada pode-se cometer o erro de dizer que o estado do Paraná se encontra em boa situação educacional, pois ocupa a segunda colocação entre as melhores médias de IDEB do Brasil, contudo internamente há municípios que ainda carecem de investimentos na área educacional de modo a ofertarem uma educação de qualidade para suas crianças e adolescentes.

3.4 ANALISANDO OS DADOS DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

O Índice de Gini conforme definição do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES (2017), mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de 0 (zero), quando não há desigualdade (a renda domiciliar per capita de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a 1 (um), quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda). Na análise classificou-se o Índice de Gini da seguinte forma, quanto pior for a classificação do município maior é a sua desigualdade, ou seja, o 1º colocado possui baixa desigualdade e o 399º colocado possui alta desigualdade. O universo de indivíduos é limitado àqueles que vivem em domicílios particulares permanentes.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), conforme a definição do IPARDES (2017) é um índice composto que agrega três das mais importantes dimensões do desenvolvimento humano: a oportunidade de viver uma vida longa e saudável (IDHM Saúde); de ter acesso a conhecimento (IDHM Educação); e ter um padrão de vida que garanta as necessidades básicas (IDHM Renda). O índice varia de 0 (zero) a 1 (um) e apresenta as seguintes faixas de desenvolvimento humano municipal:

- 1) de 0,000 a 0,499 – muito baixo;
- 2) de 0,500 a 0,599 – baixo;
- 3) de 0,600 a 0,699 – médio;
- 4) de 0,700 a 0,799 – alto; e
- 5) de 0,800 e mais – muito alto.

Na análise classificou-se o IDHM da seguinte forma, quanto pior for sua classificação menor é o desenvolvimento humano no município, ou seja, o 1º colocado possui muito alto desenvolvimento humano e o 399º colocado possui baixo ou muito baixo desenvolvimento humano.

A Taxa de Pobreza segundo o IPARDES (2017) é a proporção dos indivíduos com renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$140,00 mensais, em reais de agosto de 2010. O universo de indivíduos é limitado àqueles que vivem em domicílios particulares permanentes. Entretanto o IPARDES diz que por ser tratar de dados amostrais, o coeficiente (CV) reflete a precisão das estimativas, ou seja, quanto maior o coeficiente, menor é a precisão, portanto municípios que apresentaram o coeficiente de variação acima de 15% devem ser avaliados com cautela. Na análise classificou-se a Taxa de Pobreza da seguinte forma, quanto pior for a classificação do município maior é a sua Taxa de Pobreza, ou seja, o 1º colocado possui baixa Taxa de Pobreza e o 399º colocado possui alta Taxa de Pobreza.

Para a análise optou-se em delimitar os municípios paranaenses que tiveram as melhores médias do IDEB (tabela 3) e os que tiveram as piores médias do IDEB (tabela 4) para os anos iniciais em 2015. Também foram coletados para a análise os dados do Índice de Gini, do IDHM e da Taxa de Pobreza dos respectivos municípios.

TABELA 3 – OS MUNICÍPIOS PARANAENSES COM AS MELHOES MÉDIAS DO IDEB

MUNICÍPIOS	IDEB (2015)	ÍNDICE DE GINI (2010)	IDHM (2010)	TAXA DE POBREZA (2010)
Atalaia	8,1	0,41 (57º)	0,736 (67º)	3,10% (53º)
Serranópolis do Iguaçu	8,1	0,50 (308º)	0,762 (16º)	1,68% (11º)
Sertaneja	7,8	0,53 (353º)	0,725 (104º)	7,96% (184º)
Céu Azul	7,4	0,47 (202º)	0,732 (76º)	3,26% (60º)
Nova Londrina	7,4	0,50 (301º)	0,758 (23º)	3,39% (65º)
Joaquim Távora	7,3	0,43 (110º)	0,700 (233º)	4,01% (77º)
Bom Sucesso do Sul	7,2	0,46 (99º)	0,742 (52º)	12,35% (284º)
Peabiru	7,2	0,54 (364º)	0,723 (112º)	7,61% (176º)
Rio Negro	7,2	0,48 (252º)	0,760 (19º)	7,20% (160º)
Foz do Iguaçu	7,1	0,53(344º)	0,751 (29º)	7,37% (167º)
Maringá	7,1	0,49 (274º)	0,808 (2º)	1,39% (6º)
Medianeira	7,1	0,49 (275º)	0,763 (13º)	3,93% (76º)
Pato Branco	7,1	0,51 (320º)	0,782 (5º)	3,71% (70º)
Pitangueiras	7,1	0,33 (2º)	0,710 (179º)	1,66% (10º)
Vitorino	7,1	0,48 (259º)	0,702 (226º)	7,99% (185º)

FONTES: INEP (2015) E IPARDES (2010)

Realizando a análise dos municípios paranaenses com as melhores médias do IDEB para os anos iniciais da rede pública em 2015 e seus respectivos Índice de Gini, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM e Taxa de Pobreza, verifica-se que na média os municípios com as melhores médias do IDEB possuem IDHM muito alto ou alto e também na média possuem relativamente uma baixa Taxa de Pobreza, com exceção do município de Bom Sucesso do Sul que apresentou uma Taxa de Pobreza (2010) de 12,35% ficando na 284ª colocação dos 399 municípios paranaenses. Entretanto os municípios com as melhores médias do IDEB possuem na média alto grau de desigualdade, com exceção do município de Pitangueiras que apresentou Índice de Gini (2010) de 0,33 ficando na 2ª colocação dos 399 municípios paranaenses.

TABELA 4 – OS MUNICÍPIOS PARANAENSES COM AS PIORES MÉDIAS DO IDEB

MUNICÍPIOS	IDEB (2015)	ÍNDICE DE GINI (2015)	IDHM (2010)	TAXA DE POBREZA (2010)
Nossa Senhora das Graças	3,8	0,33 (1º)	0,709 (186º)	2,94% (48º)
Tunas do Paraná	4,4	0,52 (336º)	0,611 (390º)	20,38% (357º)
São Jerônimo da Serra	4,6	0,53 (352º)	0,637 (375º)	28,42% (387º)
Sapopema	4,7	0,58 (391º)	0,655 (353º)	15,53% (326º)
Santa Cecília do Pavão	4,7	0,47 (220º)	0,723 (113º)	12,23% (283º)
Porto Rico	4,7	0,48 (250º)	0,735 (70º)	7,08% (156º)
Pinhão	4,7	0,53 (349º)	0,654 (354º)	24,66% (380º)
Mato Rico	4,7	0,45 (161º)	0,632 (380º)	31,49% (393º)
Lupionópolis	4,7	0,48 (243º)	0,71 (176º)	5,9% (122º)
Laranjal	4,7	0,49 (272º)	0,585 (397º)	31,17% (392º)
Cerro Azul	4,7	0,48 (234º)	0,573 (398º)	29,26% (390º)
Antonina	4,7	0,55 (369º)	0,687 (278º)	17,27% (341º)

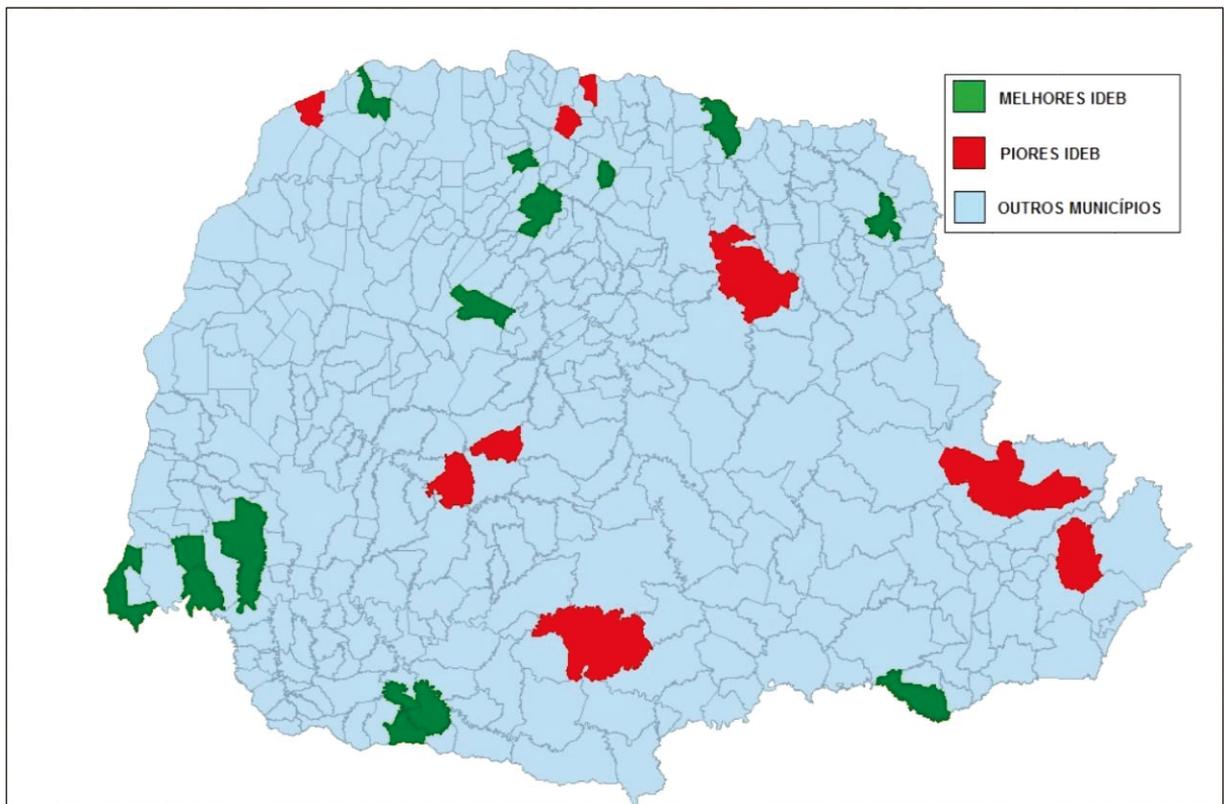
FONTES: INEP (2015) E IPARDES (2010)

E realizando a análise dos municípios paranaenses com as piores médias do IDEB para os anos iniciais da rede pública em 2015 e seus respectivos Índice de Gini, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM e taxa de Pobreza, verifica-se que na média os municípios com as piores médias do IDEB possuem IDHM médio e baixo, entretanto há exceções que ocorreram nos municípios de Porto Rico com IDHM de 0,735 (70º), Santa Cecília do Pavão com IDHM de 0,723 (113º), Lupionópolis com IDHM de 0,71 (176º) e Nossa Senhora das Graças com IDHM de 0,709 (186º), os quais possuem IDHM considerados altos. Considerando-se a análise da Taxa de Pobreza verifica-se que na média os municípios com piores IDEB possuem altas Taxas de Pobreza, com exceção do município de Nossa Senhora das Graças que

apresentou Taxa de Pobreza (2010) de 2,94% ficando na 48ª colocação dos 399 municípios paranaenses. E por fim considerando-se o Índice de Gini, verifica-se que os municípios com piores médias do IDEB na média possuem alto grau de desigualdade, com uma representativa exceção do município de Nossa Senhora das Graças que apresentou Índice de Gini (2010) de 0,33, ocupando a 1ª colocação dos municípios paranaenses em que não há desigualdade expressiva, ou seja, a renda domiciliar per capita de todos os indivíduos tem quase o mesmo valor.

Pela figura 4 pode-se observar a localização dos municípios que obtiveram as melhores e as piores médias do IDEB para os anos iniciais no ano de 2015.

FIGURA 4 – OS MUNICÍPIOS PARANAENSES COM AS MELHORES E AS PIORES MÉDIAS DO IDEB EM 2015



FONTE: elaborado pelo autor com base em IDEB (2015)

Observa-se que não há grande concentração somente em uma região tanto nos municípios que tiveram as melhores médias do IDEB como naqueles que tiveram as piores médias do IDEB.

4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente trabalho objetivou apresentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e sua relação entre Educação e Pobreza. Para tanto foi levantada a seguinte questão: a pobreza tem grande incidência negativa sobre o IDEB das escolas e dos sistemas de ensino municipais e estaduais?

Afim de verificar se a questão se aplica ou não aos municípios do estado do Paraná delimitou-se os municípios paranaenses que apresentaram as melhores e as piores médias do IDEB dos anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental) da rede pública no ano de 2015 e em paralelo foram levantados dados do Índice de Gini (2010), do IDHM (2010) e a da Taxa de Pobreza (2010) desses municípios.

Através da análise dos dados levantados constata-se que os municípios que apresentaram as maiores médias do IDEB possuem correspondência na média IDHM muito alto ou alto, com destaque para os municípios de Maringá com IDHM 0,808 (2º colocado) considerado um IDHM muito alto e Pato Branco com IDHM 0,782 (5º colocado) considerado um IDHM alto. Com relação à Taxa de Pobreza os municípios com as melhores médias de IDEB do estado do Paraná possuem também relação positiva na média uma Taxa de Pobreza baixa, com destaque novamente para o município de Maringá com Taxa de Pobreza de 1,39% (6º colocado), Pitangueiras com Taxa de Pobreza de 1,66% (10º colocado) e Serranópolis do Iguaçu com Taxa de Pobreza de 1,68% (11º colocado). Houve uma exceção que foi o município de Bom Sucesso do Sul que apresentou uma Taxa de Pobreza de 12,35% ficando na 284ª colocação dos 399 municípios paranaenses. Embora os municípios paranaenses com as melhores médias de IDEB tenham bons IDHM e baixa Taxa de Pobreza, constatou-se que os mesmos possuem na média alto grau de desigualdade, com exceção do município de Pitangueiras que apresentou Índice de Gini de 0,33 ficando na 2ª colocação dos 399 municípios paranaenses.

Já para os municípios que apresentaram as piores médias do IDEB constatou-se que possuem IDHM médio e baixo, entretanto há exceções que ocorreram nos municípios de Porto Rico com IDHM de 0,735 (70ª colocação), Santa Cecília do Pavão com IDHM de 0,723 (113ª colocação), Lupionópolis com IDHM de 0,71 (176ª colocação) e Nossa Senhora das Graças com IDHM de 0,709 (186ª colocação), os quais possuem IDHM considerados altos. Com relação à Taxa de Pobreza os municípios com as melhores médias de IDEB do estado do Paraná possuem na média

uma Taxa de Pobreza alta. Houve uma exceção no município de Nossa Senhora das Graças que apresentou uma Taxa de Pobreza de 2,94% ficando na 48ª colocação dos 399 municípios paranaenses. E com relação ao Índice de Gini constata-se que os municípios com as piores médias do IDEB possuem alto grau de desigualdade. Entretanto houve uma grande exceção que foi o município de Nossa Senhora das Graças que apresentou Índice de Gini de 0,33, ocupando a 1ª colocação dos municípios paranaenses em que não há desigualdade expressiva.

Diante dos dados levantados conclui-se que de fato a pobreza tem grande incidência negativa sobre o IDEB das escolas e dos sistemas de ensino municipais, embora houveram exceções tanto nos municípios das piores médias do IDEB como para os municípios das melhores médias do IDEB. Esses últimos inclusive apresentaram alto grau de desigualdade, o que vai em sentido contrário ao que é a busca da promoção da igualdade social. Portanto é necessário promover a eficácia nos serviços educacionais prestados afim de que também haja a promoção da igualdade social. Ter uma trajetória sustentável na área educacional e ao mesmo tempo proteger os pobres, é um grande desafio. Tal demanda exige um diálogo extenso, incluindo o governo, gestores, professores, profissionais educacionais, alunos e pais. Quanto antes se iniciar esse diálogo e enfrentar seus problemas, mais cedo será possível transformar a realidade da educação brasileira e ter um caminho de prosperidade compartilhada entre todos.

Para os trabalhos futuros sugere-se a análise dos dados dos 399 municípios do estado do Paraná, pois embora o estado do Paraná e quase metade dos municípios paranaenses superaram a meta de média 6 do IDEB já no ano de 2015 sendo que o prazo é para 2022, outra metade dos municípios paranaenses estão longe de alcançar a meta estabelecida. E percebe-se ainda que existe grandes disparidades na qualidade educacional entre os municípios paranaenses, desta forma é interessante pesquisas futuras trabalharem no estudo e na proposição de políticas públicas que visem na melhora educacional e concomitantemente na diminuição da desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola de pobres no Brasil**. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves. **“Educar para crescer” ou auditar para crescer? Governando para o desenvolvimento**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n.87, p.341-365, abr./jun. 2015.

AUGUSTO, Maria Helena. **A Valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: O que há de novo no Plano Nacional de Educação?** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set.-dez., 2015.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Disponível em: <<http://www.documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial. A pobreza**. Washington, D. C. : Banco Mundial, 1990.

BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. **A Gestão Escolar e a busca pela melhoria na aferição do IDEB**. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 67 (2015), pp.39-54 (ISSN:1022-6508)-OIE/CAEU.

BUENO, Marina Fernandes. **A Educação Básica na Política do MEC: o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em questão**. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: O Desenvolvimento da Crise Capitalista e a Atualização das Lutas Contra a Exploração, a Dominação e a Humilhação – 20 a 23 de agosto de 2013 – Cidade Universitária da UFMA – São Luís/Maranhão-Brasil.

BONAL, Xavier. **Reflexões sobre as relações entre educação e pobreza e suas consequências para o programa BEM-BH**. Pensar BH/Política Social – Abril/Junho de 2006.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação e políticas de combate à pobreza**. Revista Brasileira de Educação – nº 24 – Set/Out/Nov/Dez 2003.

DITTRICH, Douglas Danilo. **Poder Indutor do IDEB sobre as Políticas Educacionais no Município de Curitiba**. Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ – Ano 13 – n.25, vol.02-jul/dez 2010.

DUARTE, Natalia de Souza. **O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v.94, n.237, p. 343-363, maio/ago. 2013.

DUARTE, Natalia de Souza. **Política Social: Um Estudo sobre Educação e Pobreza**. 260 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

GESQUI, Luiz Carlos. **O IDEB como parâmetro de qualidade da educação básica no Brasil: algumas preocupações**. Caderno Pesquisa, São Luís, v.23, n.3, set. /dez. 2016.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. **A política educacional do Acre e os resultados do Ideb**. Rev.bras. Estud. pedagog.(on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p.472-489, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/277933612>>. Acesso em: 25.set.2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <<http://www.idep.inep.gov.br/resultado/>>.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Base de Dados do Estado – BDEweb**. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/imp/index.php>>.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

MENEZES, Simone Cazarin. **Assistência Estudantil na Educação Superior Pública: O programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Telma de Almeida de. **Políticas Públicas e Qualidade da Educação Básica: o IDEB como subsídio às ações da Gestão Pública**. 39f. Trabalho de Especialização (Gestão Pública) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

PONTES, Luís A. F.; SOARES, Tufi Machado. **Volatilidade dos Resultados de Proficiência e seu Impacto sobre as metas do IDEB nas escolas públicas de Minas Gerais**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.33, 2017.

RIBEIRO, Márden de Pádua; SILVA, Andréia Vanessa Maciel. **IDEB: Avançou ou Retrocesso à Educação Brasileira? O que dizem artigos publicados em periódicos entre 2007-2014?** Laboratório de Estudos Contemporâneos – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Revista Eletrônica Polêm!ca, v.14, janeiro/março de 2015.

SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; JESUS, Girlene Ribeiro de. **Qualidade na Educação e Reformas Educacionais: Uma Análise do Desempenho Educacional Brasileiro por Meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível

em:<http://www.apae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/CatarinadeAlmeidaSantos_GT1_Integral.pdf>. Acesso em: 25.set.2017.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação e Pobreza no Brasil**. Cadernos Adenauer VII (2006) N°2.

SILVA, Anderson Paulino da; BRANDÃO, André; DALT, Saete da. **Educação e Pobreza: O impacto das condicionalidades do Programa Bolsa Família**. Revista Contemporânea de Educação, v.4, n.8, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Lucilia Carvalho da. **Reflexões sobre a relação: educação e pobreza**. Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias/Vol.03-N°1/Jan-Jun 2016.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. **Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB**. Educ. Soc., Campinas, v.34, n.124, p.903-923,jul.-set.2013.

TORTOLA, Emerson; ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de. **Reflexões a respeito do uso da modelagem matemática em aulas nos anos iniciais do ensino fundamental**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v.94, n. 237, p.619-642, maio/ago.2013.

TOSTA, Késsia Silva; NEY, Marlon Gomes. **Avaliação da educação: o caso do IDEB**. VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v.18, n.2, p.165-178, maio/ago. 2016.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. **O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n.2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 25.set.2017.

YANNOULAS, Sílvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. **Educação e pobreza: limiares de um campo em (re) definição**. Revista Brasileira de Educação, v.17, n.50, maio-ago. 2012.

YANNOULAS, Sílvia Cristina; SOARES, Kelma Jaqueline. **Educação e Pobreza**. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ZAMPIRINI, Marilene; SOUZA, Ângelo R. **O direito ao Ensino Fundamental em uma leitura dos resultados do IDEB e da política educacional em Curitiba-PR**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.84, p.755-776, jul./set. 2014.