

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELE FERREIRA BARBOSA

**CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NO PARANÁ**

CURITIBA

2019

GABRIELE FERREIRA BARBOSA

**CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NO PARANÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, no curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Orientador: Dr. Ângelo Ricardo de Souza

CURITIBA

2019

A Deus.
Aos que amo.

AGRADECIMENTOS

Tamanho privilégio é ter uma trajetória acadêmica tão especial e da qual eu me orgulho profundamente. Eu amo principalmente o fato de que não construí e nem trilhei isto tudo sozinha. Assim, é necessário fazer algumas menções àqueles que fazem parte desta história.

A Deus por seu infinito amor que repousa sobre mim e me conduz as águas tranquilas e por me dar fome e sede a querer sempre.

A minha doce mãe, Tanira Zacarkin Barbosa e meu amado pai, Silvio Ferreira Barbosa, que não mediram esforços para me apoiar nestes anos e por me darem todo suporte emocional, espiritual e financeiro. Eu sou agraciada por ter vocês!

Ao meu querido orientador, Dr. Ângelo Ricardo de Souza que desde o primeiro ano do curso tem me inspirado, acreditado em mim e contribuído profundamente com a minha formação. Professor, você é alguém por quem tenho imensa gratidão e admiração!

Ao Ms. Marcus Quintanilha, pelas preciosas contribuições estatísticas a este trabalho. Obrigada por ter dedicado parte do seu tempo a ajudar esta estudante que ainda está se familiarizando com o SPSS. Ms. Andrea Polena, este agradecimento se estende a você.

Aos professores que compõem o Núcleo de Políticas Educacionais. Ter trabalhado, estudado e vivenciado parte dos meus dias da graduação com vocês foi fundamental para a minha formação. Agradeço especialmente a Dra. Gabriela Schneider por ter aceitado o convite de avaliar este trabalho.

Universidade Federal do Paraná, instituição pública, representada especialmente na figura de seus estudantes, sou grata porque neste espaço muito aprendi sobre as relações de poder, a resistência, a democracia e a justiça!

A Universidade do Minho por ter sido meu lar acadêmico por intensos seis meses. Este tempo que passei em Portugal foi precioso para me ensinar sobre o outro, sobre mim e sobre as infinitas possibilidades da vida.

Agradeço, finalmente, a todos aqueles que atravessaram a minha vida nestes cinco anos, me incentivando, apoiando e caminhando ao meu lado.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...
Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma
como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire)

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a
educação”.

Theodor Adorno

RESUMO

O avanço vivido nas últimas décadas no Brasil em termos de acesso e cobertura na educação básica tem dialogado e suscitado novas demandas relacionadas a efetivação da política educacional, daí a crescente discussão acerca da qualidade da oferta. As notáveis conquistas e ganhos associados à universalização do ensino abriram caminho para novos desafios que trazem para o campo de pesquisa a indispensabilidade de pensar e discutir a existência ou não de condições de qualidade escolar que possibilitem, finalmente, melhores condições de aprendizagem. Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é construir e analisar o panorama das condições de qualidade de oferta do Ensino Fundamental no Paraná, com delimitação às informações das escolas de anos iniciais das redes municipais de ensino para o ano de 2017. Para tanto, o método de análise quantitativa empregada foi o Índice de Condições de Qualidade (ICQ), indicador construído em um programa de pesquisa desenvolvido no Núcleo de Políticas Educacionais da UFPR e descrito em Gouveia, Souza e Schneider (2011). A análise dos resultados do ICQ teve como ênfase os indicadores agregados das redes municipais do estado, a análise panorâmica dos indicadores parciais que compõem o indicador de base, Índice de Condições do Professor (ICP), Índice de Condições Materiais da Escola (ICME) e Índice de Condições de Gestão (ICG), fomentados pelos questionários de contexto dos professores, aplicadores e diretores das escolas que realizaram a edição de 2017 da Prova Brasil, além da análise panorâmica dos indicadores agregados dos municípios paranaenses com sistema de ensino legalmente instituídos. O estudo demonstra regularidade de condições de qualidade em metade das redes municipais, a outra metade da amostra representa os municípios com os melhores e piores resultados no ICQ, evidenciando um cenário de desigualdade intraestadual em termos de condições de qualidade da oferta do ensino. Os resultados dos indicadores parciais reforçam o cenário de desigualdade entre os municípios. Ademais, quando comparadas as médias do ICQ, os municípios com sistema próprio apresentam melhores condições de qualidade que o cenário total das escolas municipais paranaenses. De modo geral, os dados apresentados no ICQ revelam a necessidade da ação da política educacional na forma do provimento do cargo de diretor, na existência e efetividade dos Conselhos de Escola, nos salários dos professores e seus planos de carreira, bem como maior investimento em condições materiais, de modo a oportunizar uma educação em condições de qualidade.

Palavras-chave: Condições de Qualidade. Ensino Fundamental. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The progress experienced in recent decades in Brazil in terms of access and coverage in basic education has dialogued and raised new demands related to the implementation of educational policy, hence the growing discussion about the quality of supply. The remarkable achievements and gains associated with the education universalization paved the way for new challenges that bring to the field of research the indispensability of thinking and discussing the existence or not of school quality conditions that enable better learning conditions. In this context, the objective of the present work is to construct and analyze the panorama of the quality conditions of supply of Elementary Education in Paraná. Therefore, the quantitative analysis method used was the Quality Conditions Index (ICQ), an indicator built on a research program developed at the Center for Educational Policies at UFPR and described in Gouveia, Souza and Schneider (2011). The analysis of the ICQ results focused on the aggregate indicators of the educational systems from the state, the panoramic analysis of the partial indicators that make up the baseline indicator, Teacher Condition Index (ICP), School Material Condition Index (ICME) and Management Condition Index (ICG), fomented by teachers' contextual questionnaires, applicators and principals of the schools that held the 2017 edition of Prova Brasil, as well as a panoramic analysis of the aggregate indicators of the paranaense municipalities with a legally established education system. The study demonstrates regularity of quality conditions in half of the municipal systems, the other half of the sample represents the municipal systems with the best and worst results in the ICQ, showing a scenario of intra-state inequality in terms of quality conditions provision. The partial indicators results reinforce the inequality scenario between municipalities. Moreover, when ICQ averages are compared, municipalities with their own system have better quality conditions than the total scenario of municipal schools in Paraná. In general, the data presented in the ICQ reveal the need for educational policy action in the form of directorial provision, the existence and effectiveness of the School Councils, teachers' salaries and career plans, as well as greater investment in material conditions, so as to provide an education in quality conditions.

Keywords: Quality Conditions. Elementary School. Educational Policies.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – HISTOGRAMA DE RESULTADOS DO ICQ POR FREQUÊNCIA – 2017.

GRÁFICO 2 – HISTOGRAMA DE RESULTADOS DO ICQ POR FREQUÊNCIA DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL DO ANO DE 2013 E HISTOGRAMA DE RESULTADOS DO ICQ POR FREQUÊNCIA DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL PARANAENSES

GRÁFICO 3 - HISTOGRAMA DE FREQUÊNCIA DO ICQ COM DESTAQUE PARA OS MUNICÍPIOS COM SISTEMA PRÓPRIO DE ENSINO

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - A PREVISÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

QUADRO 2 – PERGUNTAS QUE COMPÕEM A VARIÁVEL INDICADOR DE ESCOLARIDADE (V1) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO PROFESSOR DA PROVA BRASIL 2017

QUADRO 3 – PERGUNTAS QUE COMPÕEM A VARIÁVEL INDICADOR DE SALÁRIO (V2) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DA PROVA BRASIL DE 2017

QUADRO 4 - PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE EXPERIÊNCIA (V3) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO PROFESSOR DA PROVA BRASIL DE 2017

QUADRO 5 – PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE SITUAÇÃO TRABALHISTA DO PROFESSOR (V4) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO PROFESSOR DA PROVA BRASIL DE 2017

QUADRO 6 - PERGUNTAS QUE COMPÕEM A VARIÁVEL INDICADOR DE CONSERVAÇÃO DAS CONDIÇÕES FÍSICAS (V1) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DA PROVA BRASIL DE 2017

QUADRO 7 – PERGUNTAS QUE COMPÕEM A VARIÁVEL INDICADOR DE ILUMINAÇÃO E VENTILAÇÃO (V2) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DA PROVA BRASIL DE 2017

QUADRO 8 – PERGUNTAS QUE COMPOEM A VARIÁVEL INDICADOR PARA COMPUTADORES E INTERNET (V3) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DA PROVA BRASIL DE 2017

QUADRO 9 – PERGUNTAS QUE COMPÕEM A VARIÁVEL INDICADOR DE EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS (V4) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DA ESCOLA DA PROVA BRASIL DE 2017

QUADRO 10 – PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE SALÁRIO DO DIRETOR (V1) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO DIRETOR DA PROVA BRASIL DE 2017

QUADRO 11 – PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE FORMA DE PROVIMENTO (V2) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO DIRETOR DA PROVA BRASIL DE 2017

QUADRO 12 – PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE CONSELHO DE ESCOLA (V3) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO DIRETOR DA PROVA BRASIL

QUADRO 13 – PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (V4) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO DIRETOR DA PROVA BRASIL DE 2017

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V1 DO ICP

TABELA 2 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V2 DO ICP

TABELA 3 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V3 DO ICP

TABELA 4 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V4 DO ICP

TABELA 5 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V1 DO ICME

TABELA 6 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V2 DO ICME

TABELA 7 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V3 DO ICME

TABELA 8 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V4 DO ICME

TABELA 9 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V1 DO ICG

TABELA 10 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V2 DO ICG

TABELA 11 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V3 DO ICG

TABELA 12 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V4 DO ICG

TABELA 13 – QUANTIDADE DE ESCOLAS E PROFESSORES QUE COMPÕEM A AMOSTRA.

TABELA 14 - MUNICÍPIOS PARANAENSES COM SISTEMAS DE ENSINO LEGALMENTE INSTITUÍDOS.

TABELA 15 – DADOS DO ICP, ICME, ICG E ICQ DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

TABELA 16 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DO ICQ DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

TABELA 17 - ANÁLISE QUANTITATIVA DA FREQUÊNCIA DE ICQ POR QUARTIS - 2017

TABELA 18 - PANORAMA DOS RESULTADOS DO ICP NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

TABELA 19 - PANORAMA DOS RESULTADOS DO ICME NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

TABELA 20 – PANORAMA DOS RESULTADOS DO ICG NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

TABELA 21 - ANÁLISE QUANTITATIVA DOS QUATRO MUNICÍPIOS COM MENOR ICQ

TABELA 22 - ANÁLISE QUANTITATIVA DOS QUATRO MUNICÍPIOS COM MAIOR ICQ

TABELA 23 - ESTATÍSTICAS DO ICQ DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS DOS MUNICÍPIOS COM SISTEMA PRÓPRIO DE ENSINO

TABELA 24 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DO ICQ DAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CQ – Condições de Qualidade

ICG – Índice de Condições de Gestão

ICME – Índice de Condições Materiais da Escola

ICQ – Índice de Condições de Qualidade

ICP – Índice de Condições do Professor

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NuPE – Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO	16
2.1 A QUALIDADE NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO	17
2.2 QUALIDADE CONFORME A LITERATURA EDUCACIONAL ESPECIALIZADA	21
3. ICQ E AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL: DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA E O DIÁLOGO COM A LITERATURA	30
3.1 O ÍNDICE DE CONDIÇÕES DE QUALIDADE	32
3.2 O ÍNDICE DE CONDIÇÕES DO PROFESSOR	36
3.3 O ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAS DA ESCOLA	43
3.4 O ÍNDICE DE CONDIÇÕES DE GESTÃO	49
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ÍNDICE DE CONDIÇÕES DE QUALIDADE	57
4. ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS REDES MUNICIPAIS QUE OFERTAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ	58
4.1 PANORAMA DO ICQ NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES	60
4.2 PANORAMA DOS ÍNDICES PARCIAIS DO ICQ: ICP, ICME E ICG	65
4.3 OS OUTLIERS DA AMOSTRA	71
4.4 ANÁLISE PANORÂMICA DAS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES COM SISTEMA PRÓPRIO DE ENSINO	74
4.5 SÍNTESE DO PANORAMA DO ICQ	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86
ANEXO 1 - ICQ E INDICADORES PARCIAIS DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES	92

1. INTRODUÇÃO

Cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem o bem-estar da sociedade como um todo pode ignorar.
John Rawls

O avanço vivido nas últimas décadas no Brasil em termos de acesso e cobertura na educação básica tem dialogado e suscitado novas demandas relacionadas a efetivação da política educacional, daí a crescente discussão acerca da qualidade da oferta. As notáveis conquistas e ganhos associados à universalização do ensino abriram caminho para novos desafios que trazem para o campo de pesquisa a indispensabilidade de pensar e discutir a existência ou não de condições de qualidade escolar que possibilitem, finalmente, melhores condições de aprendizagem. É ao encontro dessa temática que esta pesquisa se propõe, na tentativa de dimensionar e analisar elementos objetivos e fundamentais para pensar a relação entre a política e a qualidade educacional. Sendo que estes elementos são: a análise das condições materiais e estruturais das escolas, o trabalho docente e a gestão escolar. Tais dimensões foram adotadas tendo como base a metodologia norteadora deste trabalho desenvolvida por Gouveia, Souza e Schneider (2011).

É certo que o termo qualidade e a forma como é abordado na literatura traz uma série de limitações e dissensos, tendo em vista que se trata de um conceito polissêmico, conforme destaca Oliveira e Araújo (2005). Ademais, a discussão de qualidade educacional não é nova (GOUVEIA, SOUZA, SCHNEIDER, 2011) e há diversas formas de enfrentar tal debate. Podemos destacar, nesse sentido, uma importante pesquisa realizada pelo Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) da Universidade Federal do Paraná, que serve como referencial para esta presente investigação, intitulada de “Qualidade no ensino fundamental: uma leitura das condições de efetividade dos sistemas estaduais e municipais de ensino a partir de indicadores de financiamento, condições de oferta e resultados escolares”. Tal investigação foi iniciada em 2006 e financiada pelo Observatório de Educação no período de 2006 a 2014 e teve, entre outros objetivos, cotejar indicadores educacionais com outros instrumentos de acompanhamento e avaliação da política, gestão e financiamento da educação.

A referida investigação levou ao desenvolvimento de uma metodologia para a avaliação da política educacional, denominada Índice de Condições de Qualidade (ICQ). Tal metodologia foi e é inovadora na medida em que carrega em si a ideia de condições de qualidade, conforme o próprio nome sugere que, segundo os autores, se trata de uma forma de compreender a qualidade “como as condições disponíveis para a realização do ensino e para a efetivação da aprendizagem, dimensionáveis em indicadores quantificáveis.” (GOUVEIA, SOUZA, SCHNEIDER, 2011, p. 115). Entre outras palavras, pensar em condições de qualidade implica em pensar os aspectos essenciais para a efetivação de um projeto educacional que visa garantir o pleno desenvolvimento humano (GOUVEIA, POLENA, 2015).

A pesquisa realizada pelo NuPE, bem como a metodologia por eles desenvolvida, serviu como ponto de partida para outras investigações, destacadamente a de Silva (2017), intitulada “Condições de qualidade das redes municipais de ensino fundamental no Brasil”, na qual o autor constrói e analisa um panorama sobre as condições de qualidade do Ensino Fundamental no Brasil, com a delimitação das escolas de anos iniciais das redes municipais de ensino, utilizando o ano de 2013. Desde então, o campo conta com diversas pesquisas que debatem a qualidade educacional (GOUVEIA, POLENA, 2015; SILVA, 2009; VIEIRA, COCÔ, 2015) em seus diferentes níveis - estados, município e federação - entretanto existem poucas investigações que procuram analisar e cotejar de forma mais profunda e focalizada a realidade interna dos estados, leia-se seus municípios e os diferentes sistemas de ensino. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo construir um panorama das condições de qualidade das redes municipais de ensino fundamental no Paraná.

É possível encontrar, ainda, pesquisas que estudam diferentes condições de qualidade, como a de Cruz (2013), que analisa as condições de trabalho dos professores do ensino fundamental da rede pública e privado no Paraná e a de Subirá (2012) que discute a remuneração inicial dos professores nos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba. Entretanto, não existem estudos que analisam de forma panorâmica as condições de qualidade da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Paraná. Dessa forma, dada a ausência de pesquisas com este recorte, a presente investigação tem

como norteador o seguinte questionamento: Quais são as condições de qualidade das redes municipais de ensino fundamental no Paraná?

Para tanto, o trabalho é organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre a qualidade da educação a partir da forma com que é compreendida no ordenamento jurídico brasileiro e na literatura educacional especializada da área.

No segundo capítulo buscou-se apresentar e analisar descritivamente, com base na literatura acadêmica, a metodologia utilizada nesta pesquisa, o Índice de Condições de Qualidade, bem como os indicadores parciais que o compõem.

O terceiro capítulo, por fim, dedica-se a análise quantitativa dos resultados do ICQ e seus indicadores parciais dos municípios do Paraná.

Justifica-se, assim, a escolha do tema devido a relevância de analisar a efetividade das políticas educacionais no que se refere a qualidade da oferta do ensino de maneira mais focalizada e sensível a realidade local, neste caso, das escolas públicas do ensino fundamental- anos iniciais no Paraná, pautando-se em três dimensões das condições de qualidade: as condições materiais da escola, o trabalho docente e a gestão escolar.

2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

De todas as coisas seguras, a mais segura é a dúvida.
Bertolt Brecht

A qualidade educacional aparenta ser uma bandeira, ou até mesmo, um jargão, que aparece no campo do discurso da maior parte dos agentes e setores da sociedade. Seja nas campanhas eleitorais, nas declarações de organismos internacionais, nos movimentos sociais, associações e organizações, ou ainda, nas conversas informais, este parece ser um ponto comum da fala de todos, e, ainda que em termos práticos ou ideológicos tenha significações e implique em ações diferentes, no campo do discurso, parece ser um ponto de convergência.

Mas, afinal, o que significa qualidade? Etimologicamente, Cury (2014, p.1054) discorre,

o termo qualidade advém do latim *qualitas*, mas cuja procedência mais funda é a de *poiôtês* do grego e que significa um título definidor de uma categorização ou classificação. De certo modo, estamos no campo de um atributo distintivo de um bem que passa a se apresentar com uma característica particular além da comum. Por vezes, essa distinção costuma ser assinalada com uma adjetivação como no caso de qualidade social, qualidade total, entre outras.

Nesse sentido, qualidade parece ser um atributo e particularidade que confere valor superior a um determinado produto, sujeito ou serviço e que o distingue dos seus semelhantes. Por sua vez, quando se olha para um produto e/ou serviço vendido pelo mercado, o cliente pode utilizar diversas métricas para caracterizá-lo como de qualidade ou não. Assim, a qualidade também pode ser um conceito multidimensional.

Furtado (2009) também destaca que qualidade é associada a um sentido de excelência aplicável aos processos das corporações privadas que, diante da acirrada competitividade do mercado, buscam a melhoria de produtividade, bem como a maximização dos resultados e diminuição dos prejuízos. Nesse sentido, muitas vezes o termo qualidade é erroneamente utilizado, tendo em vista que tal noção se trata de eficiência e não de qualidade.

E no campo educacional, o que significa educação de qualidade? Essa pergunta, certamente, possui múltiplas possibilidades de resposta de acordo

com as diferentes visões de mundo, experiências, valores e posição social dos sujeitos. Entretanto, Oliveira e Araújo (2005, p.8) discorrem que ao longo da história da educação brasileira é possível observar que “três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade”. Sobre estes significados, nos debruçaremos mais adiante. Mas, antes, convém analisar de que forma este tema se apresenta no ordenamento jurídico brasileiro.

2.1 A QUALIDADE NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

A partir da Constituição Federal de 1988, alterada pela Emenda Constitucional n.59 de 2009, a educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, foi considerada direito público subjetivo de todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria¹. Esta positivação legal do direito à educação vem acompanhada não apenas pelo direito de acesso ao ensino, mas também a garantia, em tese, de que este será ministrado tendo como base, entre outros princípios, a garantia de *padrão de qualidade* (inciso VII do artigo 206). O status constitucional dado ao tema da qualidade do ensino é exclusividade da Carta de 1988, não encontrando antecedentes na história constitucional brasileira.

Para este fim, de padrão de qualidade, o art. 212 estabelece que

a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Sendo, portanto, a educação direito público subjetivo de todos, esse direito se vê protegido juridicamente, inclusive com vinculação orçamentária obrigatória para todos os entes federados a fim de assegurar a qualidade deste serviço ofertado pelo poder público. A respeito de tal vinculação, Cury (2007, p.850) comenta

¹Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...)

A mola insubstituível que põe em marcha este direito é (ou deve ser) a ação responsável do Estado e suas obrigações. E como esse direito não poderia ser efetivado sem os recursos necessários, a originalidade do Brasil está em ter consignado, na Lei Maior, a fonte desses investimentos, conforme o artigo 212.

Nesse sentido, a vinculação orçamentária garante certa estabilidade de investimentos em educação, independente das prioridades de qualquer governante e, mais do que isso, tem-se uma garantia de que tais recursos não podem ser usados a bel-prazer do que julgar aquele que tem o poder de decisão política, antes, tais recursos devem ser investidos estritamente nas ações cobertas pela definição de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, explicitadas nos artigos 70 e 71 da LDB 9304/1996 (Gouveia, 2016).

Por sua vez, a preocupação com a qualidade do ensino, ainda que só ganhe força jurídica a partir da CF 1988, aparece pela primeira vez na Lei n. 4.024/61 que atribuía ao Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação a função de empenhar “esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo”. A Lei n. 5.692/71 promove uma mudança na legislação supracitada e pede avanços progressivos dos alunos e cobra deles um rendimento escolar (Art. 14). Entretanto, conforme destacado, apenas com a Constituição Federal de 1988 e, oito anos depois, com a Lei 9394/96, que este tema ganha maior atenção e respaldo legal.

Em se tratando da LDB, esta endossa o art. 206 da CF/1998, ao reafirmara que o ensino deverá ser ministrado tendo como base a garantia de padrão mínimo de qualidade, sendo que ao longo do corpo da lei o termo qualidade aparece mais nove vezes. O inciso IX do art. 4º disciplina

padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, pensar na garantia de padrão mínimo de qualidade implica também no estabelecimento de insumos indispensáveis que revelam a dimensão da materialidade do direito à educação. Desta forma, ao se fazer tal definição, encontra-se vias concretas para a efetivação do direito declarado,

sendo que a definição de insumos implica, necessariamente, em custos, daí a indispensabilidade, que a Constituição impõe, de vinculação percentual a partir dos impostos arrecadados.

O art. 74, também disciplina o dever da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estabelecer padrão mínimo de oportunidades educacionais, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. Tal dever é reforçado no art. 75 que dispõe sobre a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados, ao determinar que estes deverão corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

Em relação às atribuições da União, a LDB, no inciso VI do art. 9º elenca a responsabilidade de assegurar um processo de avaliação nacional, em colaboração com os sistemas de ensino, “objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Ademais, a Constituição no artigo 211, inciso 1º também estabelece como dever da União, a função supletiva e redistributiva, de modo a “garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”. A este respeito, Ximenes (2015, p.30) discorre

enquanto os demais entes federados devem oferecer diretamente a educação básica, fazendo uso para isso das receitas vinculadas e de outras fontes próprias, à União cabe operar a redistribuição de recursos e suplementá-los, quando necessário, com o objetivo constitucional de garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino.

Cabe ainda destacar que o tema qualidade da educação ganha força com a Emenda Constitucional Nº14/1996 que institui o Fundef e, mais tarde, a EC Nº53/2006 com o Fundeb, onde se estabelece a necessidade de um valor mínimo por aluno ano a ser nacionalmente definido e abaixo do qual nenhum estado deverá deixar seu investimento em educação. A mesma Emenda indica que a União, os estados e municípios deverão ajustar seus esforços financeiros de forma a garantir que tal valor por aluno “corresponda a um padrão mínimo de qualidade de ensino”, (BRASIL, 1996).

Além das supracitadas legislações, a qualidade da educação também é referenciada no Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014. Este tema

perpassa diretamente a maior parte das metas do PNE relacionadas à educação básica e superior e suas modalidades, bem como na questão do financiamento e no que diz respeito aos profissionais da educação. Entretanto, a Meta 7 trata diretamente desta questão ao determinar que a qualidade da educação deve ser fomentada em todas as etapas e modalidade, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais estabelecidas para o Ideb. Ainda que nas estratégias para a sua efetivação sejam abordadas questões reconhecidamente importantes para a educação, a Meta 7 consiste em uma determinação controversa na medida em coloca os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como parâmetro de qualidade. Certamente, as políticas educacionais devem fazer uso dos indicadores estatísticos, entretanto a qualidade da educação não pode se reduzir a índices.

O QUADRO 1 apresenta uma síntese da previsão da qualidade educacional ao longo da história na legislação brasileira, descrita neste subcapítulo.

QUADRO 1 - A PREVISÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Norma	Previsão
Lei n. 4.024/61	Atribuía ao Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação a função de empenhar “esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo”.
Lei n. 5.692/71	Ausência do termo “qualidade”. Pede avanços progressivos dos alunos e cobra deles um rendimento escolar a serem comprovados a partir da avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.
Constituição de 1988 ²	<ul style="list-style-type: none"> • O ensino será ministrado tendo como base, entre outros princípios, a garantia de <i>padrão de qualidade</i> (inciso VII do art. 206). • Estabelecimento de vinculação orçamentária da receita de impostos de nunca menos que 18% por parte da União e de 25% por parte dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino; • Realização de um plano nacional de educação, de duração decenal para a condução, entre outras coisas, da “melhoria da qualidade de ensino” (art.214, inciso III); • Função supletiva e redistributiva da União, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (ar. 211, inciso I).
Lei 9394/96	<ul style="list-style-type: none"> • Endossa o art. 206 da CF/1998, ao reafirmar ao que o ensino

² Não foram incluídas as previsões oriundas das alterações realizadas pela Lei 9394/96 e EC 14/96 por já serem tratadas nas leis específicas.

	<p>deverá ser ministrado tendo como base a garantia de padrão mínimo de qualidade (inciso IX do artigo 3);</p> <ul style="list-style-type: none"> • O inciso IX do art. 4º disciplina padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; • Art. 74 disciplina o dever da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estabelecer padrão mínimo de oportunidades educacionais, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade; • Art. 75 dispõe sobre a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados, ao determinar que estes deverão corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. • Inciso VI do art. 9º elenca a responsabilidade de assegurar um processo de avaliação nacional, em colaboração com os sistemas de ensino, “objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.
Emenda Constitucional N°14/1996	Estabelece a necessidade de um valor mínimo por aluno ano para o Ensino Fundamental a ser nacionalmente definido e abaixo do qual nenhum estado deverá deixar seu investimento em educação
Emenda Constitucional N°53/2006	Estabelece a necessidade de um valor mínimo por aluno ano para a educação básica em seus níveis e modalidades a ser nacionalmente definido e abaixo do qual nenhum estado deverá deixar seu investimento em educação.
Lei 13.005/2014	Estabelece na Meta 7 que a qualidade da educação deve ser fomentada em todas as etapas e modalidade, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais estabelecidas para o Ideb.

FONTE: A autora, com base em Cury (2014).

Em que pese o horizonte constitucional que estabelece como objetivo da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a qualidade da educação está diretamente ligada à plena realização do direito à educação.

É certo que esses avanços em termos legais da titularidade ao direito à educação e a garantia constitucional de que este seja ofertado tendo como princípio a qualidade, abre caminhos para uma ampla discussão acerca do que significa de fato, seja em termos práticos ou conceituais, a qualidade da educação. Sobre este questionamento, nos dedicaremos a estudar no próximo item.

2.2 QUALIDADE CONFORME A LITERATURA EDUCACIONAL ESPECIALIZADA

A qualidade é um conceito polissêmico (CURY, 2014, p. 1054), uma vez que traz múltiplas significações. Além disso, ao longo da história o conceito passou por diversas alterações sendo que até hoje não há um consenso, “uma vez que a diversidade de visões de mundo conduz à construção de expectativas, projeções e ideais de qualidade diferenciados” (CAMARGO et al., 2006, p. 23). Entretanto, Oliveira e Araújo (2005) revelam que no Brasil este tema foi percebido de três formas distintas.

Em um primeiro momento ele se relacionava com a ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais, uma vez que a oferta era insuficiente. Enguita (1997, p.96) afirma que

o acesso a todo recurso escasso começa sempre por construir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa.

Nesse sentido, a qualidade neste momento estava associada à garantia de igualdade de acesso a níveis de ensino à totalidade da população, tendo em vista que havia escassez de vagas. Porém, esta demanda de acesso e de igualdade em relação àqueles que já estavam dentro da escola, não carregava a preocupação, seja por parte dos que estavam demandando (sociedade) ou oferecendo (Estado), se essa oferta educacional se daria de forma adequada e para, além disso, se ela se ajustaria à medida dos desejos e expectativas de cada um. Em relação a este tema, Oliveira e Araújo (2005, p.8) comentam,

a partir de 1940 a política de ampliação das oportunidades de escolarização concentrou-se, basicamente, na construção de prédios escolares, na compra de material escolar, muitas vezes de segunda categoria, e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho. Com isso, nunca houve, de fato, um debate público consistente sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira. Os nossos políticos primaram pela construção de escolas para toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido por essas escolas.

Com a crescente democratização das oportunidades e a expansão da rede de escolas básicas sem uma preocupação acerca dos desafios que este movimento de incorporação de parcelas da população que antes não tinham acesso à educação, bem como, cujas experiências culturais não eram as

mesmas daqueles grupos que já estavam dentro da escola, outras tensões e contradições foram geradas. Esse contexto caracterizou o segundo momento da qualidade educacional.

Entre outras palavras, passada a ampliação do acesso e da rede de escolas da educação básica, a qualidade foi caracterizada pela ideia de fluxo escolar. Conforme destacam Oliveira e Araújo (2005), a expansão de vagas levou a novos desafios e disputas no interior da escola. Se antes, grande parte da população não chegava a escola, agora ela estava de forma crescente sendo incorporada ao sistema escolar e os obstáculos relacionados à permanência com sucesso configurava-se como o grande desafio da qualidade. Assim, este processo de integração daqueles que outrora tinham o acesso negado, a um ensino que não havia sido pensado e configurado para eles, agora tinha o desafio de encontrar meios para converter acesso em sucesso escolar. Quadros (2008, p.36) comenta,

os obstáculos à democratização do ensino foram transferidos da questão de problemas do acesso para a permanência com êxito nas escolas. Ao final da década de 1980, apesar de um aumento considerável do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, a taxa de repetência e evasão eram motivo de preocupação. Diante desse novo desafio as políticas educacionais começaram a focalizar a necessidade de equacionar esses problemas. Nesse período, as políticas de combate à reprovação e olhares mais atentos para as evasões faziam-se sentir nos ambientes escolares. Entre as medidas adotadas estavam os ciclos de escolarização e os programas de aceleração.

Dessa forma, é possível observar na década de 1990 a crescente tentativa de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n.9.394/96). A qualidade, nesse cenário, era medida mediante a comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino.

A adoção de tais políticas supracitadas conduziu a uma crescente regularização do fluxo escolar e diminuição das taxas de evasão e repetência, incidindo diretamente na questão da falta de qualidade. Cabe pensar, porém, se essas políticas e programas têm efeito na melhoria da qualidade do ensino

e, mais do que isso, se os índices de “produtividade” dos sistemas teriam a capacidade de dar resposta a essa questão.

Considerando esta dificuldade de mensurar a qualidade a partir somente das taxas de aprovação, a educação brasileira vem incorporando os testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), configurando o terceiro momento da qualidade educacional no Brasil. Conforme aponta Silva (2017), as avaliações externas têm sido utilizadas como instrumentos que tentam mensurar o quanto determinada escola ou sistema/rede de ensino têm de qualidade educacional por meio do desempenho dos estudantes nas provas, além de serem auxiliares no delineamento de políticas educacionais. Tais avaliações também constituem um instrumento que entra em consonância com a nova ordem global instituída nos anos de 1990 de cunho gerencial, voltada para a modernização e eficiência do aparato burocrático do Estado, conforme pontua Silva (2009).

Convém destacar, porém, nas palavras de Enguita (ano, p.99),

cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem que conviver com elas.

Assim, ainda que este texto de uma ideia de linearidade em relação a como a qualidade educacional tem sido percebida ao longo da história, é importante se atentar ao fato de que cada nova forma de entender a qualidade não é excludente da forma que se pensava anteriormente. Antes, é preciso compreender que em se tratando da educação ser um campo permeado por disputas, setores e grupos com interesses distintos coincidem e concorrem entre si em torno de uma mesma palavra de ordem, neste caso, a qualidade. Sobre estas disputas, Souza (2016, p.15) comenta,

a qualidade na educação não é uma referência passível de ser dimensionada em uma métrica atemporal e as condições para que seja conquistada tampouco são uniformes em qualquer tempo, espaço e dimensão. Ainda que a qualidade possa ser representada no crescimento e no aperfeiçoamento da aprendizagem, quão mais/melhor formado ou aperfeiçoado deve ser o estudante (ou o seu domínio de conhecimento e formação) é algo extremamente complexo e, por isso mesmo, em disputa na política educacional.

Feito este destaque, cabe citar que além da emblemática distinção da compreensão da qualidade no Brasil realizada por Oliveira e Araújo (2005), Gouveia et al. (2004) desenvolveram uma importante pesquisa intitulada “Levantamento do Custo Aluno em Escolas que oferecem condições de qualidade”, que fazia parte de uma pesquisa nacional financiada pelo INEP. Tal projeto de pesquisa visava levantar os custos diretos de manutenção de escolas públicas de educação básica a fim de contribuir com o debate acerca do custo aluno no Brasil. Por sua vez, a pesquisa além de contribuir com a discussão a que se propôs – o custo aluno - também foi inovadora e de suma importância na medida em que introduziu uma nova forma de pensar a qualidade educacional, relacionada a “Condições de Qualidade”, termo esse empregado mais tarde em diversas pesquisas (GOUVEIA et al. 2004; FARENZENA, 2005; GOUVEIA; SOUZA; SCHNEIDER, 2011; GOUVEIA, POLENA, 2015; SILVA, 2015; DRAGONE et al. 2017)

Ao pensar em condições de qualidade, Gouveia et al. (2004) na verdade estavam tentando analisar elementos objetivos e passíveis de serem quantificados como instalações, características organizacionais e de gestão, equipamentos e demais insumos a fim de levantar os custos básicos de manutenção, desenvolvimento e organização de escolas de qualidade.

Oliveira e Araújo (2005), Dourado, Oliveira e Santos (2007), também construíram um importante documento em parceria com o INEP intitulado “Qualidade da educação: conceitos e definições”. Neste documento, os autores evidenciam que as concepções, os conceitos e as representações sobre o que vem a ser educação de qualidade estão em constante construção e reconstrução, conforme o tempo e o espaço. Ademais, evidenciam que o tema norteador deste projeto de pesquisa, trata-se de um conceito amplo e complexo que pode ser debatido partindo de diferentes entradas, desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, como com estudos sobre gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares, utilizando-se, por exemplo, os resultados das avaliações externas. Além disso, os autores debatem questões importantes associadas às dimensões da qualidade, que podem estar ligadas a fatores intra-escolares, como os citados anteriormente (gestão, profissionalização, desempenho escolar, etc.), mas também a fatores extra-escolares.

Outro estudo significativo salienta a ideia de que a qualidade educacional tem permeado, com diferentes graus de ênfase, a pauta das principais instituições que atuam na educação pública no País. Gusmão (2013), desse modo, revela que os diferentes atores - públicos e privados - do campo educacional, possuem entendimentos diferenciados acerca da qualidade. O autor aponta que existe uma oposição de compreensão entre os atores: aqueles que associam a qualidade da educação à aprendizagem e, por conseguinte, aos resultados das provas em larga escala³, e aqueles que defendem uma visão mais abrangente, com o foco estendido aos processos e às condições gerais de ensino e o aprendizado em uma perspectiva mais ampla que o aferido pelas provas.

Além das reflexões propostas pelos autores citados anteriormente, outra definição importante que se encaixa na proposta desta pesquisa é a tratada por Maria Abadia da Silva (2009), que define o conceito de educação com qualidade social. Para a autora, a escola com qualidade social é aquela que

atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2019, p.225)

A autora trabalha alguns elementos, internos e externos à escola, que refletem na qualidade da educação escolar, tais como: fatores socioeconômicos e socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais.

Ademais, cumpre mencionar ainda uma importante pesquisa realizada pelo Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) da Universidade Federal do Paraná, que serve como referencial para esta presente investigação, intitulada como “Qualidade no ensino fundamental: uma leitura das condições de efetividade dos sistemas estaduais e municipais de ensino a partir de indicadores de financiamento, condições de oferta e resultados escolares”. Tal

³ Ainda que compreendamos que tais provas não consigam dimensionar a aprendizagem, senão que apenas o desempenho (BONAMINO; SOUZA, 2012).

investigação foi iniciada em 2006 e financiada pelo Observatório de Educação no período de 2006 a 2014 e teve, entre outros objetivos, cotejar indicadores educacionais com outros instrumentos de acompanhamento e avaliação da política, gestão e financiamento da educação.

A referida investigação apresentou uma leitura do elemento condições de qualidade como uma síntese das condições de infraestrutura escolar, condições de trabalho do professor e condições de gestão da escola, sendo estes dimensionados a partir de um Índice de Condições de Qualidade (ICQ), índice este que foi construído a partir dos dados da Prova Brasil. Nesse sentido, a pesquisa, bem como a metodologia desenvolvida por Gouveia, Souza e Schneider (2011) avançou na discussão da qualidade ao pensá-la como as condições reais para a realização do ensino e aprendizagem, dimensionáveis por meio de indicadores quantificáveis. Metodologia esta que também será empregada nesta investigação e sobre a qual o próximo capítulo deste trabalho tratará de forma detalhada.

Os autores supracitados, ao pensarem em condições de qualidade, lançaram mão de elementos objetivos que permitissem a construção de um indicador que expressasse, em certa medida, a existência ou não de condições que oportunizariam um ensino de qualidade. Para tal, conforme já mencionado, as condições de infraestrutura escolar, condições de trabalho do professor e condições de gestão da escola representaram a síntese das condições de qualidade. Estas três dimensões foram incorporadas no índice por serem reconhecidas na literatura como fundamentais para o trabalho pedagógico e por estarem disponíveis na base de dados utilizada.

Para efeitos deste estudo, qualidade será entendida como *condições de qualidade*, dimensionadas a partir de um indicador – ICQ – conforme será mostrado no capítulo seguinte. Esta escolha, em contraposição às demais definições sobre qualidade educacional presente na literatura, se baseou em duas premissas: primeiro, a falta de consenso sobre a definição do conceito e, nesse sentido, a sua polissemia, e segundo, o enfoque do estudo anterior do NuPE, estendido para esta pesquisa, que analisa a efetividade da política educacional em termos de condições de oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios do Paraná. Esta opção não significa um abandono da discussão de fundo sobre a qualidade, mas o reconhecimento

dos limites de até onde esta investigação tem condições de contribuir com o debate e ao cumprimento dos objetivos a que se propos.

Assim, ao pensar em condições de qualidade “como as condições disponíveis para a realização do ensino e para a efetivação da aprendizagem, dimensionáveis em indicadores quantificáveis” (GOUVEIA; SOUZA SCHNEIDER; 2011, p.117), é possível trabalhar com fatores intraescolares que estão relacionados diretamente ao processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, com resultados escolares, analisando de forma mais cuidadosa a complexidade do fenômeno educativo. Ademais, ao pensar em CQ, evita-se pensar na qualidade da educação de forma reducionista, apenas ligada aos resultados escolares.

A escolha do conceito condições de qualidade também se baseou no reconhecimento de que melhores condições de gestão, de condições estruturais e de condições de trabalho para o professor se tratam de possibilidades que permitem a efetivação da qualidade, mas não significa, necessariamente, a garantia da qualidade. Significa apenas que o processo ensino-aprendizagem encontrará um ambiente que permitirá que ele seja construído com qualidade.

Uma sala bem arejada, bem iluminada, com boas condições materiais é qualidade? Não. Uma sala bem arejada, bem iluminada, com boas condições materiais apresenta apenas condições de qualidade e não necessariamente qualidade. Deste modo, cumpre destacar que entre as condições de qualidade e a qualidade, qualquer que seja a compreensão e opção teórica e/ou ideológica que se tenha do que é qualidade, não existe uma relação direta de causa e efeito. Entre o *input* e o *output*, existe um processo permeado por múltiplas variáveis, como os sujeitos, a cultura, o contexto, etc. que não permitem que seja traçada uma linha linear que certifique que se alcançará o resultado desejado e/ou ideal. Assim, a opção deste conceito também pressupõe tais ponderações.

É importante salientar também que a condição de qualidade precisa ser relativizada, tendo em vista que não se trata de uma condição absoluta. É preciso compreender que o conceito de qualidade precisa ser relativizado conforme o contexto educacional, cultural e econômico onde o fenômeno

educativo acontece. Deste modo, é preciso reconhecer também os limites deste conceito.

Tal ponderação, entretanto, não diminui a relevância da discussão acerca das condições de qualidade para a política educacional brasileira. Antes, endossa a discussão, ao entender a complexidade dos elementos que compreendem o fenômeno educativo e também as suas limitações ao serem tomados como objeto de análise, além de possibilitar um debate mais amplo desta mesma relação entre a política e a qualidade educacional, neste caso, da efetividade da política educacional em termos de condições de oferta do ensino fundamental nas redes municipais no Paraná.

3. ICQ E AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL: DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA E O DIÁLOGO COM A LITERATURA

Acreditamos saber que existe uma saída, mas não sabemos onde está. Não havendo ninguém do lado de fora que nos possa indicá-la, devemos procurá-la por nós mesmos. O que o labirinto ensina não é onde está a saída, mas quais são os caminhos que não levam a lugar algum.
Norberto Bobbio

As notáveis conquistas em termos de acesso e cobertura, principalmente no que diz respeito ao ensino obrigatório, implicam novas demandas e desafios de atendimento que se relacionam mais diretamente com as condições de permanência dos alunos na escola e as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007), daí a crescente discussão acerca da qualidade da oferta da educação.

Sendo, a qualidade do ensino, uma obrigação constitucional, também referenciada em outras legislações, conforme discutido no capítulo anterior, existem diversas maneiras de enfrentar o debate, a opção deste trabalho, por sua vez, foi trabalhar com o tema do ponto de vista das condições de qualidade da oferta educacional. Assim, é necessário se aprofundar na discussão relacionada às condições e insumos que são imprescindíveis para o processo educativo, ou seja, atentando-se aos fatores intraescolares,

partindo do pressuposto que as condições das redes/sistema de ensino municipais em oferecer educação de qualidade são premissas fundamentais, independente de como o poder público local ou as escolas definem o tema. (SILVA, 2016, p.63).

Desta maneira, compartilhamos do entendimento de Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.10), que entendem que

as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola (...), sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras.

A existência, assim, de insumos é condição fundamental para a construção de uma escola de qualidade, profissionais valorizados e condições

de trabalho. Ademais, com base em documentos nacionais e internacionais, os mesmos autores elencam aspectos relacionados a uma estrutura mínima que impactam na oferta de um ensino de qualidade. Sendo estes elementos:

- a) Salas de aula adequadas a etapa/modalidade e idade;
- b) Ambiente escolar adequado para a realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, bem como de reuniões com a comunidade;
- c) Equipamentos adequados às atividades escolares, no que diz respeito à quantidade, qualidade e condições de uso;
- d) Biblioteca, acervo online, laboratório de ensino, informática, etc. com qualidade e em quantidade para atender ao trabalho pedagógico e o número de estudantes da escola;
- e) Serviços de apoio pedagógico e adaptação ao atendimento de estudantes com deficiência;
- f) Ambiente escolar seguro voltado para uma cultura de paz.

Tais elementos apontados acima fazem parte da categorização da primeira dimensão intraescolar apontada por Dourado, Oliveira e Santos (2007), em nível de sistema, denominada “condições de oferta do ensino”. As outras três categorias referem-se: a) Nível da escola: a gestão e organização do trabalho escolar; b) Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica; c) Nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar.

Assim, os autores supracitados fornecem elementos importantes que poderão viabilizar um pano de fundo para possíveis discussões futuras sobre o tema. Por sua vez, esta investigação se atentará a três dimensões das condições de qualidade já investigadas por Silva (2017) em pesquisa anterior intitulada “Condições de qualidade das redes municipais de ensino fundamental do Brasil”⁴, a qual se estenderá para o presente trabalho:

- a) Igualdade de condições de recursos, especialmente àqueles ligados as instalações gerais, neste trabalho tratadas como condições materiais da escola;

⁴ Esta investigação foi desenvolvida como continuação de uma pesquisa maior realizada pelo NuPE, a qual será tratada no próximo item.

- b) O tipo e as condições de gestão, destacando a relação com a comunidade e a participação de todos nos processos decisórios das instituições;
- c) As condições de trabalho docente na escola, no que se refere a formação inicial e continuada dos professores, salários, planos de carreira, experiência profissional e formas de ingresso.

Certamente, esta pesquisa tem seus limites, tendo em vista a opção de fonte de informações escolhida e fomentadora do ICQ, o que deixa margem para possíveis trabalhos futuros que se atentem a outras dimensões intra e extraescolares. Entretanto, é preciso reconhecer também que os condicionantes escolhidos e disponíveis têm a capacidade de capturar, em certa medida, as condições de qualidade presentes nas escolas e objetivar discussões e políticas mediante tais constatações. Feita tal consideração, no item seguinte discutiremos a ferramenta metodológica utilizada neste trabalho, o Índice de Condições de Qualidade, bem como seus indicadores parciais dialogando com a literatura acadêmica da área.

3.1 O ÍNDICE DE CONDIÇÕES DE QUALIDADE

A metodologia que servirá de base para essa pesquisa, foi desenvolvida no âmbito de uma pesquisa maior pelo Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná (NuPE), intitulada “Qualidade no ensino fundamental: uma leitura das condições de efetividade dos sistemas estaduais e municipais de ensino a partir de indicadores de financiamento, condições de oferta e resultados escolares”. O Índice de Condições de Qualidade (ICQ) foi elaborado com o objetivo de construir uma ferramenta de auxílio para a avaliação da relação entre a política e a qualidade da educação, uma vez que tal pesquisa tinha como foco a análise da efetividade da política, buscando maior compreensão entre investimentos financeiros na educação, as condições de qualidade e o desempenho estudantil (GOUVEIA, SOUZA, SCHNEIDER, 2011).

Para tal investigação, era necessário definir que indicadores quantificáveis seriam utilizados como fonte para a construção do ICQ. Optou-se pelo uso dos questionários de contexto que acompanham o Saeb, pois apresentam informações socioeconômicas de alunos, informações sobre o perfil e as condições de trabalho do professor e de diretores de escola e sobre as condições materiais das escolas. Nesse sentido, conforme justificam os autores, a partir dos dados do Saeb é possível cotejar informações de resultados escolares e das condições de qualidade levantadas no mesmo survey, além de poder testar os indicadores em séries históricas. Ainda que o foco desta pesquisa não seja cotejar os resultados escolares com o indicador de condições de qualidade, conforme realizado na investigação supracitada, senão analisar as condições de qualidade das escolas municipais do Paraná e a sua relação com a política educacional, tal metodologia parecia a mais adequada para o objetivo proposto.

Nesse sentido, a opção de trabalho metodológico desta pesquisa trata-se do mesmo utilizado anteriormente pelo NuPE, com algumas mudanças nas variáveis dos indicadores parciais realizadas por Silva (2017)⁵. Por sua vez, esta pesquisa concentra-se na investigação das condições de qualidade das redes municipais de ensino fundamental no Paraná. Para tal, serão utilizadas as respostas dos questionários de contexto no Saeb do ano mais recente - 2017 - para este estado da federação. Portanto, refere-se a um estudo de cunho quantitativo. Para Stake (1982, p. 20) a pesquisa quantitativa “[...] caracteriza-se por dados extraídos de um grande número de casos sobre um pequeno grupo de variáveis”.

O ICQ foi elaborado a partir de três dimensões reconhecidas na literatura como fundamentais para o trabalho pedagógico e as informações realmente disponíveis nos questionários de contexto do Saeb⁶. Assim, ele é constituído por três partes: Índice de Condições Materiais da Escola (ICME), Índice de Condições do Professor (ICP) e Índice de Condições de Gestão (ICG). O primeiro índice (ICME) é formado a partir do questionário respondido

⁵ Silva (2017) realizou adequações relacionadas às mudanças dos questionários do Saeb e baseadas na literatura da área.

⁶ O questionário do Saeb destinado aos alunos não foi contemplado na constituição do ICQ, senão que levou a elaboração de outro índice denominado índice de Nível Socioeconômico (SCHNEIDER e SILVA, 2015), não trabalhado nesta pesquisa.

pelo aplicador da Prova. Já o ICP por meio das questões destinadas aos professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas avaliadas e o ICG pelo questionário respondido pelo diretor.

Cada resposta dos questionários foi quantificada em relação ao seu conteúdo, sendo que todas as quantificações sejam das variáveis, dos indicadores parciais ou do próprio ICQ foram mensuradas de 0 a 1. Assim, a fórmula do ICQ foi definida para esta pesquisa como:

FIGURA 1 – A FÓRMULA DO ICQ

$$\text{ICQ} = \text{ICP} * 0,6 + \text{ICME} * 0,3 + \text{ICG} * 0,1$$

$$\text{ICP} = \frac{V1*2 + V2*4 + V3 + V4}{8}$$

$$\text{ICME} = \frac{V1 + V2 + V3*2 + V4*3}{7}$$

$$\text{ICG} = \frac{V1*5 + V2*2 + V3*2 + V4}{10}$$

Fonte: Elaborada com base em Silva (2017).

Onde o ICP é composto por:

- V1 = Indicador de Escolaridade
- V2 = Indicador de Salário por 40 Horas
- V3 = Indicador de Experiência
- V4 = Indicador de Situação Trabalhista

O ICME é composto por:

- V1 = Indicador de Conservação das Condições Físicas
- V2 = Indicador de Iluminação e Ventilação
- V3 = Indicador para Computadores e Internet
- V4 = Indicador para Equipamentos Eletrônicos

O ICG é composto por:

- V1 = Indicador de Salário do Diretor
- V2 = Indicador de Forma de Provimento
- V3 = Indicador de Conselho de Escola
- V4 = Indicador de Projeto Político Pedagógico

Para a definição dos pesos atribuídos para cada variável Gouveia, Souza e Schneider (2011) se basearam basicamente em dois aspectos: um quantitativo e outro qualitativo. Em relação ao primeiro, testes das Correlações de Pearson realizadas entre os indicadores parciais e as proficiências com os dados do Saeb de 2003, serviram de base para que o indicador fosse calibrado e, assim, o ICP tendeu a ter maior peso no resultado do indicador, bem como os salários das professoras e diretoras⁷. Os pesos das outras variáveis dos indicadores parciais seguiram a mesma metodologia.

Em relação ao aspecto qualitativo, Gouveia, Souza e Schneider (2011) se basearam em Bresseux (2003), Souza (2007) e Camargo (2006) - literatura especializada da área e relacionada diretamente com a empiria escolar. A gestão escolar, por exemplo, que corresponde apenas a 10% do quantitativo do ICQ foi definido como tal não por ter menor importância nas condições de qualidade, mas fundamentado no entendimento de que a gestão escolar perpassa por todas as outras dimensões dos indicadores parciais. Ou seja, a gestão é entendida como um elemento mediador e mobilizador dos outros indicadores e, também, como parte componente deles, tendo em vista que os outros indicadores parciais, ICP e ICME, se relacionam e contemplam a gestão, ainda que seja difícil mensurar o tamanho ou efeito desta relação.

Do mesmo modo, é necessário problematizar o ICME, tendo em vista que ainda que as condições materiais sejam fundamentais para pensar as CQ, se não tivermos uma professora com formação e motivada para fazer uso dos instrumentos, equipamentos eletrônicos e demais matérias que podem auxiliar em uma aula de qualidade, as condições materiais tem pouca utilidade. Deste modo, o ICME corresponde a 30% do valor do ICQ, baseando-se na justificativa de que a efetivação do bom uso de tal materialidade está diretamente ligada à ação da professora.

Feitas tais observações, passaremos a compreensão da composição dos três indicadores parciais e a sua relação com a literatura especializada da área.

⁷ Em Gouveia, Souza e Schneider (2011) há maiores esclarecimentos técnicos a respeito das Correlações de Pearson realizadas.

3.2 O ÍNDICE DE CONDIÇÕES DO PROFESSOR

As condições de trabalho do professor são tidas como a dimensão de maior peso na formulação da metodologia aqui trabalhada, isso se deve ao embasamento na literatura e no tratamento dos dados, conforme explicado anteriormente.

A busca por qualidade tem-se acentuado nas últimas décadas, baseadas na compreensão de que acesso e permanência na escola, por mais que sejam fatores de extrema relevância, não esgotam a discussão complexa e a ampliação do entendimento do que é uma educação de qualidade. Com isso, a questão da profissão docente passou à “primeira linha dos fatores críticos a ter em conta para melhorar a educação” (FERNANDES, 2008, p. 11).

Vaillant (2006) releva que até mesmo a revisão de literatura em âmbito internacional mostra que as novas expectativas e os desafios da sociedade atual, situam a educação no centro do debate e os professores como atores-chaves. Nesse sentido, o autor discorre

os responsáveis educativos enfrentam o desafio constante de dispor de um número suficiente de professores que sejam competentes, que permaneçam motivados e que tenham condições de trabalho adequadas durante sua trajetória profissional (VAILLANT, 2006, p. 121)

Assim, conforme destaca Bauer, Cassetari e Oliveira (2017) a melhoria da qualidade da educação está diretamente relacionada a fatores ligados aos professores. As autoras, no referido trabalho, elencam desafios das políticas públicas ligadas à atratividade, formação, retenção e avaliação da profissão docente.

Oliveira (2010), a respeito das condições de trabalho, pontua que tal discussão pressupõe a oferta de condições materiais que viabilizem a realização da atividade profissional, como as instalações materiais, os equipamentos disponíveis, etc. Ademais, tal debate envolve, ainda, as relações referentes ao processo de trabalho e às condições de emprego, como formas de contrato, remuneração e carreira.

Carissimi (2011), em sua dissertação elenca e discute elementos importantes concernentes as condições de trabalho docente, sendo eles: hora

atividade, jornada de trabalho, número de alunos por turma e regime de contratação. O ICP envolve quase todos os aspectos evidenciados pela autora. O salário do professor é a variável de maior peso no indicador parcial e é calculada levando em conta a jornada de trabalho. Já o regime de contratação é contemplado na variável situação trabalhista. Uma vez que os questionários de contexto que fomentam o ICQ não contêm questões sobre hora atividade e número de alunos por turma, estas duas dimensões não são trabalhadas na metodologia, ainda que se entenda que são relevantes na discussão de CQ do trabalho docente.

Juntamente, Carissimi (2011) especifica no perfil profissional duas variáveis relevantes que são tratadas aqui como condições do professor. São elas: formação inicial, continuada e salário. Duas variáveis do indicador parcial incluem estas categorias, uma que contempla a formação inicial do professor e outra ligada ao salário com a carga horário de trabalho.

Assim, ainda que sejam vários os fatores ligados às condições de qualidade do trabalho docente o ICP, dado o limite da base de dados fomentadora do indicador, trabalha diretamente com jornada de trabalho, salário, situação trabalhista e formação inicial como as dimensões das condições de qualidade. O ICP é constituído por quatro variáveis que se denominou chamar abreviadamente de V1, V2, V3 e V4.

A variável V1 é denominada de Indicador de Escolaridade e foi construída com base nas questões n. 4 e n. 8 do questionário da Prova Brasil. O quadro 2 expõe as perguntas que fomentaram a variável.

QUADRO 2 – PERGUNTAS QUE COMPÕEM A VARIÁVEL INDICADOR DE ESCOLARIDADE (V1) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO PROFESSOR DA PROVA BRASIL 2017

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V1	Q4	Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?
	Q8	Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

Para cada pergunta as opções de respostas foram quantificadas de forma a prevalecer como valor quantitativo da variável o maior número

demarcado nas duas questões. A tabela a seguir apresenta o valor conferido a cada opção de resposta.

TABELA 1 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V1 DO ICP

QUESTÃO 4		
ALTERNATIVA	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau)	0
B	Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau)	0,25
C	Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau)	0,25
D	Ensino Superior – Pedagogia	0,75
E	Ensino Superior - Curso Normal Superior	0,75
F	Ensino Superior - Licenciatura em Matemática	0,75
G	Ensino Superior - Licenciatura em Letras	0,75
H	Ensino Superior - Outras Licenciaturas	0,75
I	Ensino Superior - Outras áreas	0,75
QUESTÃO 8		
A	Não fiz ou não completei curso de pós-graduação	0
B	Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)	0,75
C	Especialização (mínimo de 360 horas)	0,85
D	Mestrado	1
E	Doutorado	1

Fonte: A autora (2019).

O Indicador de Salário por 40 Horas (V2), é a segunda variável do indicador parcial. Tal variável é a que possui maior peso dentro do indicador parcial e é apontada na literatura como elemento essencial para a valorização do professor (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016). O salário docente é, ainda, tratado na Meta 17 do PNE, que objetiva a equiparação da remuneração de professores com demais profissionais de mesma formação.

A variável V2 é calculada com base em duas questões. A questão 10 se refere ao salário do professor, com 11 possibilidades de respostas e a questão 17 diz respeito a jornada de trabalho, com 4 alternativas de resposta. O quadro 3 apresenta as questões que alimentaram a variável.

QUADRO 3 – PERGUNTAS QUE COMPÕEM A VARIÁVEL INDICADOR DE SALÁRIO (V2) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DA PROVA BRASIL DE 2017

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V2	Q10	Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (Com adicionais, se houver)
	Q17	Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver. Não considere aulas particulares)

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

A tabela a seguir apresenta de forma organizada as alternativas de resposta, bem como a quantificação de cada uma delas no cálculo da variável.

TABELA 2 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V2 DO ICP

QUESTÃO 10		
ALTERNATIVA	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Até R\$ 937,00	0,1
B	De R\$ 937,01 até R\$ 1.405,50	0,13
C	De R\$ 1.405,51 até R\$ 1.874,00	0,18
D	De R\$ 1.874,01 até R\$ 2.342,50	0,23
E	De R\$ 2.342,51 até R\$ 2.811,00	0,28
F	De R\$ 2.811,01 até R\$ 3.279,50	0,33
G	De R\$ 3.279,51 até R\$ 3.748,00	0,38
H	De R\$ 3.748,01 até R\$ 4.685,00	0,45
I	De R\$ 4.685,01 até R\$ 6.559,00	0,6
J	De R\$ 6.559,01 até R\$ 9.370,00	0,85
K	R\$ 9.370,01 ou mais	1
QUESTÃO 17		
A	Mais de 40 horas	0,8
B	40 horas	1
C	de 20 a 39 horas	1,5
D	Menos de 20 horas	2

Fonte: A autora (2019).

A metodologia de cálculo da variável objetivou aproximar a remuneração ao mais próximo possível do que o profissional ganharia em 40 horas de trabalho. Assim, conforme explica Silva (2017, p.76) “a resposta da primeira questão pode ter influência de acordo com a segunda para uma conversão aproximada”. A fórmula utilizada é exposta a seguir:

$$V2 = Q10 * Q17$$

Se $V2 > 1$ então $V2 = 1$.

A terceira variável que compõe o indicador é chamada de Indicador de Experiência (V3). Estudos apontam que professores mais experientes costumam estar em escolas com alunos que possuem melhor desempenho, enquanto professores mais jovens e menos experientes lecionam em escolas com perfil oposto (Cunha, 2019). Nesse sentido, a experiência profissional pode ser entendida como um fator que tem influência nas condições de qualidade da escola.

Para a composição desta variável, apenas uma questão, de n. 13, foi selecionada, conforme se vê no quadro a seguir:

QUADRO 4 - PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE EXPERIÊNCIA (V3) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO PROFESSOR DA PROVA BRASIL DE 2017

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V3	Q13	Há quantos anos você trabalha como professor?

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

Na tabela 3 as sete opções de resposta estão descritas com a sua quantificação correspondente.

TABELA 3 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V3 DO ICP

ALTERNATIVA	QUESTÃO 13	
	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Meu primeiro ano	0
B	1-2 anos	0
C	3-5 anos	0,25
D	6-10 anos	0,5
E	11-15 anos	0,75
F	16-20 anos	1
G	Mais de 20 anos	1

Fonte: A autora (2019).

Ainda que a experiência profissional seja reconhecidamente importante, conforme nos mostra a literatura da área (CARISSIMI, 2011; CUNHA, 2019;

DOURADO, OLIVEIRA, 2009), ela não se transforma diretamente em condições de qualidade sem que este professor tenha uma boa formação, atualizada e boa remuneração. Desta forma, a variável V3 é entendida como fundamental e diretamente dependente de outras variáveis para ter um peso efetivo nas condições de qualidade do professor. Dourado, Oliveira e Souza argumentam (2007, p.23)

é possível verificar que a maior experiência profissional é positiva para a qualidade do ensino, entretanto esse maior tempo de magistério deve estar correlacionado com políticas de formação continuada e valorização dos profissionais da educação e com o reconhecimento profissional, para que, assim, essa experiência maior se revele elemento positivo para a qualidade do ensino, ou seja, para oferta de condições de qualidade, tendo em vista que essa experiência é mais relevante quando o docente se sente motivado e engajado no projeto pedagógico da escola e no seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

A última variável, denominada de V4, refere-se ao Indicador de Situação Trabalhista. Ela foi fomentada pela questão de número 6 e no quadro a seguir é possível visualizar a sua descrição.

QUADRO 5 – PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE SITUAÇÃO TRABALHISTA DO PROFESSOR (V4) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO PROFESSOR DA PROVA BRASIL DE 2017

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V4	Q16	Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

A questão número 16 foi composta de cinco alternativas, descritas na tabela 4. Assim como na V3, esta variável foi quantificada diretamente de acordo com a resposta.

TABELA 4 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V4 DO ICP

ALTERNATIVA	QUESTÃO 16	
	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Estatutário	1
B	CLT	0,75
C	Prestador de serviço por contrato temporário	0,5

D	Prestador de serviço sem contrato	0,25
E	Outra	0

Fonte: A autora (2019).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) também revelam que o tipo de vínculo profissional do docente constitui uma importante condição de qualidade, de modo que escolas com maior número de professores efetivos possuem melhores resultados do que escolas onde ocorre rotatividade docente. Assim, “faz-se necessário maior empenho na garantia de acesso ao cargo efetivo de professor, uma vez que as condições precárias ofertadas aos professores temporários impactam negativamente na qualidade do ensino”. (2007, p.23)

É importante ressaltar que a V4 só se efetiva em condições de qualidade, a medida que V1 e V2 se consolidam.

Feita as descrições das variáveis, passaremos à formulação do ICP. A variável de Escolaridade (V1) e Indicador de Salário por 40 Horas (V2) têm peso maior, por compreendermos que estas duas dimensões são mais impactantes nas condições de trabalho docente. O cálculo do ICP, por sua vez, consiste na média dos resultados dos professores por escola e, posteriormente, as médias das variáveis por município. Após estes resultados, calculou-se o ICP dos municípios, definido por:

$$ICP = (V1*2 + V2*4 + V3 + V4) / 8$$

Assim, cada município teve seu ICP gerado a partir das respostas de seus professores.

A seguir, passaremos a fundamentação do indicador de segundo maior peso quantitativo no cálculo do ICQ, o Índice de Condições Materiais.

3.3 O ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAS DA ESCOLA

As condições matérias e estruturais são importantes condicionantes para a realidade escolar, segundo Vieira (2009) este é um dos primeiros indicadores de qualidade educacional. Assim, todo estudante deve poder encontrar na escola uma estrutura que colabore com a sua aprendizagem, bem como proporcione um ambiente saudável e adequado para o seu desenvolvimento (SCHNEIDER, 2010). Além disso, pensar em condições materiais significa ampliar o entendimento do direito a educação, entendendo que esta premissa “implica o respeito pelos educandos, o qual tem como uma de suas ramificações o acesso ao espaço adequado, saudável”. (SCHNEIDER, p.9, 2014)

Dourado, Oliveira e Santos (2007), ressaltam que a definição de uma estrutura mínima disponível em uma escola que oferece condições de qualidade é influenciada por variações que envolvem, entre outras coisas, o projeto pedagógico, o clima organizacional e a gestão dos sistemas e das escolas. Deste modo, é possível afirmar que o ICME, os outros indicadores parciais e as variáveis que compõem cada um deles estão diretamente relacionados para a construção de uma escola em CQ.

O conceito de condições materiais utilizado nesta pesquisa está baseado nos estudos desenvolvidos por Gabriela Schneider. A autora, ao conceituar condições materiais da escola, refere-se a

limpeza das escolas, existência e estado de conservação dos espaços e instalações externas e internas, existência e conservação de espaços físicos pedagógicos e administrativos, bem como dos materiais didáticos e eletrônicos, adaptação a alunos com necessidades educacionais especiais, questão de saneamento e energia, ventilação e iluminação, existência de computadores e internet. Compreende-se aqui que tais condições servem para garantir um mínimo de condições de qualidade nas escolas, como definem a Constituição Federal e mesmo a LDB. (SCHNEIDER, 2010, p.63-64).

Assim, estas dimensões tratadas pela autora visam a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer. Neto et al. (2013), de igual modo, destaca a importância de proporcionar um ambiente

físico, aqui denominado de condições materiais, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer e promover as interações entre os sujeitos.

Assim, a primeira variável que compõe ICME, diz respeito ao Indicador de Conservação das Condições Físicas, aqui descrita como V1. Tal indicador é composto por treze perguntas, respondidas pelo aplicador (a) da Prova Brasil e se destina a avaliar a conservação da escola. Cada uma das treze questões se destina a avaliar um aspecto referente à conservação do prédio e serão expostas no quadro a seguir:

QUADRO 6 - PERGUNTAS QUE COMPÕEM A VARIÁVEL INDICADOR DE CONSERVAÇÃO DAS CONDIÇÕES FÍSICAS (V1) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DA PROVA BRASIL DE 2017

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V1	Q7	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Telhado
	Q8	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Paredes
	Q9	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Piso
	Q10	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio - Entrada do prédio
	Q11	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Pátio
	Q12	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Corredores
	Q13	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio - Salas de aula
	Q14	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Portas
	Q15	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Janelas
	Q16	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Banheiros
	Q17	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Cozinha
	Q18	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio - Instalações hidráulicas
	Q19	Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio - Instalações Elétricas

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

Cada uma das treze questões possui quatro possibilidades de resposta, conforme mostra a tabela 5.

TABELA 5 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V1 DO ICME

QUESTÕES 7 A 19		
ALTERNATIVA	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Bom	1
B	Regular	0,75
C	Ruim	0,3
D	Inexistente	0

Fonte: A autora (2019).

O cálculo quantitativo da variável, por sua vez, é definido como:

$$V1 = (Q7 + Q8 + Q9 + Q10 + Q11 + Q12 + Q13 + Q14 + Q15 + Q16 + Q17 + Q18 + Q19)/13$$

Indicador de Iluminação e Ventilação (V2) é a segunda variável que constitui o indicador parcial. Ela foi calculada com base na questão 20 e 21 que estão detalhadas no quadro abaixo.

QUADRO 7 – PERGUNTAS QUE COMPÕEM A VARIÁVEL INDICADOR DE ILUMINAÇÃO E VENTILAÇÃO (V2) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DA PROVA BRASIL DE 2017

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V2	Q20	Avalie a quantidade de salas de aula que atendem aos seguintes critérios: São iluminadas de forma adequada. (Observe se a iluminação natural ou artificial garante boa claridade no interior das salas)
	Q21	Avalie a quantidade de salas de aula que atendem aos seguintes critérios: São arejadas de forma adequada

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

A partir destas questões, é realizada uma média aritmética dos resultados de cada questão. A quantificação das alternativas de respostas das duas questões é apresentada na tabela 6.

TABELA 6 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V2 DO ICME

QUESTÕES 20 E 21		
ALTERNATIVA	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Todas	1
B	Mais da metade	0,75
C	Menos da Metade	0,3
D	Nenhuma	0

Fonte: A autora (2019).

Abaixo, a formulação da variável:

$$V2 = (Q20 + Q21) / 2$$

O Indicador para Computadores e Internet (V3) corresponde a terceira variável deste indicador parcial descrito neste subcapítulo, sendo fomentado por cinco questões do questionário da escola. O quadro 8 apresenta o detalhamento de cada uma das questões.

QUADRO 8 – PERGUNTAS QUE COMPOEM A VARIÁVEL INDICADOR PARA COMPUTADORES E INTERNET (V3) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DA PROVA BRASIL DE 2017

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V3	Q37	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Computadores para uso dos alunos
	Q38	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Acesso à internet para uso dos alunos
	Q39	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Computadores para uso dos professores
	Q40	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Acesso à internet para uso dos professores
	Q41	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Computadores exclusivamente para uso administrativo

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

Cada uma das questões expostas no quadro anterior possui quatro alternativas de resposta. Desse modo, as respostas que compõem a V3 estão descritas na tabela a seguir.

TABELA 7 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V3 DO ICME

QUESTÕES 37 E 41		
ALTERNATIVA	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Bom	1
B	Regular	0,75
C	Ruim	0,3
D	Inexistente	0

Fonte: A autora (2019).

Em relação à metodologia trabalhada por Silva (2017), que se baseia no questionário do ano de 2013, o questionário de 2017 sofreu modificações no detalhamento das opções de resposta, onde “todas”, “mais da metade”, “menos da metade” e “nenhuma”, foram substituídos por “bom”, “regular”, “ruim” e “inexistente”, respectivamente. Tais alterações, por sua vez, não alteraram as quantificações estabelecidas anteriormente por Silva (2017), com base na metodologia trabalhada pelo NuPE.

O cálculo da variável V3 se dá por meio da média aritmética apresentada abaixo:

$$V3 = (Q37 + Q38 + Q39 + Q40 + Q41) / 5$$

O Indicador de Equipamentos Eletrônicos refere-se a quarta variável do indicador, chamada de V4. Tal variável foi alimentada por meio de sete questões que estão detalhadas no quadro 9.

QUADRO 9 – PERGUNTAS QUE COMPÕEM A VARIÁVEL INDICADOR DE EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS (V4) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DA ESCOLA DA PROVA BRASIL DE 2017

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V4	Q44	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Máquina copidora

	Q45	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Impressora
	Q46	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Retroprojektor
	Q47	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Projetor de slides
	Q48	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Videocassete ou aparelho dvd
	Q49	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Televisão
	Q52	Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Antena parabólica

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

As questões que fomentaram a V4 também possuem quatro alternativas de respostas e são quantificadas da mesma forma que a V3.

TABELA 8 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V4 DO ICME

QUESTÕES 44 A 49 E 52		
ALTERNATIVA	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Bom	1
B	Regular	0,75
C	Ruim	0,3
D	Inexistente	0

Fonte: A autora (2019).

A formulação da V4 segue a mesma metodologia das variáveis anteriores do ICME, sendo que as mesmas alterações sofridas no questionário de 2017 nas respostas da V3 se estendem para a V4. Abaixo, a fórmula para o cálculo da V4.

$$V4 = (Q44 + Q45 + Q46 + Q47 + Q48 + Q49 + Q52) / 7$$

Descritas as variáveis, passamos à formulação do indicador parcial. As variáveis V3 e V4, de estruturas de tecnologia e equipamentos, possuem maior peso do indicador. Assim, a formulação do indicador parcial se dá conforme a fórmula apresentada abaixo.

$$\text{ICME} = (V1 + V2 + V3*2 + V4*3) / 7$$

Fundamentado o Índice de Condições Materiais, o próximo subcapítulo tem o objetivo de descrever a dimensão das condições de gestão da escola, dialogando com a literatura acadêmica da área.

3.4 O ÍNDICE DE CONDIÇÕES DE GESTÃO

As respostas do questionário do diretor da Prova Brasil, respondida por cada dirigente de instituição de ensino participante da prova constituem a fonte fomentadora do índice parcial aqui abordado. Este terceiro aspecto do ICQ corresponde a uma dimensão importantíssima que atua com caráter mediador dos outros índices parciais tratados anteriormente (PARO, 1998).

A gestão democrática do ensino, um dos princípios básicos estabelecidos pela CF de 1988, no artigo 206, sobre o qual o ensino deve ser ministrado, endossado pela Lei 9394/1996, é um princípio norteador de três das quatro variáveis que fazem parte do Índice de Condições de Gestão. Compreendemos que quanto mais a gestão aproxima suas ações a princípios democráticos, maior influencia ela tem nas CQ. Paro, ressalta que a gestão

deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções. (PARO, 1998, p.7)

Nesse sentido, conforme destaca Gracindo (2007), é importante que na escola o processo educativo encontre um espaço para o exercício da democracia e para que isso aconteça, Araújo (2000) pontua alguns elementos

constitutivos desta forma de gestão que devem estar presente na escola: participação, autonomia, transparência e pluralidade.

No âmbito desta discussão, esta pesquisa compreende gestão democrática como

um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p.125-126).

Souza et al. (2005) aponta alguns instrumentos fundamentais para a democratização da gestão do sistema ou da rede de ensino, que ampliam a dimensão de gestão democrática contemplada da CF e na LDB, são eles: Conferência da Educação, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundef (substituído pelo Fundeb), Orçamento Participativo (na educação) e a Eleição de Dirigentes Escolares. No âmbito da escola, os autores apontam outros instrumentos: Conferência Local da Comunidade Escolar, Conselho de Escola, Rotatividade no quadro de dirigentes da escola, Associação de Pais e Grêmios Estudantis.

Ademais, questões ligadas à remuneração do diretor, construção coletiva de proposta pedagógica, existência e frequência de reunião dos conselhos de escola e participação da comunidade, professores e funcionários, nas decisões são os aspectos destacados na literatura (SOUZA, 2007; GRACINDO, 2007) como importantes e influentes nas condições de qualidade da escola.

Ainda que todos os elementos citados anteriormente tenham relevância nas condições de gestão, no bojo desta pesquisa, o ICG, contempla questões que são diretamente tratadas na base de dados fomentadores do índice, neste caso, o questionário de contexto do diretor de 2017. Assim, os aspectos captados pelo ICG referem-se ao salário do diretor (a), a forma de provimento

do cargo de direção, os conselhos de escola e a proposta pedagógica da instituição de ensino.

A primeira variável, V1, intitulado como Indicador de Salário do Diretor, tem como base a questão de número 10, que questiona o diretor quanto aos seus rendimentos, com base no salário mínimo de 2017. O quadro abaixo apresenta a referida questão.

QUADRO 10 – PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE SALÁRIO DO DIRETOR (V1) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO DIRETOR DA PROVA BRASIL DE 2017

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V1	Q10	Como diretor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (Com adicionais, se houver)

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

A tabela 9 apresenta as onze alternativas de respostas da questão 10. Por se tratar de apenas uma pergunta, a alternativa assinalada quantifica diretamente a V1.

TABELA 9 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V1 DO ICG

QUESTÃO 10		
ALTERNATIVA	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Até R\$ 937,00	0,1
B	De R\$ 937,01 até R\$ 1.405,50	0,13
C	De R\$ 1.405,51 até R\$ 1.874,00	0,18
D	De R\$ 1.874,01 até R\$ 2.342,50	0,23
E	De R\$ 2.342,51 até R\$ 2.811,00	0,28
F	De R\$ 2.811,01 até R\$ 3.279,50	0,33
G	De R\$ 3.279,51 até R\$ 3.748,00	0,38
H	De R\$ 3.748,01 até R\$ 4.685,00	0,45
I	De R\$ 4.685,01 até R\$ 6.559,00	0,6
J	De R\$ 6.559,01 até R\$ 9.370,00	0,85
K	R\$ 9.370,01 ou mais	1

Fonte: A autora (2019).

É certo que o salário é uma das dimensões de valorização profissional, entretanto, a possibilidade de maiores remunerações não significa necessariamente maiores condições de qualidade na gestão da escola. Tal

valorização pode apenas ter relação com a valorização do dirigente e não da gestão democrática⁸. Esta problematização não é simples de ser respondida e não compõe os objetivos desta pesquisa, porém, poderá ser investigada em pesquisas posteriores.

A variável V2 do ICQ é chamada de Indicador de Forma de Provimento e é calculada com base na questão de n. 13 da Prova Brasil de 2017. O quadro 11 descreve a questão.

QUADRO 11 – PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE FORMA DE PROVIMENTO (V2) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO DIRETOR DA PROVA BRASIL DE 2017

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V2	Q14	Você assumiu a direção desta escola por meio de:

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

Por se tratar de apenas uma pergunta, a alternativa assinalada quantifica diretamente a V2. Desse modo, a tabela 10 descreve as sete alternativas de resposta com as suas respectivas quantificações.

TABELA 10 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V2 DO ICG

QUESTÕES 14		
ALTERNATIVA	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Concurso público apenas	0,5
B	Eleição apenas	1
C	Indicação apenas	0,25
D	Processo seletivo apenas	0,5
E	Processo seletivo e eleição	0,75
F	Processo seletivo e indicação	0,3
G	Outra forma	0

Fonte: A autora (2019).

⁸ Esta parece uma questão contraditória, tendo em vista que o salário do diretor expressa uma dimensão das condições de gestão, mas não necessariamente uma condição que implique na democratização da gestão. Ao se assumir a posição metodológica de que quanto mais democrática é a gestão, mais traços de condições de qualidade ela possui, o salário do dirigente escolar pode expressar o contrário do que se pretende, quando ele implica apenas na valorização do sujeito e não se traduz em condições de democratização deste fenômeno escolar. Entretanto, dada a opção de uso do ICQ, conforme desenhado por Gouveia, Souza e Schneider (2011) e por este não ser o foco da pesquisa, a contradição levantada pode servir de problemática para investigações futuras.

A forma de provimento do cargo de diretor é uma dimensão reconhecida na literatura como importante nos princípios de gestão democrática. Mendonça (2000) reitera que são muitas as formas adotadas no Brasil para o provimento do cargo, dentre as quais a indicação/nomeação do governador ou do prefeito, caracterizando-se como cargo de confiança, permite o crescimento de um campo fértil para o clientelismo e troca de favores na escola, não se pautando necessariamente na formação e/ou experiência do indicado (a). Além disso, o mesmo autor afirma que os concursos públicos e as eleições foram mecanismos alternativos à indicação.

Finatti (2016), baseando-se em Mendonça (2000), relata que o estado de São Paulo adota os concursos públicos como forma de provimento da função de direção escolar, mas que este mecanismo não é democrática do ponto de vista da comunidade local, uma vez que cabe a ela apenas aceitar aquele que foi nomeado. Entretanto, pode assim ser considerada pelo sujeito que concorre ao cargo, uma vez que este pode escolher a unidade na qual trabalhará. Além disso, esta forma de provimento da relevância as competências técnicas, em detrimento de uma visão apolítica da gestão escolar.

A respeito da eleição como forma de provimento do cargo, Mendonça (2000), relata

os argumentos pelas eleições de diretores giram em torno do seu caráter democrático, da possibilidade de permitir um maior grau de participação de todos os envolvidos no processo educacional e da necessidade de controle democrático do Estado pela população. (MENDONÇA, 2000, p.142).

Ademais, o mesmo autor relata que a eleição de diretores do ponto de vista pedagógico, embasa-se na tese de que o exercício da função diretiva, além da dimensão técnica, também possui uma dimensão política que deve ser considerada na determinação da forma de provimento do cargo que mais se adeque a natureza da instituição escolar. Tal dimensão política, também é discutida por outros autores da área, destacadamente Souza (2009).

A terceira variável do ICG é intitulada como Indicador de Conselho de Escola. A V3 buscou aferir a existência e a frequência de reunião dos

conselhos de escola nas instituições de ensino, informações estas fornecidas pela questão n. 29 do Questionário do Diretor da Prova Brasil. O quadro abaixo descreve a referida questão.

QUADRO 12 – PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE CONSELHO DE ESCOLA (V3) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO DIRETOR DA PROVA BRASIL

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V3	Q29	O Conselho Escolar é um colegiado geralmente constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares. Neste ano, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar?

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

Mensurada diretamente pela alternativa assinalada, a V3 é composta por cinco alternativas de resposta apresentadas na tabela 11.

TABELA 11 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V3 DO ICG

QUESTÕES 29		
ALTERNATIVA	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Não existe Conselho Escolar	0
B	Nenhuma vez	0
C	Uma vez	0,25
D	Duas vezes	0,5
E	Três vezes ou mais	1

Fonte: A autora (2019).

A LDB, que também se encarrega de estabelecer alguns princípios para a gestão democrática, determina no artigo 14, inciso II, a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Nesse sentido, Gracindo (2007, p.39) comenta que

o Conselho Escolar entre outros mecanismos, tem papel decisivo na gestão democrática da escola, se for utilizado como instrumento comprometido com a construção de uma escola cidadã. Assim, constitui-se como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola.

Por sua vez, é importante mencionar que a limitação da base de dados não permite aferir aspectos ligados à efetividade das ações e decisões dos conselhos, tampouco o grau de participação dos envolvidos tanto na tomada de decisão quanto no compartilhamento do poder.

A quarta variável do ICG é denominada de Indicador de Projeto Político Pedagógico. Esse indicador tem o objetivo de aferir como foi elaborada a proposta pedagógica da escola e foi fomentada pela questão n. 32, apresentada no quadro 13.

QUADRO 13 – PERGUNTA QUE COMPÕE A VARIÁVEL INDICADOR DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (V4) COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO DIRETOR DA PROVA BRASIL DE 2017

VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	PERGUNTA
V4	Q32	Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Pedagógico?

Fonte: Questionários de contexto da Prova Brasil (2017).

A mensuração do indicador é feita diretamente pela alternativa escolhida pelo diretor, dentre as oito possibilidades de resposta, quantificadas conforme mostra a tabela abaixo.

TABELA 12 – RESPOSTAS QUANTIFICADAS EM RELAÇÃO A VARIÁVEL V4 DO ICG

QUESTÕES 32		
ALTERNATIVA	TEXTO	QUANTIFICAÇÃO
A	Não sei como foi desenvolvido	0,1
B	Não existe Projeto Pedagógico	0
C	Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar	0,1
D	Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar	0,2
E	Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar	0,2
F	Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar	0,33
G	Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar	0,5
H	Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar	1

Fonte: A autora (2019).

Outro princípio para a gestão democrática estabelecido pela LDB, refere a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Este documento é considerado um dos pilares da gestão democrática da escola, uma vez que quando elaborado de forma conjunta abre possibilidades para que gestores, pais, alunos e demais funcionários tenham voz e participem da construção dos princípios norteadores do processo educativo na instituição, assim, o projeto político pedagógico (PPP), deve se configurar como “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2011, p.1).

A ideia por trás do preceito legal de participação coletiva do PPP, segundo Veiga (2009), está sustentada no entendimento de que a escola deve assumir, como uma de suas tarefas, o trabalho de refletir sobre a sua intencionalidade educativa. Dessa forma, este documento não pode servir apenas como um utensílio decorador de mesa, antes deve ser objeto de discussão e reflexão do trabalho pedagógico para a construção de um processo educativo com qualidade.

É importante destacar ainda, que o que está posto no ICG é importância da gestão democrática do ensino na qualidade da educação, compreendendo que as condições de gestão abordadas nas variáveis são condicionantes fundamentais nesse processo, mas que a gestão perpassa todas as relações as escola, não se resumindo a figura do diretor, ainda que este tenha papel determinante na efetivação dos instrumentos que promovem a participação dos diversos sujeitos envolvido no processo educativo, na gestão democrática e nas condições de trabalho escolar.

Descritas as variáveis e feitas às considerações a respeito de cada uma delas, passamos a formulação do ICG. A variável de maior peso corresponde a V1, salário do diretor, precedido pela forma de provimento do cargo e dos conselhos de escola. Abaixo, a fórmula do indicador parcial:

$$ICG = (V1*5 + V2*2 + V3*2 + V4) / 10$$

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ÍNDICE DE CONDIÇÕES DE QUALIDADE

O ICQ é formado a partir dos três indicadores parciais descritos anteriormente considerados fundamentais para uma oferta educativa em condições de qualidade. O cálculo de cada indicador parcial é definido pela média de todos os resultados das suas variáveis correspondentes por município. Com base no resultado de cada indicador parcial, finalmente é calculado o índice de Condições de Qualidade para cada ente municipal.

Conforme destacado ao longo do capítulo, O ICQ tem seus limites, e eles se referem as informações disponíveis na base de dados fomentadora do índice, os questionários da Prova Brasil de 2017, até a própria formulação do indicador. Ainda assim, por meio dele é possível captar e quantificar aspectos reconhecidamente importantes e influentes na oferta educacional com qualidade.

Esta pesquisa, por sua vez, se limitou a análise das condições de qualidade na oferta educacional das redes municipais do estado do Paraná, com delimitação às escolas de anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, foram analisados os dados de 2527 escolas e 7897 professores. Optou-se por trabalhar de forma agregada com os dados das escolas urbanas e rurais, tendo como base a pesquisa de Silva (2017) que revelou que a manutenção integrada das escolas por localização na avaliação do ICQ no país não alterou significativamente o quadro de resultados. Assim, esta justificativa se estende para a presente pesquisa.

Descrita a metodologia com o devido diálogo e fundamentação na literatura educacional, o capítulo seguinte se dedica a análise quantitativa dos resultados do ICQ e seus indicadores parciais dos municípios do Paraná.

4. ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS REDES MUNICIPAIS QUE OFERTAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ

Nenhum governo é legítimo que não demonstre igualdade de consideração pelo destino de todos os cidadãos sobre os quais tem domínio e, dos quais demanda fidelidade. A igualdade de consideração é a virtude soberana das comunidades políticas - sem ela o governo não passa de tirania (...).

Ronald Dworkin

Com o objetivo de dimensionar as condições de qualidade da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas de educação dos municípios do Paraná, este capítulo se dedica a analisar os dados gerados a partir das questões escolhidas sobre as condições materiais das escolas, as condições de trabalho do professor e as condições de gestão dos questionários socioeconômicos da Prova Brasil, sintetizadas no Índice de Condições de Qualidade.

Para a contextualização inicial, o estado do Paraná é composto por 399 municípios, por sua vez, apenas 397 municípios tiveram seus dados divulgados em relação a Prova Brasil de 2017. Dois municípios, sendo eles Porto Rico e Santa Cruz de Monte Castelo, ficaram de fora da análise por não apresentarem os dados para a composição dos indicadores. Destes 397 municípios, no total foram analisados os dados de 2527 escolas e 7897 professores. É importante destacar que se optou trabalhar apenas com as informações das escolas que não apresentam código máscara⁹ em sua identificação.

TABELA 13 – QUANTIDADE DE ESCOLAS E PROFESSORES QUE COMPÕEM A AMOSTRA.

DISCRIMINAÇÃO DOS DADOS	ESCOLAS	PROFESSORES
Dados válidos	2527	7897

Fonte: A autora.

⁹ As orientações para a leitura dos microdados da Prova Brasil de 2017, no item 6 definem o mascaramento das bases. De acordo com o documento “as máscaras, entendidas como códigos fictícios, foram utilizadas em todas as bases para evitar a identificação de escolas e municípios cujos resultados não podiam ser publicados” tendo em vista as regras descritas no item 5 do referido documento. “O uso das máscaras nesses casos não ocorreu de maneira simultânea, de modo que, se o município foi mascarado, necessariamente todas as suas escolas também foram. (...) Nas bases de escola, diretor e professor, a escola, que participou somente da Aneb ou que seus resultados não podiam ser publicados, teve seu código mascarado”.

Ademais, o Paraná é um estado da federação que apresenta uma característica diferente dos outros estados da Região Sul, uma vez que apenas 4%¹⁰ dos municípios paranaenses já constituíram sistemas próprios de Ensino e os demais continuam vinculados ao Sistema Estadual. Dessa forma, dos 399 municípios do estado, apenas dezenove possuem sistemas de ensino legalmente instituídos e estão listados no quadro a seguir, com as respectivas leis municipais para a criação de Sistema de Ensino próprio. Os demais municípios continuam vinculados ao Sistema Estadual.

TABELA 14 - MUNICÍPIOS PARANAENSES COM SISTEMAS DE ENSINO LEGALMENTE INSTITUÍDOS.

ANO	MUNICÍPIO	LEI MUNICIPAL DE CRIAÇÃO DO SISTEMA
1998	Paula Freitas	Lei nº 534, de 10 de agosto de 1998
2001	Chopinzinho	Lei nº 02, de 20 de dezembro de 2001
2002	Toledo	Lei nº 1.857, de 18 de dezembro de 2002
2002	Londrina	Lei nº 9.012, de 23 de dezembro de 2002
2002	Ponta Grossa	Lei nº 7.081, de 30 de dezembro de 2002
2004	Ibiporã	Lei nº 1.891, de 30 de junho de 2004
2004	São José dos Pinhais	Lei nº 632, de 29 de outubro de 2004
2004	Guarapuava	Lei nº 1.394, de 8 de outubro de 2004
2004	Araucária	Lei nº 1.528, de 2 de dezembro de 2004
2006	Curitiba	Lei nº 12.090, de 19 de dezembro de 2006
2007	Paranaguá	Lei nº 69, de 10 de setembro de 2007
2008	Sarandi	Lei nº 1.531, de 16 de junho de 2008
2008	Jacarezinho	Lei nº 1958 de 08 de setembro de 2008
2009	Pinhais	Lei nº 1.059, de 28 de dezembro de 2009
2010	Cascavel	Lei nº 5.694, de 22 de dezembro de 2010
2013	Iguatu	Lei nº 620, de 3 de abril de 2013
2013	Palmeira	Lei nº 3.592, de 13 de dezembro de 2013
2016	Palmas	Lei nº 2.595, de 15 de junho de 2016.
2016	Telêmaco Borba	Lei nº 2.153, de 24 de outubro de 2016

Fonte: Sítios eletrônicos das Prefeituras Municipais (2019), Flach (2019).

Feito este destaque que será relevante para a análise dos dados apresentados posteriormente, é importante mencionar que tivemos acesso a

¹⁰ Segundo Flach (2010 apud WERLE, THUM, ANDRADE, 2010; Flach 2019) em 2007 o Rio Grande do Sul já contava com 37% dos municípios com Leis de Sistema Municipal de Ensino editadas e Santa Catarina conta com 58% dos municípios como Sistemas de Ensino instituídos.

quase a totalidade dos dados que deveriam compor a amostra da pesquisa e a construção da análise proposta no objetivo deste trabalho.

O subcapítulo seguinte, dessa forma, se dedica a discussão dos resultados do ICQ de forma ampla, tendo como objetivo analisar o panorama dos resultados dos municípios paranaenses.

4.1 PANORAMA DO ICQ NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

A composição do ICQ e de cada indicador parcial foi feita a partir dos questionários respondidos por um sujeito diferente no processo de aplicação da Prova Brasil, conforme já citado no capítulo anterior. Nesse sentido, a tabela a seguir apresenta o panorama da quantidade de casos de cada indicador gerado em relação às escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais paranaenses.

TABELA 15 – DADOS DO ICP, ICME, ICG E ICQ DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

DISCRIMINAÇÃO	ICP	ICME	ICG	ICQ
Dados válidos	397	397	397	397
Missing	2	2	2	2

Fonte: A autora (2019).

O primeiro teste estatístico realizado foi o cálculo da média, mediana, desvio padrão, mínimo e máximo para o ICQ e cada indicador parcial¹¹. A tabela 15 mostra os resultados.

TABELA 16 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DO ICQ DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

ESTATÍSTICA	ICP	ICME	ICG	ICQ
Média	0,57	0,75	0,61	0,63
Mediana	0,57	0,75	0,61	0,62
Desvio Padrão	0,06	0,11	0,08	0,05
Mínimo	0,30	0,22	0,32	0,48
Máximo	0,77	0,96	0,83	0,79

Fonte: A autora (2019).

¹¹ No Anexo 1 encontra-se descrito o ICQ dos 397 municípios da amostra.

O ICQ apresenta a média e mediana bastante próximas, com diferenças milésimas. A tabela revela que a referida média dos resultados do ICQ dos anos iniciais ofertados pelos municípios paranaenses é de 0,63, na escala de 0 a 1. Além disso, a variação entre o mais alto ICQ para o de mais baixo é de 39%, o que representa 0,31 pontos.

A partir da tabela 15 também é possível constatar que o ICP possui a média e a mediana bastante próximas. Ele é o indicador que possui a menor média quando comparado com os outros indicadores parciais e a diferença entre o município que apresenta o resultado mais alto do ICP para o mais baixo, é de 0,47 pontos, ou seja, este último município apresenta um indicador 61% menor que o maior indicador. Em linhas gerais, as condições do professor, representam o indicador parcial mais frágil levando em conta as três médias.

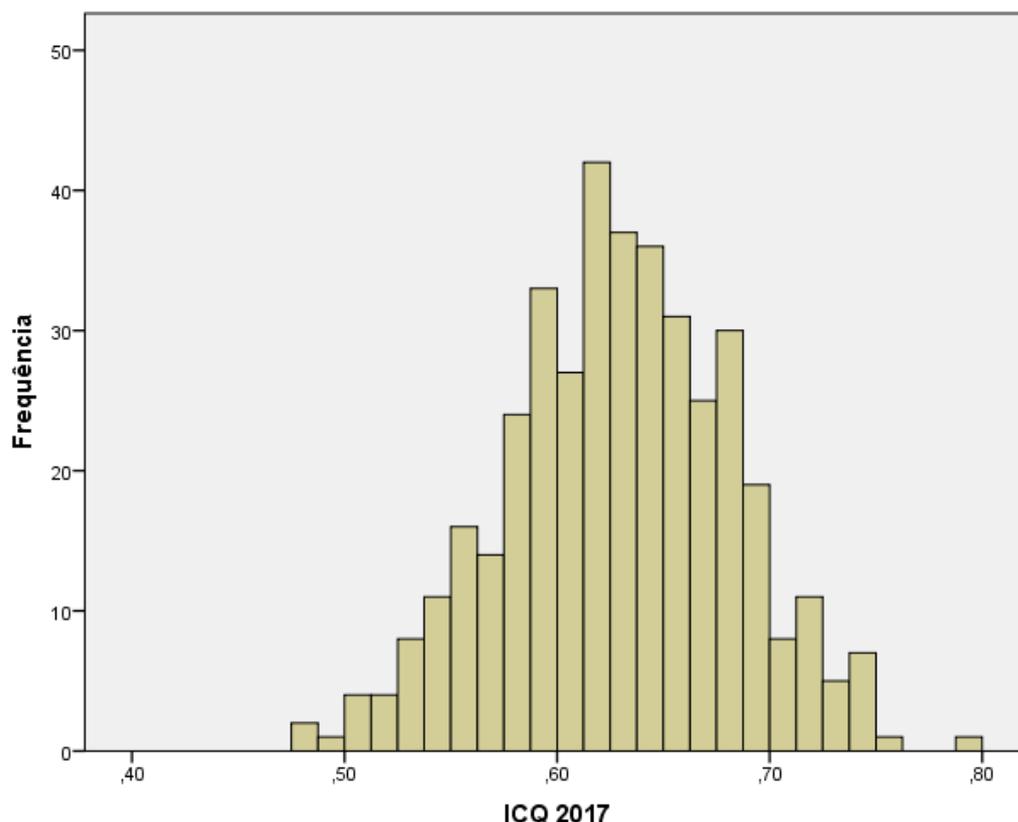
O ICME é o indicador que apresenta a média mais alta e, igualmente ao ICG, este resultado é próximo a mediana. Por sua vez, é importante destacar que a média é um tipo medida de centralidade, ou seja, ela não evidencia os extremos e é facilmente distorcida por valores extremamente altos e baixos. Tal consideração se confirma ao observar que o desvio padrão deste indicador parcial é o mais alto entre os indicadores, de 0,11 pontos, e o mínimo e máximo apresentam 0,74 pontos de diferença. Assim, ainda que este seja o indicador parcial de média mais alta, ele é também o de maior disparidade, o que revela um cenário regional de desigualdade de condições materiais.

O ICG é o indicador que possui a segunda maior média dentre os indicadores parciais, sendo que a sua mediana é igual a média. Além disso, a diferença entre o resultado do município de maior indicador, para o de menor indicador, é de 0,51 pontos, ou seja, trata-se também da segunda maior diferença quando comparado ao ICP e ICME, evidenciando um cenário de desigualdade que se confirma ao observar o alto desvio padrão indicador. As condições de gestão, a nível nacional, conforme pesquisa de Silva (2017), corresponde a categoria onde há maior disparidade de resultados, quadro este que não se estende para o cenários dos municípios do estado do Paraná, onde o indicador de maior disparidade é o ICME.

Com o objetivo de aprofundar o significado numérico do Indicador de Condições de Qualidade, o gráfico a seguir apresenta um histograma de todos

os resultados do indicador para os 397 municípios do estado do Paraná que compõem a amostra da pesquisa.

GRÁFICO 1 – HISTOGRAMA DE RESULTADOS DO ICQ POR FREQUÊNCIA – 2017.



Fonte: A autora (2019).

O histograma apresenta uma distribuição aproximadamente simétrica, em que os valores menores e maiores da variável ICQ ocorrem com frequências semelhantes. A maior concentração dos resultados está entre um intervalo específico, no caso, entre 0,52 a 0,72, com o pico de frequências entre 0,62 a 0,63 pontos. Por sua vez, é possível notar dados assimétricos nos extremos esquerdo e direito, indicando que as redes municipais abaixo ou acima deste intervalo estão além ou aquém da normalidade de condições de qualidade. Além disso, a análise de frequência dos ICQs por quartis, sistematizada na tabela 16, mostra que 50% dos resultados estão concentrados em uma faixa numérica pequena.

TABELA 17 - ANÁLISE QUANTITATIVA DA FREQUÊNCIA DE ICQ POR QUARTIS - 2017

DISCRIMINAÇÃO DOS DADOS	VALORES
Média municipal	0,63

Desvio padrão	0,05
Mínimo	0,48
Máximo	0,79
1° Quartil	0,59
2° Quartil	0,62
3° Quartil	0,66

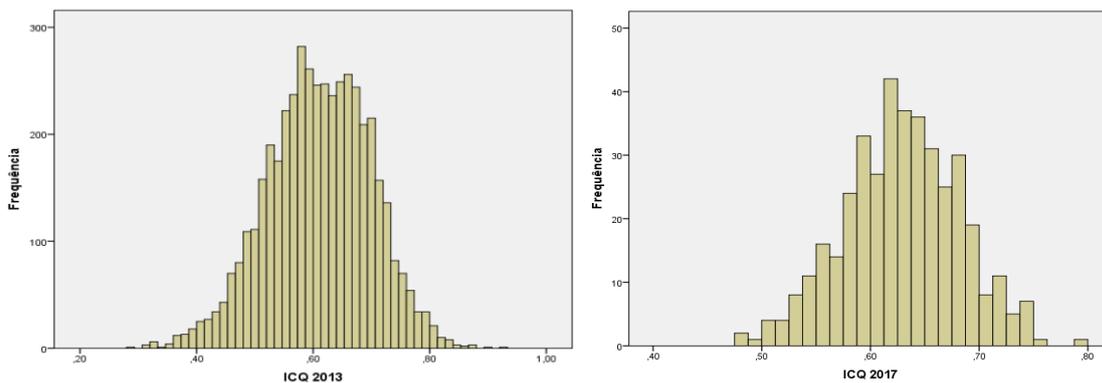
Fonte: A autora (2019).

A divisão por quartis possibilita a distribuição ordenada dos dados em quatro partes iguais, o que significa que este tipo de ordenamento permite aumentar o grau de informações na análise. Deste modo, é possível constatar que o segundo e o terceiro quartil somam 50% da frequência de resultados em uma faixa de quantificação de ICQ de 0,59 a 0,66. Entre outras palavras, em 0,07 pontos da escala, estão concentrados 50% dos ICQs.

Apesar dos ICQs dos municípios paranaenses apresentarem uma variação de 39%, entre o mais alto resultado para o de mais baixo, o que corresponde a 0,31 pontos, é possível perceber que o cenário geral do estado é de certa homogeneidade, tendo em vista a disposição deste índice ao longo dos quartis. Este panorama se replica também para os outros estados da federação. Silva (2017), ao analisar os dados fomentadores do ICQ para o ano de 2013, revela que a localidade da rede municipal tem relação direta com os bons ou maus resultados deste índice, de modo que em cada estado da federação, o cenário de certa homogeneidade apresentado no Paraná se repete.

Quando comparado o histograma dos resultados do ICQ por frequência a nível nacional, para o ano de 2013, com o exposto anteriormente dos municípios do Paraná, o cenário é bastante parecido.

GRÁFICO 2 – HISTOGRAMA DE RESULTADOS DO ICQ POR FREQUÊNCIA DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL DO ANO DE 2013 E HISTOGRAMA DE RESULTADOS DO ICQ POR FREQUÊNCIA DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL PARANAENSES



Fonte: Silva (2017) e a autora (2019).

Ambos os histogramas apresentam uma distribuição aproximadamente simétrica, em que os valores menores e maiores da variável ICQ ocorrem com frequências semelhantes. As extremidades direita e esquerda dos dois gráficos congregam as redes municipais com resultados acima ou abaixo da maciça concentração que ocorre no segundo e terceiro quartil. Além disso, enquanto a concentração do índice no primeiro gráfico acontece entre 0,4 e 0,8 pontos, a do segundo ocorre entre 0,5 a 0,7, porém ambos possuem intervalos específicos onde estão acumulados a maior frequência dos resultados do ICQ. Desse modo, é possível visualizar certa regularidade de condições de qualidade nestes intervalos.

Apesar desta constatação, as outras 50% das redes municipais estão nas outras pontas da análise, evidenciado a oferta desigual em termos de condições de qualidade. Neste sentido, caberia análise particular destes casos, entretanto, dado o limite desta pesquisa, estes casos de 2017 serão analisados, nos próximos itens, de forma congregada com os índices parciais e em seguida com um estudo panorâmico dos quatro municípios que possuem o maior ICQ e quatro entes federados de menor índice.

Conforme já reiterado, o ICQ é composto por três indicadores parciais e o resultado final dele consiste na soma aritmética destas três partes, assim, embora este indicador final congregue o conceito geral de condições de qualidade, é importante visualizar de forma mais cuidadosa os seus componentes, a fim de melhor captar e interpretar a realidade educacional em suas diversas dimensões. Assim, o próximo item se dedica a analisar o panorama geral do ICP, do ICME e do ICG.

4.2 PANORAMA DOS ÍNDICES PARCIAIS DO ICQ: ICP, ICME E ICG

Para melhor entendimento do ICQ é preciso examinar as variáveis que influenciam o resultado. Assim, o primeiro indicador a ser analisado é o Índice de Condições do Professor. Tal indicador é composto por quatro variáveis que tem seus resultados expostos em termos estatísticos na tabela a seguir.

TABELA 18 - PANORAMA DOS RESULTADOS DO ICP NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

DESCRIÇÃO DOS DADOS	V1	V2	V3	V4	ICP
Média	0,78	0,33	0,74	0,90	0,57
Mediana	0,84	0,32	0,75	0,97	0,57
Desvio padrão	0,08	0,08	0,18	0,14	0,06
Mínimo	0,50	0,13	0,00	0,00	0,30
Máximo	0,95	0,62	1,00	1,00	0,77

Fonte: A autora (2019).

A V2, Indicador de Salário por 40 horas, corresponde a variável de maior impacto em termos de resultados numéricos no ICP, por se tratar de uma média ponderada, esta variável tem metade do valor numérico do indicador parcial, uma vez que possui peso 4. Isso se deve ao fato desta dimensão ser fundamental para se pensar as condições de qualidade do trabalho docente e a efetividade da V3 (Indicador de Experiência) e V4 (Indicador de Situação Trabalhista), conforme exposto no capítulo anterior. Este é o indicador que apresenta a menor média entre as variáveis, de 0,33. Este dado revela que em média os salários dos professores dos municípios paranaenses, com uma jornada de 40 horas, estão situados na faixa de R\$ 2.811,01 até R\$ 3.279,50 e o que significa que em média, os salários estão acima do PSPN¹². Por sua vez, ainda existem municípios que com faixa salarial abaixo do piso nacional, conforme revela o mínimo atingido na variável, de 0,13, o que representa que o salário destes municípios é 4,7 vezes inferior que os maiores salários.

De acordo com a meta 18 do Plano Nacional de Educação, no prazo de dois anos de sua vigência, ou seja, meados de 2016, os profissionais da Educação Básica e Superior deveriam estar assegurados por Plano de Carreira

¹²O piso salarial para o ano de 2017 era de R\$ 2.298,80. Atualmente, o piso é de R\$ 2.455,35. Fonte: MEC (2019).

que garantisse o piso salarial nacional profissional. Entretanto, conforme revela esta pesquisa, a meta ainda não foi alcançada em todos os municípios paranaenses.

O Indicador de Escolaridade é contemplado na V1. Esta é a variável de segunda maior média, de 0,78 e mediana de 0,84. Estes valores indicam que em média os professores que responderam o questionário que fomenta o ICP, estão situados na faixa dos profissionais que possuem ensino superior. Entretanto, não é possível afirmar com exatidão a escolaridade apenas com base no resultado numérico, tendo em vista que este indicador é produzido por uma variável com uma ou mais respostas por escola.

A V3, Indicador de Experiência, possui o maior desvio padrão, o que indica maiores desigualdades em seus resultados. Esse dado revela a diversidade de professores com anos de experiência variados, o que se confirma ao recorrer ao mínimo e ao máximo da variável. Enquanto existem professores no primeiro ano de experiência, outros possuem mais de 20 anos de carreira.

O Indicador de Situação Trabalhista, também apresenta um desvio padrão alto, o que revela vínculos empregatícios diversos entre os professores dos municípios da amostra. De igual modo que a V3, os valores mínimo e máximo atingem os extremos, pensando na escala de 0 a 1 que quantifica o indicador. Esta é a variável de maior média, 0,90 e com mediana maior que o valor supracitado, de 0,97, este dado revela que em média estes profissionais possuem contratos de trabalho por concurso ou vinculada por CLT.

O ICP corresponde ao indicador parcial de menor média entre os indicadores, ficando inclusive abaixo da média do ICQ dos municípios. Desse modo, as condições de trabalho do professor são as mais frágeis se considerado os valores médios dos outros índices. Por meio da tabela 17, é possível constatar que a variável mais alarmante consiste no Indicador de Salário por 40 horas, o que revela a desigualdade de investimentos que os municípios fazem em termos de remuneração docente e a urgência do cumprimento da meta 18 do PNE.

O segundo indicador parcial, o ICME, representa 30% do total mensurado no indicador de base da metodologia e é composto por quatro variáveis que estão expostas na tabela 17 com os dados iniciais que auxiliam

no entendimento das condições de qualidade. Pensar em condições materiais da escola significa respeitar os direitos e as particularidades daqueles que frequentam este ambiente, ademais todo educando deve poder encontrar na escola um espaço que colabore com a sua aprendizagem e em condições adequadas para o seu desenvolvimento saudável (SCHNEIDER, 2014). Essa é premissa básica para a análise da tabela a seguir.

TABELA 19 - PANORAMA DOS RESULTADOS DO ICME NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

DESCRIÇÃO DOS DADOS	V1	V2	V3	V4	ICME
Média	0,82	0,86	0,63	0,78	0,75
Mediana	0,83	0,87	0,63	0,80	0,76
Desvio padrão	0,10	0,13	0,15	0,15	0,10
Mínimo	0,36	0,00	0,00	0,00	0,22
Máximo	1,00	1,00	0,98	1,00	0,96

Fonte: A autora (2019).

As médias e medianas da V2 (Indicador de Iluminação e Ventilação) é a maior dentre as quatro variáveis, por sua vez ela apresenta um desvio padrão alto, o que evidencia que em se tratando das condições de iluminação e ventilação das escolas que compõem a amostra há grande desigualdade, afirmação esta que se confirma ao recorrer ao mínimo e máximo alcançado na variável, onde existe diferença de 100%, ou seja, enquanto uma rede apresenta a totalidade de condições de iluminação e ventilação em qualidade, atingindo o máximo da escola de 0 a 1, em outras há ausência completa de condições da V2. Este quadro se repete também na V3 (Indicador de Computadores de Internet) e V4 (Indicador de Equipamentos Eletrônicos).

A V1 (Indicador de Conservação das Condições Físicas) é a única variável que não dispõe do valor mínimo atingido igual a zero. Ainda assim, alguns municípios apresentam quase o triplo de condições físicas de conservação das suas escolas em relação a outros municípios. Esta é a variável de segunda maior média e mediana. Já a V3, que consiste nas condições para computadores e internet, possui o maior desvio padrão entre as variáveis e a menor média. Ela é a única variável que não atingiu o máximo da escala. Além disso, é possível observar que esta é a dimensão da ICME onde

existe maior fragilidade nas escolas de ensino fundamental dos municípios paranaenses.

A V4 possui um desvio padrão muito próximo ao da V3 e a diferença entre o município de menor índice parcial nesta variável para o de maior índice é de 100%. Desse modo, o indicador de equipamentos eletrônicos também representa um cenário onde há desigualdade grande entre os municípios.

Certamente, a existência de uma estrutura física adequada e bem conservada, bons materiais e equipamentos não implica em uma relação direta para o melhor desempenho dos estudantes, antes é preciso fazer a ressalva de que esta materialidade é mediada e utilizada pelos professores, de modo que se o uso não for feito ou, ainda, se não for feito de maneira correta, ele tem pouca condição de contribuir com o processo de ensino, e em um cenário onde o ICP corresponde ao indicador mais frágil, cumpre questionar o quanto destes dados do ICME se transformam, efetivamente, em qualidade? Por sua vez, o contrário, o que significa a ausência desta materialidade ou ainda a sua má conservação, tem muito mais possibilidades de interferir direta e negativamente nas condições de qualidade da escola e, portanto, no processo de aprendizagem do educando.

Embora o ICME seja o indicador de maior média, ele é também o indicador onde há mais alta disparidade de resultados, o que evidencia um cenário de desigualdade de condições em termos estruturais e materiais nas redes municipais. Assim, esta é uma dimensão das condições de qualidade onde há grande necessidade da ação do Estado com políticas focalizadas na melhoria da infraestrutura e da materialidade presentes na escola. Conforme destaca Neto et al. (2013), é importante se atentar para os fatores contextuais passíveis de intervenção, como as condições materiais, que possam trazer melhorias para o sistema educacional, de modo a viabilizar o aprendizado, além de favorecer as interações humanas.

O último indicador parcial que compõe o ICQ consiste no Índice de Condições de Gestão. O ICG corresponde apenas 10% do total do indicador de base da metodologia utilizada, tendo em vista a compreensão de que esta é uma dimensão que perpassa os outros indicadores parciais, ou seja, a gestão é entendida como elemento mediador e mobilizador dos outros aspectos tratados

anteriormente, ainda que seja difícil mensurar o efeito desta relação existente da gestão no ICP e o ICME.

Este indicador é fomentado por questões mais objetivas e cada variável envolve somente uma pergunta do questionário de contexto do diretor. Ademais, é importante mencionar que os aspectos avaliados estão relacionados à gestão democrática do ensino, por sua vez, a regulamentação destas dimensões advém geralmente das políticas educacionais da gestão da educação da rede municipal. Assim, a construção da proposta pedagógica, a forma de provimento do cargo do diretor e a existência de conselhos de escola tendem a ser normatizadas em toda a rede, ainda que a execução da política de forma democrática dependa e esteja ligada a forma como estas questões são conduzidas por parte da escola, o que significa que embora as escolas estejam submetidas à mesma legislação do município correspondente, dentro da mesma rede é possível encontrar resultados distintos.

TABELA 20 – PANORAMA DOS RESULTADOS DO ICG NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

DESCRIÇÃO DOS DADOS	V1	V2	V3	V4	ICG
Média	0,54	0,73	0,70	0,53	0,61
Mediana	0,54	0,71	0,72	0,53	0,61
Desvio padrão	0,09	0,18	0,17	0,16	0,08
Mínimo	0,21	0,13	0,25	0,24	0,32
Máximo	1,00	1,00	1,00	1,00	0,83

Fonte: A autora (2019).

A tabela do panorama dos resultados do ICG nos municípios paranaenses apresenta variáveis com desvio padrão alto, o que evidencia um cenário de desigualdade alta nas dimensões da gestão democrática tratadas no indicador. A V1 que avalia o salário do diretor corresponde a segunda menor média das variáveis, entretanto, esta é a dimensão onde há o menor desvio padrão, o que significa que dentre as questões contempladas do ICG, na remuneração do diretor é onde existe menor dispersão de resultados, sendo que a média salarial está concentrada entre 0,45 e 0,6, ou seja, R\$ 3.748,01 e R\$ 6.559,00.

A V2, que diz respeito a forma de provimento do cargo, refere-se a variável de mais alta média, de 0,7302. Entretanto, esta variável também

apresenta o maior desvio padrão. Assim, é possível perceber que esta é a dimensão da gestão democrática onde há maior desigualdade entre as redes municipais paranaenses, o que evidencia distintas normatizações da forma de provimento do cargo de diretor entre as redes. Ainda que esta seja apenas uma das dimensões da gestão democrática, a forma de provimento do cargo é um passo importante para a ampliação, ou não, dos horizontes democráticos da gestão da escola, de modo que a eleição, que tem maior valor atribuído na quantificação, é entendida como um “instrumento que, potencialmente, permite à comunidade escolar controlar as ações do dirigente escolar no sentido de levá-lo a se comprometer com esse princípio”. (SOUZA, 2007, p.189) e também atua como uma contraposição ao caráter autoritário e clientelista em que se inseriam as práticas escolares. Dessa forma, este cenário evidencia a necessidade de se pensar a democracia nas escolas dos municípios paranaenses a partir da eleição de seu dirigente.

O indicador de Conselho de Escola, expresso na V3, indica que dentre os municípios avaliados, o mínimo atingido foi de 0,25. Dessa forma, é possível constatar que em média as escolas dos municípios possuem este instrumento de gestão e que nos municípios de mais baixo resultado, ele se reuniu pelo menos uma vez durante o ano. Ademais, a V3, indica que a média dos municípios em relação a quantidade de reuniões que ocorreram deste órgão colegiado, foi de duas vezes por ano. Ainda assim, este indicador possui um desvio padrão alto, o que indicava valores dispersos da quantidade de reuniões que ocorreram em média nas escolas. É importante destacar que o limite do dado deste indicador está na impossibilidade de medir se este órgão colegiado que envolve a comunidade escolar com representantes que auxiliam a tomada de decisões na escola foi, de fato, efetivo nas suas decisões.

A quarta variável do ICG, denominada Indicador de Projeto Político Pedagógico, apresenta a menor média que releva que a maior parte das escolas dos municípios da amostra elaborou um modelo próprio de PPP, porém sem discussão com a equipe escolar. Ainda que em média não se tenha utilizado um modelo pronto deste documento, o que corresponde a um dado importante, tendo que em vista que este projeto deve ser pensado de acordo com a realidade de cada escola e dos sujeitos que nele estão envolvidos, a participação da equipe escolar é frágil. Assim, este documento perde o sentido

público que tem de um projeto que pertence a todos e que deve ser construído coletivamente. A participação limitada revela que os espaços de poder não são acessados democraticamente por aqueles que estão envolvidos nos processos escolares e que esta deve ser uma questão onde as oportunidades de participação devem ser ampliadas, tendo em vista que a participação é uma condição básica para a gestão democrática, o que significa que uma não é possível sem a outra.

Analisados os dados numéricos das variáveis que compõem cada indicador parcial, optamos por explorar de forma panorâmica os quatro municípios que possuem o maior ICQ e quatro entes federados de menor índice, com o objetivo de trazer algumas indicações da forma como os dados se comportam nestes casos. Assim, o item seguinte apresentará os dados gerais destes oito municípios que correspondem a *outliers*¹³ da amostra.

4.3 OS OUTLIERS DA AMOSTRA

Conforme destacado nos itens anteriores, a distribuição dos valores menores e maiores da variável ICQ ocorrem com frequências semelhantes, de modo que 50% dos índices dos municípios estão concentrados no segundo e terceiro quartil, como mostra o gráfico 1. Entretanto, é possível verificar que a outra metade das redes municipais se encontra nos extremos direito e esquerdo, evidenciando a desigualdade de condições de qualidade entre os casos que compõem a amostra.

Optamos por selecionar oito municípios para analisar de forma mais focalizada o panorama do ICQ com os índices parciais nestes casos. Por sua vez, para tentar perceber a incidência ou a ausência da política educacional, optamos por trabalhar com os municípios que possuem, no mínimo, cinco ou mais escolas avaliadas na edição de 2017 da Prova Brasil, por entendermos que nos municípios menores que o corte utilizado há maior dificuldade de analisar e distinguir o efeito propriamente da política *versus* os fatores locais ligados aos resultados do município, enquanto nos municípios com mais

¹³ Os outliers são dados que se diferenciam drasticamente de todos os outros, ou seja, são pontos fora da curva. Neste caso, correspondem aos municípios que apresentam altos ou baixos ICQs.

escolas há maior possibilidade de perceber a efetividade da política educacional. Nesse sentido, Itaperuçu, Rio Branco do Sul, Santa Maria do Oeste e Wenceslau Braz são os entes federados que possuem os mais baixos ICQs dentro do critério estabelecido, enquanto Coronel Vivida, Realeza, Pinhais e Curitiba são os que possuem os mais altos índices. A tabela a seguir apresenta os resultados do ICQ dos quatro municípios de índice mais baixo.

TABELA 21 - ANÁLISE QUANTITATIVA DOS QUATRO MUNICÍPIOS COM MENOR ICQ

MUNICÍPIO	QUANTIDADE DE ESCOLAS	ICP	ICME	ICG	ICQ
Média municipal	2527	0,57	0,75	0,61	0,63
Itaperuçu	7	0,48	0,62	0,53	0,49
Rio Branco do Sul	11	0,47	0,55	0,53	0,50
Santa Maria do Oeste	5	0,42	0,74	0,65	0,54
Wenceslau Braz	5	0,48	0,64	0,58	0,54

Fonte: A autora (2019).

Com exceção do ICG de Santa Maria do Oeste que é 0,4 pontos maior que a média geral, os outros índices parciais de todos os municípios são inferiores que a média dos 397 casos. Assim, é possível perceber que estes municípios que apresentam os dados mais baixos, possuem fragilidades nas três dimensões das condições de qualidade avaliadas pelo ICQ.

Nos quatro casos verifica-se o mesmo padrão de desigualdade presente no quadro geral da amostra, o que significa que o índice parcial de mais alto resultado trata-se do ICME, seguido pelo ICG e, por fim, o ICP. Esta constatação é importante de ser sinalizada porque há um mesmo padrão de desigualdade que se repete também nos municípios paranaenses de pior ICQ.

Ao analisarmos os resultados parciais, as condições de trabalho do professor revelam-se como a dimensão onde há maior urgência de políticas educacionais que garantam a estes servidores exercerem as suas funções em condições qualidade. Santa Maria do Oeste, por exemplo, apresenta um ICP 0,15 pontos inferior a média geral que não é alta. Este município, excepcionalmente, não apresenta ICME e o ICG muito distantes da média geral, pelo contrário, o seu ICG, conforme supracitado, é 0,4 pontos maior que

a média, entretanto, destes quatro casos, é o município que possui o pior índice parcial do professor, o que o faz apresentar um ICQ baixo. Já Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Wenceslau Braz, que são muito similares nos resultados parciais, possuem desafios quanto as três dimensões do ICQ, o que demonstra a ausência ou pouco efetividade da política educacional nestes entes federados.

A tabela a seguir, apresenta o quadro contrário da anterior, ou seja, abaixo estão expostos os resultados do ICQ dos municípios que atingiram os mais altos valores.

TABELA 22 - ANÁLISE QUANTITATIVA DOS QUATRO MUNICÍPIOS COM MAIOR ICQ

MUNICÍPIO	QUANTIDADE DE ESCOLAS	ICP	ICME	ICG	ICQ
Média municipal	2527	0,57	0,75	0,61	0,63
Coronel Vivida	8	0,71	0,88	0,55	0,75
Realeza	7	0,69	0,84	0,72	0,74
Pinhais	21	0,64	0,90	0,71	0,72
Curitiba	185	0,67	0,82	0,76	0,72

Fonte: A autora (2019).

Com exceção de Coronel Vivida que apresenta o ICG abaixo da média geral dos municípios, todos os outros índices dos quatro casos estão acima das médias gerais. Nestes entes federados repete-se o padrão de desigualdade entre os índices, de modo que o ICME apresenta os mais altos valores, seguido pelo ICG e, por fim, o ICP.

De modo geral, os quatro casos possuem altos índices de condições materiais, o que sinaliza que as escolas destes municípios apresentam boas condições de conservação na infraestrutura e nos materiais escolares tratados nas variáveis. Ademais, de modo geral, as condições de gestão destes entes parecem sinalizar uma gestão escolar mais democrática e participativa, daí resultados altos no ICG, com exceção de Coronel Vivida, que apesar de apresentar o mais alto ICQ, possui condições de gestão muito abaixo do padrão verificado nos casos. Neste caso, caberia um estudo mais detalhado em pesquisas futuras a respeito das possíveis razões de condições de gestão tão frágeis frente a um ICP e um ICME alto.

Apesar destes quatro casos explorados apresentarem similitude nos seus resultados, que são mais altos que o geral, é importante sinalizar que o ICP, indicador onde situa-se o maior desafio das CQ como nos mostrou os itens anteriores, ainda que nestes casos seja o indicador onde estão concentrados os valores mais baixos, apresenta médias acima do que o quadro geral. Tais resultados apontam para maior efetividade da política educacional de valorização dos professores, possibilitando melhores condições de trabalho.

Tendo em vista que os resultados apresentados pelo ICQ não incluem dados contextuais dos municípios, como porte da rede, custo aluno e fatores socioeconômicos das escolas ou do ente federado, é importante salientar que não é possível estabelecer qualquer comparação ou valorizar o mérito de uma rede e relação à outra. Porém, esta seria uma possibilidade de entrada para pesquisas posteriores, na tentativa de melhor compreender e contextualizar as condições de qualidade reveladas. Dessa forma, ainda que de forma muito tímida este item tenha apresentado algumas constatações mediante os dados dos outliers da amostra, cabe destacar a relevância destas informações para o campo de pesquisa e futuras investigações.

O item a seguir, na tentativa de ampliar as análises panorâmicas das CQ das redes municipais de anos iniciais do Paraná, concentrará o foco nos resultados do ICQ nos municípios do estado que possuem sistema de ensino legalmente instituído.

4.4 ANÁLISE PANORÂMICA DAS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES COM SISTEMA PRÓPRIO DE ENSINO

A partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, União, Estados e Municípios foram equiparados como entes federados em igualdade político-administrativa¹⁴, sendo, portanto, os municípios elevados a entes autônomos, segundo inciso I no art. 30, competentes para “(...) legislar sobre os assuntos de interesse local” (BRASIL, 1988, p. 31). Assim, estas três instâncias político-administrativas autônomas devem organizar em regime de

¹⁴ CF 88 - Art. 18 que: “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (SENADO FEDERAL, 1988, p. 21)

colaboração seus sistemas de ensino, conforme prevê o art. 211, ficando a critério dos municípios “[...] optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996, p. 27835).

No estado do Paraná, por sua vez, apenas 4% dos municípios possuem sistema de ensino legalmente instituído, sendo que os demais entes federados continuam vinculados ao Sistema Estadual de Ensino, conforme a possibilidade legal apresentada na CF/1988 supracitada. Quando comparado aos outros estados da região sul¹⁵, o Paraná é o que possui a menor quantidade de municípios com sistema próprio.

De acordo com Flach (2019), esta realidade apresentada no Paraná indica a força política do governo estadual, que detém o massivo controle sobre a organização do ensino do estado e aos encaminhamentos dados à política educacional como um todo. Ademais, este dado também revela a fragilidade dos municípios em constituírem-se como gestores autônomos em relação à educação.

Ao constituírem sistema próprio de ensino, Pereira (2018) revela que os municípios ganham força e passam a conviver com a ampliação dos espaços e atuações democráticas, permitindo que estes criem suas próprias regras de gestão educacional e consagrem o poder local como lócus de decisões significativas para a sociedade. Ademais, uma gestão mais próxima da realidade educacional permite, potencialmente, o delineamento de políticas focalizadas nas necessidades locais e comprometidas com a construção de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, com a intenção de avaliar de forma mais direcionada as condições de qualidade dos 19 municípios paranaenses com sistema próprio de ensino, esse item apresentará de forma panorâmica os resultados do ICQ destas unidades político-administrativas. Cabe mencionar que o limite dos dados não permite avaliar a relação ou o grau de influência que a constituição de um sistema próprio de ensino tem nas condições de qualidade da educação dos municípios, entretanto, esta questão pode servir de objeto

¹⁵ Segundo Flach (2010 apud WERLE, THUM, ANDRADE, 2010; Flach 2019) em 2007 o Rio Grande do Sul já contava com 37% dos municípios com Leis de Sistema Municipal de Ensino editadas e Santa Catarina conta com 58% dos municípios como Sistemas de Ensino instituídos.

para investigações futuras. O quadro a seguir apresenta as estatísticas do ICQs e dos seus indicadores parciais.

TABELA 23 - ESTATÍSTICAS DO ICQ DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS DOS MUNICÍPIOS COM SISTEMA PRÓPRIO DE ENSINO

ESTATÍSTICA	ICP	ICME	ICG	ICQ
Média	0,60	0,80	0,67	0,67
Mediana	0,59	0,80	0,66	0,66
Desvio Padrão	0,05	0,06	0,06	0,03
Mínimo	0,52	0,67	0,58	0,61
Máximo	0,73	0,93	0,76	0,72

Fonte: A autora (2019).

TABELA 24 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DO ICQ DAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

ESTATÍSTICA	ICP	ICME	ICG	ICQ
Média	0,57	0,75	0,61	0,63
Mediana	0,57	0,75	0,61	0,62
Desvio Padrão	0,06	0,11	0,08	0,05
Mínimo	0,30	0,22	0,32	0,48
Máximo	0,77	0,96	0,83	0,79

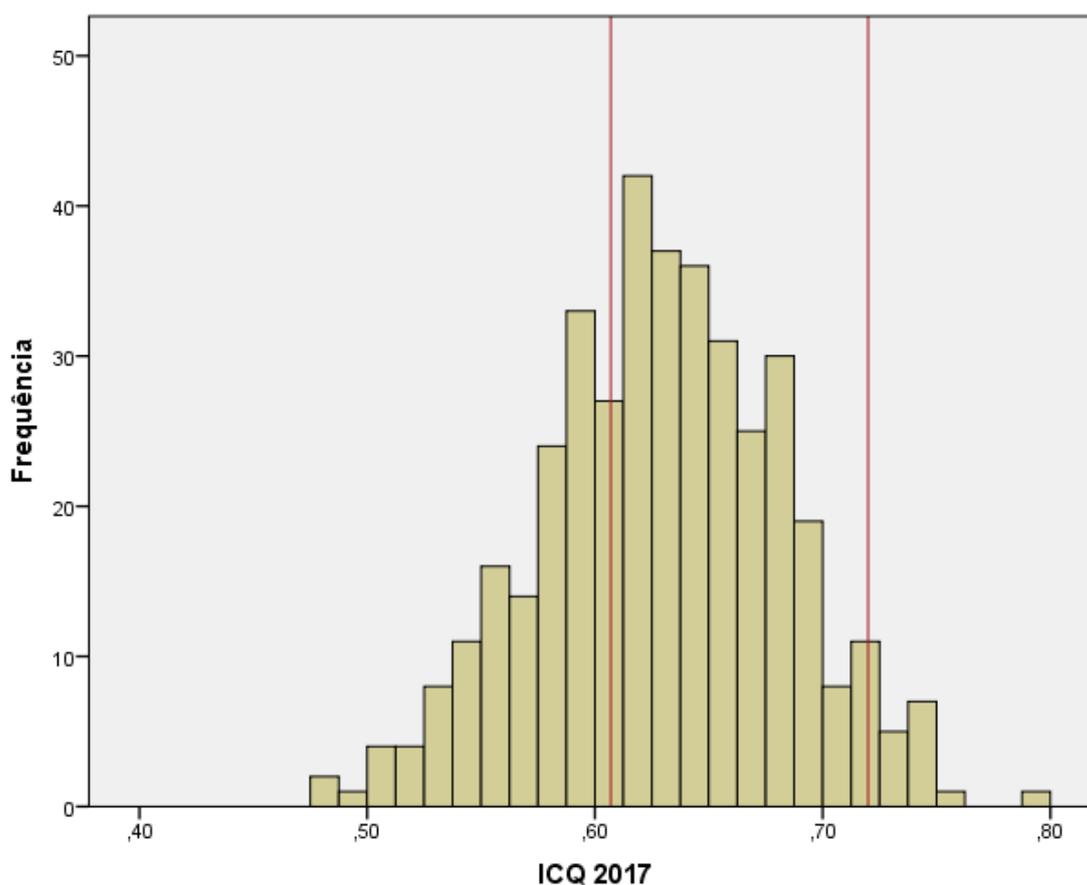
Fonte: A autora (2019).

Os dados revelam que a média de cada um dos indicadores parciais e do ICQ destes 19 municípios é maior que a média apresentada no panorama geral dos 397 que compõem a amostra. Ou seja, estes municípios apresentam melhores condições de qualidade que o cenário geral das escolas municipais paranaenses, quando comparadas as médias.

Os resultados do ICQ evidenciam que as condições de qualidade destes municípios são bastante próximas, sendo que a diferença do município de mais alto ICQ, para o de mais baixo índice é de 15%. Quando tomado o cenário geral, essa diferença é de 39%, ou seja, quase três vezes maior. Assim, as desigualdades entre estes 19 entes federados são numericamente muito inferiores que as desigualdades da amostra total. A média do ICQ é de 0,67, o que mostra que o resultado médio destes municípios pertence ao último quartil da amostra total, de 0,66 a 0,79, onde estão localizadas as melhores condições de qualidade.

Para melhor visualizar onde estes municípios se encontram no cenário geral da amostra, o gráfico a seguir apresenta, entre as linhas vermelhas, onde as frequências do ICQ destas unidades político-administrativas estão.

GRÁFICO 3 - HISTOGRAMA DE FREQUÊNCIA DO ICQ COM DESTAQUE PARA OS MUNICÍPIOS COM SISTEMA PRÓPRIO DE ENSINO



Fonte: A autora (2019).

Dessa forma, é possível observar por meio do histograma e dos dados apresentados na tabela 20, que estes municípios estão localizados no intervalo de frequência entre 0,61 e 0,72, o que corresponde ao final do segundo quartil e metade do último quartil, sendo que a média, de 0,67, mostra que quando divididos os valores dos ICQs, pela quantidade de casos, o resultado obtido pertence ao quarto quartil onde estão os municípios de melhores condições de

qualidade. Feitos os destaques do quadro geral do índice dos 19 municípios, cabe analisar o comportamento dos dados do ICP, do ICME e do ICG.

Quando colocadas às médias e desvio padrão dos indicadores parciais em ordem crescente, é possível perceber que o mesmo cenário apresentado na amostra total, se repete nestes 19 municípios, ou seja, o ICP é o indicador de menor média e menor desvio padrão, seguido pelo ICG e pelo ICME, o que evidencia que o padrão de desigualdade entre os indicadores se repete nos municípios com sistema próprio de ensino.

Ainda que seja possível visualizar certa regularidade entre os resultados do ICQ, nos indicadores parciais existem desigualdades significativas, ainda que menores do que as apresentadas no quadro geral. O ICP é o indicador de menor média, conforme citado anteriormente, e a diferença entre o município de mais alto indicador para o de mais baixo é de 0,21 pontos, ou seja, este último município apresenta um indicador 28% menor que o maior indicador.

O ICME replica o panorama total da amostra. No caso dos 19 municípios, ele também é o indicador de maior média, entretanto, possui a maior disparidade de resultados, dado o mais alto desvio padrão. Enquanto o município de mais alto ICME apresenta 0,93 pontos na escala de 0 a 1, o município de menor indicador apresenta 27% menos condições materiais. Assim, é possível observar que nestes municípios este indicador parcial corresponde a dimensão do ICQ onde existem maiores desigualdades.

Já o ICG é o indicador que possui a segunda maior média dentre os indicadores parciais. Além disso, a diferença entre o resultado do município de maior indicador, para o de menor indicador, é de 0,18 pontos, ou seja, trata-se da menor diferença entre o mínimo e o máximo atingido quando comparado ao ICP e ICME. Apesar disso, ele tem o segundo maior desvio padrão, o que significa que apesar da diferença ser menor que a do ICP, que possui o menor desvio padrão entre os resultados, a dispersão entre os valores do ICG é maior.

Os indicadores parciais revelam a dispersão entre os dados, o que consecutivamente nos permite afirmar que mesmo nos municípios que constituíram sistema próprio, as condições de qualidade de trabalho dos professores, as condições materiais das escolas e as condições de gestão são

desiguais. Ainda assim, estes municípios apresentam melhores indicadores que sinalizam que as dimensões de qualidade expostas anteriormente têm maiores possibilidades de se converterem efetivamente em qualidade. Dado o limite dos dados, não é possível afirmar qual a relação entre as condições de qualidade e a forma de organização adotada pelo município, entretanto, cabe o questionamento da influencia que a constituição de um sistema próprio tem nas condições de qualidade. Para responder tal questão, seria necessário lançar mão de outros dados contextuais destas unidades político-administrativas.

4.5 SÍNTESE DO PANORAMA DO ICQ

A análise das condições de qualidade das redes municipais do Paraná, com recorte nos anos iniciais do EF, auxiliou a compreensão do panorama das CG ofertadas nos municípios paranaenses, bem como a possibilidade de visualizar de forma mais sensível as desigualdades intraestaduais. O ICQ, dessa forma se mostrou uma ferramenta eficaz na avaliação da política educacional, conseguindo congregando de forma quantitativa as dimensões reconhecidamente importantes na literatura em termos de condições que oportunizam uma educação de qualidade.

Dessa forma, os resultados do ICQ relevam regularidade de condições de qualidade nas redes municipais paranaenses, que em média possuem professores com formação em Ensino Superior, com contratos de trabalho por concurso ou vinculados por CLT, escolas que reúnem condições razoáveis de conservação das instalações físicas e materiais, e com certa participação dos profissionais e da comunidade escolar nos processos decisórios da escola. Além disso, a metade dos municípios está localizada no segundo e terceiro quartil da amostra, o que significa a concentração de resultados do ICQ na faixa de 0,59 a 0,66.

O ICME, apesar de ser o indicador de maior média, é também a dimensão onde há maior disparidade, o que revela que as condições materiais das escolas são muito diferenciadas, com destaque para a dispersão dos resultados em termos de acesso a computadores e internet. Tal cenário evidencia a necessidade de políticas educacionais que priorizem as condições materiais das escolas dos municípios no Paraná, de modo a construir um

ambiente escolar onde os educandos possam encontrar condições materiais que colaborem com a sua aprendizagem e sejam adequadas para o seu desenvolvimento saudável.

O ICP é o indicador que apresenta os piores dados. Existe uma disparidade grande em termos salariais nos municípios, o que reflete em condições do professor desiguais. Ainda que em média os salários estejam acima do PSPN, ainda existem municípios com faixa salarial abaixo do piso nacional, o que revela a urgência do cumprimento da meta 18 do Plano Nacional de Educação que determina que os profissionais da Educação Básica e Superior devem estar assegurados por Plano de Carreira que garantem o piso salarial nacional profissional. Ademais, o salário do professor é, em média, 36% menor que o salário do diretor.

O ICG apresenta a segunda maior média de resultados e o segundo menor desvio padrão, por sua vez, as variáveis que o compõem possuem alto desvio padrão, o que revela condições de gestão democrática diferenciadas entre as escolas dos municípios. Cabe destaque a maior dispersão presente na variável Forma de Provimento do Cargo, o que revela que nesta dimensão é onde há maior desigualdade entre as redes municipais paranaenses, ou seja, distintas normatizações da forma de provimento do cargo de diretor. Assim, cumpre destacar a importância da ampliação dos espaços de participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, a começar pela eleição do seu dirigente.

Nos oito outliers explorados, verifica-se o mesmo padrão de desigualdade presente no quadro geral da amostra, o que significa que o índice parcial de mais alto resultado trata-se do ICME, seguido pelo ICG e, por fim, o ICP. Além disso, os indicadores parciais e os ICQs dos dezenove municípios com sistema próprio apresentam médias maiores do que os resultados do panorama dos 397 que compõem a amostra. Ou seja, estes municípios apresentam melhores condições de qualidade que o cenário geral das escolas municipais paranaenses, quando comparadas as médias. Ademais, o mesmo padrão de desigualdade entre os índices parciais da amostra total se replica para estes 19 entes federados.

Ainda o indicador de base da metodologia do trabalho tenha as suas limitações apontadas ao longo do trabalho, ele foi um importante instrumento

para avaliar o panorama das condições de qualidade das redes municipais paranaenses, apontando evidências de questões onde há maior efetividade da política educacional e onde há maior carência ação do Estado. Por sua vez, ainda é preciso avançar em termos de estudos quantitativos e qualitativos acerca dos dados apresentados com o intuito de possibilitar análises e discussões mais profundas acerca da qualidade da oferta do ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.
Antonio Machado

O objetivo do presente trabalho era construir e analisar o panorama sobre as condições de qualidade de oferta do Ensino Fundamental no Paraná, com delimitação as informações das escolas de anos iniciais das redes municipais de ensino, utilizando o ano de 2017 como fonte de informações para a análise. Para tanto, este trabalho teve como norteador o seguinte questionamento: Quais são as condições de qualidade das redes municipais de ensino fundamental no Paraná?

Nesse sentido, inicialmente foi realizado um estudo teórico a respeito da qualidade da educação e, mais especificamente, da sua compreensão no ordenamento jurídico brasileiro e na literatura educacional da área, o que revelou que o status constitucional dado ao tema da qualidade do ensino é exclusividade da Carta de 1988, não encontrando antecedentes na história constitucional brasileira. Além disso, a qualidade da educação é um conceito polissêmico que está em constante construção e reconstrução, conforme o espaço, o tempo e as projeções e ideais que se tem a respeito do tema.

A opção teórica da pesquisa, entretanto, foi a de trabalhar com o conceito de condições de qualidade que pode ser entendida “como as condições disponíveis para a realização do ensino e para a efetivação da aprendizagem, dimensionáveis em indicadores quantificáveis” (GOUVEIA; SOUZA; SCHNEIDER; 2011, p.117).

O Índice de Condições de Qualidade, dessa forma, foi o indicador utilizado como base metodológica do trabalho, o qual foi descrito e analisado no segundo capítulo desta pesquisa. Ele foi fomentado pelos questionários de contexto da Prova Brasil da edição de 2017, aplicadas às turmas de 5º ano, sendo utilizadas, especificamente, algumas respostas dadas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas avaliadas, dos aplicadores da prova a dos diretores das escolas avaliadas. Estas respostas alimentaram os indicadores parciais do ICQ, o Índice de Condições do Professor (ICP), o Índice de Condições Materiais da Escola (ICME) e o Índice de Condições de Gestão

(ICG), respectivamente, os quais são também descritos e analisados de forma panorâmica no capítulo.

O terceiro capítulo, por fim, procurou analisar as condições de qualidade da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas de educação dos municípios do Paraná, a partir dos dados gerados pelos indicadores parciais, sintetizadas no Índice de Condições de Qualidade. Para tanto, dos 399 municípios, foram analisados os dados de 397, uma vez que dois destes entes federados não tiveram suas informações divulgadas na Prova Brasil. A análise destes dados possibilitou algumas conclusões e indícios:

a) O panorama de ICQ das redes municipais paranaenses revelou regularidade de condições de qualidade em metade dos municípios que estão concentrados no segundo e terceiro quartil da amostra, com índices na faixa de 0,59 a 0,66. Estes entes federados apresentam, em média, professores com formação em Ensino Superior, com contratos de trabalho por concurso ou vinculados por CLT, escolas que reúnem condições razoáveis de conservação das instalações físicas e materiais, e com graus de participação dos profissionais e da comunidade escolar nos processos decisórios da escola. Apesar desta constatação, as outras 50% das redes municipais localizam-se nas outras pontas da análise, ou seja, nos piores e melhores resultados do ICQ, evidenciando um cenário de desigualdade intraestadual em termos de condições de qualidade da oferta do ensino.

b) Em relação aos indicadores parciais, o ICME, apesar de ser o indicador de maior média, é também a dimensão onde há maior disparidade, o que revela que as condições materiais das escolas são muito diferenciadas, com destaque para a dispersão dos resultados em termos de acesso a computadores e internet. Tal cenário evidencia a necessidade de políticas educacionais que priorizem as condições materiais das escolas dos municípios no Paraná, de modo a diminuir as desigualdades e construir um ambiente escolar onde os educandos possam encontrar condições materiais que colaborem com a sua aprendizagem e sejam adequadas para o seu desenvolvimento saudável.

c) O ICP é o indicador que apresenta os piores dados, sobretudo na variável 2. Existe uma disparidade grande em termos salariais nos municípios,

o que reflete em condições de trabalho do professor muito desiguais. Ainda que em média os salários estejam acima do PSPN, ainda existem municípios com faixa salarial abaixo do piso nacional, o que revela a urgência do cumprimento da meta 18 do Plano Nacional de Educação que determina que os profissionais da Educação Básica e Superior devem estar assegurados por Plano de Carreira que garantem o piso salarial nacional profissional. Ademais, os salários dos professores são em média 36% menores que o do diretor.

d) O ICG apresenta a segunda maior média de resultados e o segundo menor desvio padrão, por sua vez, as variáveis que o compõem possuem alto desvio padrão, o que revela condições de gestão democrática diferenciadas entre as escolas dos municípios. Cabe destaque a maior dispersão presente na variável Forma de Provimento do Cargo, o que revela que nesta dimensão é onde há maior desigualdade entre as redes municipais paranaenses, ou seja, distintas normatizações da forma de provimento do cargo de diretor. Assim, cumpre destacar a importância da ampliação dos espaços de participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, a começar pela eleição do seu dirigente.

e) Há um padrão de desigualdade entre os índices parciais que se repete nos casos outliers, uma vez que o mesmo padrão que se tem no quadro geral da amostra, se percebe também nestes oito casos, onde os resultados do ICP são os mais baixos, seguidos pelos resultados do ICG e, por fim, do ICME.

f) Quando cotejados os indicadores dos dezenove municípios com sistema próprio com os dados do panorama da amostra total, é possível constatar que os municípios com sistema de ensino legalmente instituído apresentam os resultados dos índices parciais e o ICQ maiores que a média dos 397 entes. Ou seja, estes municípios apresentam melhores condições de qualidade que o cenário total das escolas municipais paranaenses, quando comparadas as suas médias. Ademais, existe um padrão de CQ destes municípios com sistemas de ensino, sendo que o cenário da amostra total dos indicadores parciais se replica nestes 19 entes federados, ou seja, eles apresentam o mesmo padrão de desigualdade nas médias do ICME, o ICG e o ICP.

Estas conclusões apresentadas auxiliaram a compreensão do panorama das condições de qualidade da oferta dos anos iniciais do Ensino

Fundamental nos municípios paranaenses, alcançando o objetivo proposto para esta investigação, bem como possibilitaram visualizar de forma mais focalizada as desigualdades intermunicipais. O ICQ, dessa forma se mostrou uma ferramenta eficaz na avaliação da política educacional, conseguindo congregar de forma quantitativa as dimensões reconhecidamente importantes na literatura em termos de condições que oportunizam uma educação de qualidade.

Certamente, a metodologia utilizada possui limitações que foram sinalizadas ao longo da pesquisa, entretanto, o ICQ foi um instrumento fundamental para analisar e problematizar as condições de qualidade, ou a falta delas, nos municípios que compõem o estado do Paraná, sinalizando onde há maior carência da ação do Estado na forma de políticas educacionais que corroborem com a construção de escolas em condições de qualidade que oportunizem a igualdade de oportunidades com equidade para os seus estudantes e profissionais que a constituem. Assim, são muitos os desafios a serem superados, entretanto, este trabalho revela-se como uma contribuição, ainda que singela, nesta luta por uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, mimeog., 2000.

BAUER, Adriana; CASSETTARI, Nathalia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. vol.25, n.97, pp.943-970. 2017.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.** [online]. 2012, vol.38, n.2, pp.373-388. Epub Feb 14, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 10 nov. 2019.

BRASIL, **Constituição (1988). Constituição. República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 de setembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em 16 set. 2019.

_____, **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em 16 set. 2019.

_____, **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 16 set. 2019.

_____. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61.** Brasília : 1961.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88. dez. 2003.

CAMARGO, Rubens Barbosa et al. **Problematização do conceito de qualidade presente na pesquisa custo aluno ano em escolas de educação básica que oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade: relatório de pesquisa.** Brasília: MEC/Inep, 2006.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Perfil profissional e condições de trabalho docente: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba.** 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CRUZ, Fabiana Thomé da. **Um estudo sobre as condições de trabalho das professoras e professores do ensino fundamental da rede pública e privada no Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CUNHA, Marcela Brandão. Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e192989, 2019.. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e192989.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade da educação brasileira como um direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez., 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série documental: textos para discussão. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, n. 24, Brasília, 2007.

ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

FARENZENA, Nalú. Introdução. In: FARENZENA, Nalú (Org). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais**. Brasília: INEP/MEC, 2005. p. 11-27.

FERNANDES, Domingos. Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. **Córdoba**: Texto, 2008.

FINATTI, Renata Riva. **Eleições como forma de provimento da direção escolar na rede municipal de ensino de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro. 2019.

FURTADO, Marcelo Gasque. Padrão de Qualidade do Ensino. In: RANIERI, N. Direito à Educação. São Paulo: **Editores da Universidade de São Paulo**, 2009.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo; SCHNEIDER, Gabriela. Índice de Condições de Qualidade educacional: metodologia e indícios. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 22, n.48, jan/abril de 2011.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; BRUEL, Ana Lorena; SOUZA, Ângelo Ricardo ; SOARES, Isabelle Alves ; SILVA, Monica Ribeiro. **Levantamento do Custo Aluno em Escolas que Oferecem Condições de Qualidade**. 1. ed. Curitiba: Setor de Educação, 2004. v. 1.

GOUVEIA, Andréa; POLENA, Andrea Polena. Financiamento da educação e indicadores de qualidade: um estudo exploratório de seis municípios brasileiros. **RBPAE** - v. 31, n. 2, p. 255 - 273 mai./ago. 2015.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. / Regina Vinhaes Gracindo. – Brasília : Universidade de Brasília, 2007.
GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados da Aneb e da Anresc 2017. Brasília: Inep,
2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.
Acesso em: 31 out. 2018.

JACOMINI, Marcia; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de.
Remuneração docente: Desafios para o monitoramento da valorização dos
professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de
Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 73, jul.
2016. ISSN 1068-2341. Disponível em:
<<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2386/1798>>. Acesso em: 31 out. 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e
patrimonialismo na educação brasileira**. 329 p. Tese (Doutorado em
Educação) - Faculdade de Educação de Campinas. Universidade Estadual de
Campinas, Campinas, 2000.

NETO, Joaquin José Soares et al. Uma Escala Para Medir A Infraestrutura
Escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Áda Avila. Condições de trabalho
docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela;
VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição
docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do
ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira
de Educação**, n. 28, p. 05 – 23, jan./ abr. 2005.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade
e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da; org. **A escola
cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PEREIRA, Sueli Menezes. O Sistema Municipal de Ensino em análise: avanços
e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p.
1372-1392, out./nov. 2018.

QUADROS, Neli Helena Bender de. **Políticas públicas voltadas para a
qualidade da educação no ensino fundamental: inquietudes e
provocações a partir do plano de desenvolvimento da educação**. 2008.
Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Faculdade de
Educação da Universidade de Passo Fundo, 2008. Disponível em: <
<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/648/1/2008NeliBenderdeQuadros.pdf>>
Acesso em 16 set. 2019.

SCHNEIDER, Gabriela. **As ações do governo federal no âmbito das
condições materiais e estruturais da escola: Uma problematização a partir
do conceito de justiça social**. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) -

Programa de PósGraduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SCHNEIDER, Gabriela. **Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando o Índice de Condições Materiais da Escola**. 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SCHNEIDER, Gabriela; SILVA, Marcus Quintanilha. **Índice de nível socioeconômico dos alunos do 5º ano do ensino fundamental: descrição de metodologia e análise de dados**. In: XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2015, Olinda. Política, Avaliação e Gestão da Educação: novos governos, novas agendas? Salvador: Biblioteca ANPAE, v. 21, p. 1-14, 2015.

SILVA, Marcus Quintanilha. **Condições de qualidade das redes municipais de ensino fundamental no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza . Por que estudar políticas educacionais? In: SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza; GOUVEIA, Andréa; TAVARES, Taís Moura. (Org.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; SILVA, Mônica Ribeiro; SCHWENDLER, Sonia Fátima. Gestão democrática da escola pública. IN: SOUZA, A. R. (org.) **Coleção Gestão e Avaliação da Escola Pública**. 68p. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2005.

SOUZA, Ângelo. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

STAKE, Robert. Pesquisa qualitativa/naturalista – Problemas epistemológicos. PUCRJ. **Comunicação**. 1982.

SUBIRÁ, Juliana Aparecida Alves. **Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba: configurações, impasses e perspectivas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

VAILLANT, Denise. Atraer e retener Buenos profesionales en lo profesión docente: políticas em Latinoamérica. **Revista de Educación**, n. 340, p. 117-40, mayo-ago. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: uma construção possível. 29 ed., Campinas: **Papirus**, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação Básica: política e gestão da escola. Brasília: **Líber Livro**, 2009.

XIMENES, Salomão Barros. O CAQ na meta 20 do plano nacional de educação: um novo regime jurídico para a realização do padrão de qualidade do ensino. **Jornal de políticas educacionais**. Curitiba, n. 17 e 18, v. 9, p. 26-37. Jan-dez./2015.

ANEXO 1 - ICQ E INDICADORES PARCIAIS DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

NOME DO MUNICÍPIO	ICP	ICME	ICG	ICQ
Adrianópolis	0,46	0,68	0,54	0,53
Agudos do Sul	0,77	0,74	0,51	0,74
Almirante Tamandaré	0,57	0,65	0,6	0,59
Altamira do Paraná	0,56	0,47	0,53	0,53
Alto Paraíso	0,65	0,73	0,68	0,68
Alto Paraná	0,54	0,78	0,57	0,62
Alto Piquiri	0,47	0,7	0,64	0,56
Altônia	0,66	0,61	0,58	0,64
Alvorada do Sul	0,54	0,62	0,32	0,54
Amaporã	0,65	0,74	0,8	0,69
Ampére	0,5	0,75	0,52	0,58
Anahy	0,5	0,77	0,52	0,58
Andirá	0,55	0,74	0,48	0,6
Ângulo	0,6	0,83	0,55	0,66
Antonina	0,56	0,55	0,62	0,56
Antônio Olinto	0,51	0,72	0,54	0,57
Apucarana	0,61	0,87	0,61	0,69
Arapongas	0,59	0,76	0,68	0,65
Arapoti	0,54	0,77	0,6	0,62
Arapuã	0,52	0,6	0,67	0,56
Araruna	0,63	0,71	0,48	0,64
Araucária	0,73	0,67	0,72	0,71
Ariranha do Ivaí	0,67	0,61	0,63	0,65
Assaí	0,55	0,78	0,65	0,63
Assis Chateaubriand	0,61	0,86	0,65	0,69
Astorga	0,55	0,77	0,65	0,62
Atalaia	0,66	0,95	0,61	0,74
Balsa Nova	0,52	0,79	0,61	0,61
Bandeirantes	0,51	0,74	0,6	0,59
Barbosa Ferraz	0,49	0,53	0,57	0,51
Barra do Jacaré	0,46	0,88	0,5	0,59
Barracão	0,52	0,6	0,62	0,55
Bela Vista da Caroba	0,52	0,81	0,74	0,63
Bela Vista do Paraíso	0,51	0,76	0,7	0,6
Bituruna	0,59	0,83	0,54	0,66
Boa Esperança	0,52	0,7	0,62	0,59
Boa Esperança do Iguaçu	0,55	0,93	0,71	0,68
Boa Ventura de São Roque	0,65	0,64	0,65	0,64
Boa Vista da Aparecida	0,69	0,71	0,4	0,66

Bocaiúva do Sul	0,59	0,67	0,69	0,63
Bom Jesus do Sul	0,55	0,94	0,56	0,67
Bom Sucesso	0,7	0,63	0,54	0,66
Bom Sucesso do Sul	0,68	0,58	0,56	0,63
Borrazópolis	0,61	0,73	0,67	0,65
Braganey	0,65	0,61	0,52	0,62
Brasilândia do Sul	0,64	0,72	0,72	0,67
Cafeara	0,6	0,78	0,56	0,65
Cafelândia	0,61	0,91	0,53	0,69
Cafezal do Sul	0,72	0,7	0,57	0,7
Califórnia	0,72	0,79	0,56	0,72
Cambará	0,59	0,75	0,64	0,64
Cambé	0,54	0,72	0,58	0,6
Cambira	0,61	0,77	0,59	0,65
Campina da Lagoa	0,61	0,81	0,49	0,66
Campina do Simão	0,6	0,86	0,59	0,68
Campina Grande do Sul	0,57	0,76	0,51	0,62
Campo Bonito	0,57	0,77	0,7	0,64
Campo do Tenente	0,55	0,74	0,53	0,61
Campo Largo	0,54	0,77	0,62	0,62
Campo Magro	0,61	0,74	0,59	0,65
Campo Mourão	0,6	0,8	0,7	0,67
Cândido de Abreu	0,49	0,63	0,51	0,53
Candói	0,47	0,81	0,67	0,6
Cantagalo	0,65	0,67	0,55	0,64
Capanema	0,52	0,76	0,54	0,59
Capitão Leônidas Marques	0,55	0,72	0,69	0,61
Carambeí	0,49	0,83	0,65	0,61
Carlópolis	0,54	0,88	0,6	0,65
Cascavel	0,58	0,82	0,71	0,66
Castro	0,56	0,76	0,64	0,63
Catanduvas	0,61	0,86	0,51	0,68
Centenário do Sul	0,44	0,75	0,47	0,54
Cerro Azul	0,57	0,68	0,54	0,6
Céu Azul	0,55	0,69	0,54	0,59
Chopinzinho	0,52	0,79	0,58	0,61
Cianorte	0,6	0,8	0,68	0,67
Cidade Gaúcha	0,51	0,72	0,62	0,59
Clevelândia	0,58	0,76	0,56	0,63
Colombo	0,56	0,75	0,65	0,63
Colorado	0,55	0,85	0,53	0,64
Congonhinhas	0,52	0,64	0,52	0,56
Conselheiro Mairinck	0,48	0,87	0,76	0,63
Contenda	0,49	0,68	0,58	0,56
Corbélia	0,5	0,61	0,57	0,54

Cornélio Procópio	0,62	0,7	0,65	0,65
Coronel Domingos Soares	0,65	0,77	0,61	0,68
Coronel Vivida	0,71	0,88	0,55	0,75
Corumbataí do Sul	0,58	0,6	0,72	0,6
Cruz Machado	0,68	0,77	0,69	0,71
Cruzeiro do Iguaçu	0,61	0,76	0,61	0,65
Cruzeiro do Oeste	0,68	0,71	0,62	0,68
Cruzeiro do Sul	0,48	0,78	0,79	0,6
Cruzmaltina	0,58	0,45	0,6	0,54
Curitiba	0,67	0,82	0,76	0,72
Curiúva	0,65	0,67	0,64	0,65
Diamante D'Oeste	0,6	0,91	0,52	0,68
Diamante do Norte	0,61	0,74	0,69	0,65
Diamante do Sul	0,6	0,92	0,48	0,68
Dois Vizinhos	0,71	0,77	0,64	0,72
Douradina	0,5	0,71	0,65	0,58
Doutor Camargo	0,65	0,72	0,74	0,68
Doutor Ulysses	0,58	0,61	0,59	0,59
Enéas Marques	0,57	0,68	0,6	0,61
Engenheiro Beltrão	0,43	0,73	0,69	0,55
Entre Rios do Oeste	0,63	0,95	0,8	0,74
Esperança Nova	0,53	0,94	0,59	0,66
Espigão Alto do Iguaçu	0,46	0,64	0,5	0,52
Farol	0,76	0,68	0,53	0,71
Faxinal	0,58	0,75	0,66	0,64
Fazenda Rio Grande	0,52	0,75	0,65	0,6
Fênix	0,59	0,66	0,67	0,62
Fernandes Pinheiro	0,61	0,86	0,46	0,67
Figueira	0,59	0,51	0,59	0,56
Flor da Serra do Sul	0,61	0,9	0,6	0,69
Floraí	0,55	0,76	0,75	0,63
Floresta	0,54	0,52	0,75	0,56
Florestópolis	0,68	0,72	0,62	0,69
Flórida	0,5	0,76	0,58	0,59
Formosa do Oeste	0,73	0,77	0,56	0,73
Foz do Iguaçu	0,59	0,71	0,72	0,64
Foz do Jordão	0,57	0,76	0,5	0,62
Francisco Alves	0,55	0,73	0,57	0,61
Francisco Beltrão	0,6	0,76	0,7	0,66
General Carneiro	0,58	0,71	0,58	0,62
Godoy Moreira	0,48	0,82	0,57	0,59
Goioerê	0,58	0,71	0,64	0,62
Goioxim	0,52	0,81	0,63	0,62
Grandes Rios	0,59	0,66	0,56	0,61
Guaira	0,63	0,78	0,66	0,68

Guairaçá	0,62	0,68	0,7	0,65
Guamiranga	0,55	0,79	0,59	0,63
Guapirama	0,54	0,96	0,59	0,67
Guaporema	0,64	0,87	0,56	0,7
Guaraci	0,65	0,76	0,51	0,67
Guaranaçu	0,52	0,66	0,54	0,56
Guarapuava	0,58	0,85	0,66	0,67
Guaraqueçaba	0,58	0,49	0,54	0,55
Guaratuba	0,54	0,78	0,6	0,62
Honório Serpa	0,61	0,6	0,53	0,6
Ibaiti	0,58	0,75	0,56	0,63
Ibema	0,52	0,84	0,61	0,63
Ibiporã	0,6	0,78	0,63	0,66
Icaraíma	0,64	0,88	0,66	0,71
Iguaraçu	0,61	0,29	0,65	0,52
Iguatu	0,6	0,93	0,6	0,7
Imbaú	0,55	0,6	0,6	0,57
Imbituva	0,56	0,78	0,55	0,63
Inácio Martins	0,54	0,81	0,61	0,63
Inajá	0,3	0,8	0,66	0,48
Indianópolis	0,52	0,85	0,59	0,63
Ipiranga	0,48	0,78	0,5	0,57
Iporã	0,54	0,88	0,64	0,66
Iracema do Oeste	0,66	0,79	0,79	0,71
Irati	0,55	0,76	0,62	0,62
Iretama	0,58	0,67	0,56	0,61
Itaguajé	0,62	0,7	0,59	0,64
Itaipulândia	0,55	0,92	0,7	0,67
Itambaracá	0,58	0,75	0,56	0,63
Itambé	0,44	0,84	0,67	0,58
Itapejara d'Oeste	0,57	0,7	0,63	0,61
Itaperuçu	0,48	0,61	0,59	0,53
Itaúna do Sul	0,54	0,39	0,7	0,51
Ivaí	0,55	0,78	0,6	0,62
Ivaiporã	0,57	0,68	0,71	0,62
Ivaté	0,65	0,51	0,61	0,6
Ivatuba	0,69	0,89	0,73	0,75
Jaboti	0,6	0,74	0,66	0,64
Jacarezinho	0,54	0,7	0,54	0,59
Jaguapitã	0,53	0,79	0,65	0,62
Jaguariaíva	0,56	0,83	0,57	0,65
Jandaia do Sul	0,57	0,87	0,67	0,67
Janiópolis	0,39	0,91	0,67	0,57
Japira	0,51	0,83	0,65	0,62
Japurá	0,42	0,87	0,74	0,59

Jardim Alegre	0,61	0,85	0,63	0,69
Jardim Olinda	0,52	0,73	0,46	0,58
Jataizinho	0,59	0,91	0,47	0,68
Jesuítas	0,56	0,74	0,6	0,62
Joaquim Távora	0,58	0,81	0,56	0,64
Jundiá do Sul	0,61	0,52	0,72	0,6
Juranda	0,58	0,77	0,78	0,65
Jussara	0,55	0,82	0,66	0,64
Kaloré	0,54	0,85	0,74	0,66
Lapa	0,58	0,81	0,63	0,65
Laranjal	0,47	0,67	0,51	0,53
Laranjeiras do Sul	0,62	0,72	0,61	0,65
Leópolis	0,59	0,65	0,66	0,61
Lidianópolis	0,57	0,5	0,59	0,55
Lindoeste	0,6	0,62	0,58	0,6
Loanda	0,56	0,68	0,66	0,61
Lobato	0,55	0,7	0,68	0,61
Londrina	0,65	0,74	0,76	0,69
Luiziana	0,58	0,89	0,76	0,69
Lunardelli	0,65	0,73	0,64	0,67
Lupionópolis	0,47	0,82	0,52	0,58
Mallet	0,52	0,82	0,57	0,61
Mamborê	0,62	0,74	0,6	0,65
Mandaguaçu	0,6	0,79	0,64	0,66
Mandaguari	0,61	0,91	0,76	0,72
Mandirituba	0,56	0,78	0,61	0,63
Manfrinópolis	0,55	0,85	0,55	0,64
Mangueirinha	0,55	0,81	0,54	0,63
Manoel Ribas	0,57	0,68	0,61	0,61
Marechal Cândido Rondon	0,62	0,8	0,67	0,68
Maria Helena	0,43	0,78	0,56	0,55
Marialva	0,58	0,82	0,69	0,66
Marilândia do Sul	0,48	0,6	0,63	0,53
Marilena	0,59	0,62	0,47	0,59
Mariluz	0,7	0,82	0,65	0,73
Maringá	0,61	0,85	0,6	0,68
Mariópolis	0,41	0,82	0,53	0,54
Maripá	0,53	0,85	0,64	0,64
Marmeleiro	0,6	0,85	0,66	0,68
Marquinho	0,56	0,88	0,48	0,65
Marumbi	0,52	0,86	0,54	0,62
Matelândia	0,55	0,77	0,71	0,63
Matinhos	0,59	0,75	0,57	0,63
Mato Rico	0,58	0,95	0,65	0,7
Mauá da Serra	0,59	0,67	0,62	0,62

Medianeira	0,63	0,86	0,72	0,71
Mercedes	0,75	0,95	0,57	0,79
Mirador	0,65	0,83	0,43	0,69
Miraselva	0,51	0,95	0,59	0,65
Missal	0,57	0,79	0,5	0,63
Moreira Sales	0,57	0,78	0,72	0,65
Morretes	0,49	0,7	0,58	0,56
Munhoz de Melo	0,65	0,95	0,69	0,75
Nossa Senhora das Graças	0,6	0,68	0,51	0,62
Nova Aliança do Ivaí	0,63	0,87	0,41	0,68
Nova América da Colina	0,56	0,73	0,65	0,62
Nova Aurora	0,62	0,76	0,6	0,66
Nova Cantu	0,57	0,87	0,67	0,67
Nova Esperança	0,65	0,72	0,67	0,67
Nova Esperança do Sudoest	0,58	0,74	0,65	0,64
Nova Fátima	0,51	0,83	0,61	0,61
Nova Laranjeiras	0,51	0,71	0,57	0,57
Nova Londrina	0,63	0,67	0,62	0,64
Nova Olímpia	0,65	0,22	0,46	0,5
Nova Prata do Iguaçu	0,55	0,6	0,63	0,57
Nova Santa Bárbara	0,5	0,82	0,71	0,62
Nova Santa Rosa	0,59	0,83	0,57	0,66
Nova Tebas	0,6	0,77	0,55	0,65
Novo Itacolomi	0,65	0,88	0,56	0,71
Ortigueira	0,54	0,64	0,63	0,58
Ourizona	0,6	0,92	0,83	0,72
Ouro Verde do Oeste	0,42	0,89	0,68	0,59
Paiçandu	0,62	0,71	0,61	0,65
Palmas	0,5	0,76	0,66	0,59
Palmeira	0,57	0,79	0,59	0,64
Palmital	0,52	0,68	0,48	0,57
Palotina	0,51	0,84	0,67	0,62
Paraíso do Norte	0,57	0,8	0,52	0,63
Paranacity	0,44	0,89	0,64	0,6
Paranaguá	0,58	0,79	0,66	0,65
Paranapoema	0,5	0,77	0,49	0,58
Paranavaí	0,59	0,79	0,7	0,66
Pato Bragado	0,54	0,85	0,73	0,65
Pato Branco	0,63	0,84	0,68	0,7
Paula Freitas	0,51	0,7	0,48	0,56
Paulo Frontin	0,58	0,65	0,68	0,61
Peabiru	0,54	0,75	0,64	0,61
Perobal	0,57	0,69	0,66	0,62
Pérola	0,49	0,66	0,65	0,56

Pérola d'Oeste	0,62	0,91	0,55	0,7
Piên	0,64	0,83	0,68	0,7
Pinhais	0,64	0,9	0,71	0,72
Pinhal de São Bento	0,56	0,93	0,53	0,67
Pinhalão	0,48	0,7	0,54	0,55
Pinhão	0,51	0,7	0,69	0,58
Pirai do Sul	0,59	0,69	0,65	0,63
Piraquara	0,56	0,73	0,76	0,63
Pitanga	0,53	0,65	0,65	0,58
Pitangueiras	0,63	0,93	0,63	0,72
Planaltina do Paraná	0,59	0,91	0,68	0,69
Planalto	0,6	0,82	0,5	0,65
Ponta Grossa	0,57	0,81	0,64	0,65
Pontal do Paraná	0,58	0,76	0,63	0,64
Porecatu	0,51	0,7	0,71	0,59
Porto Amazonas	0,48	0,79	0,48	0,58
Porto Barreiro	0,5	0,75	0,59	0,58
Porto Rico				
Porto Vitória	0,73	0,8	0,63	0,74
Prado Ferreira	0,56	0,64	0,6	0,59
Pranchita	0,69	0,71	0,56	0,68
Presidente Castelo Branco	0,66	0,57	0,52	0,62
Primeiro de Maio	0,6	0,75	0,49	0,63
Prudentópolis	0,55	0,71	0,61	0,6
Quarto Centenário	0,64	0,73	0,61	0,67
Quatiguá	0,57	0,72	0,62	0,62
Quatro Barras	0,62	0,82	0,57	0,67
Quatro Pontes	0,65	0,9	0,71	0,73
Quedas do Iguaçu	0,52	0,6	0,61	0,55
Querência do Norte	0,52	0,7	0,68	0,59
Quinta do Sol	0,51	0,93	0,81	0,67
Quitandinha	0,54	0,69	0,61	0,59
Ramilândia	0,66	0,89	0,63	0,73
Rancho Alegre	0,62	0,95	0,62	0,72
Rancho Alegre D'Oeste	0,59	0,84	0,78	0,68
Realeza	0,69	0,84	0,72	0,74
Rebouças	0,54	0,76	0,58	0,61
Renascença	0,57	0,95	0,65	0,69
Reserva	0,57	0,67	0,51	0,59
Reserva do Iguaçu	0,59	0,58	0,57	0,58
Ribeirão Claro	0,55	0,76	0,62	0,62
Ribeirão do Pinhal	0,63	0,54	0,63	0,6
Rio Azul	0,48	0,71	0,64	0,57
Rio Bom	0,6	0,7	0,53	0,62
Rio Bonito do Iguaçu	0,53	0,74	0,71	0,61

Rio Branco do Ivaí	0,55	0,81	0,61	0,63
Rio Branco do Sul	0,47	0,55	0,53	0,5
Rio Negro	0,55	0,8	0,57	0,63
Rolândia	0,61	0,78	0,69	0,67
Roncador	0,6	0,88	0,65	0,69
Rondon	0,58	0,91	0,79	0,7
Rosário do Ivaí	0,45	0,79	0,72	0,58
Sabáudia	0,48	0,85	0,7	0,61
Salgado Filho	0,59	0,74	0,68	0,64
Salto do Itararé	0,54	0,68	0,68	0,59
Salto do Lontra	0,7	0,75	0,55	0,7
Santa Amélia	0,59	0,78	0,79	0,66
Santa Cecília do Pavão	0,39	0,88	0,58	0,56
Santa Cruz de Monte Caste				
Santa Fé	0,62	0,82	0,63	0,68
Santa Helena	0,48	0,79	0,72	0,59
Santa Inês	0,53	0,68	0,56	0,58
Santa Isabel do Ivaí	0,56	0,59	0,48	0,56
Santa Izabel do Oeste	0,61	0,91	0,64	0,7
Santa Lúcia	0,6	0,76	0,61	0,65
Santa Maria do Oeste	0,42	0,74	0,65	0,54
Santa Mariana	0,59	0,75	0,57	0,63
Santa Mônica	0,66	0,65	0,46	0,63
Santa Tereza do Oeste	0,49	0,71	0,46	0,55
Santa Terezinha de Itaipu	0,6	0,92	0,64	0,7
Santana do Itararé	0,5	0,68	0,57	0,56
Santo Antônio da Platina	0,53	0,71	0,65	0,59
Santo Antônio do Caiuá	0,59	0,74	0,66	0,64
Santo Antônio do Paraíso	0,5	0,83	0,59	0,61
Santo Antônio do Sudoeste	0,57	0,63	0,64	0,6
Santo Inácio	0,58	0,56	0,69	0,59
São Carlos do Ivaí	0,33	0,73	0,7	0,49
São Jerônimo da Serra	0,62	0,59	0,5	0,6
São João	0,55	0,73	0,62	0,61
São João do Caiuá	0,57	0,65	0,42	0,58
São João do Ivaí	0,45	0,79	0,55	0,56
São João do Triunfo	0,49	0,64	0,59	0,54
São Jorge d'Oeste	0,58	0,8	0,6	0,64
São Jorge do Ivaí	0,57	0,95	0,57	0,68
São Jorge do Patrocínio	0,63	0,79	0,6	0,68
São José da Boa Vista	0,68	0,86	0,69	0,74
São José das Palmeiras	0,45	0,95	0,61	0,62
São José dos Pinhais	0,66	0,75	0,73	0,69
São Manoel do Paraná	0,47	0,87	0,69	0,61

São Mateus do Sul	0,59	0,71	0,67	0,63
São Miguel do Guaçu	0,59	0,85	0,67	0,68
São Pedro do Guaçu	0,53	0,69	0,63	0,59
São Pedro do Ivaí	0,68	0,51	0,68	0,63
São Pedro do Paraná	0,34	0,81	0,41	0,49
São Sebastião da Amoreira	0,55	0,81	0,53	0,63
São Tomé	0,59	0,89	0,73	0,7
Sapopema	0,43	0,79	0,52	0,55
Sarandi	0,55	0,76	0,64	0,62
Saudade do Guaçu	0,55	0,95	0,74	0,69
Sengés	0,63	0,73	0,53	0,65
Serranópolis do Guaçu	0,53	0,86	0,77	0,65
Sertaneja	0,56	0,71	0,67	0,62
Sertanópolis	0,58	0,83	0,52	0,65
Siqueira Campos	0,51	0,73	0,53	0,58
Sulina	0,48	0,95	0,65	0,64
Tamarana	0,63	0,63	0,59	0,63
Tamboara	0,53	0,72	0,56	0,59
Tapejara	0,67	0,86	0,53	0,71
Tapira	0,4	0,71	0,57	0,51
Teixeira Soares	0,56	0,78	0,49	0,62
Telêmaco Borba	0,53	0,88	0,63	0,65
Terra Boa	0,61	0,81	0,66	0,68
Terra Rica	0,49	0,76	0,57	0,58
Terra Roxa	0,63	0,68	0,7	0,65
Tibagi	0,67	0,7	0,62	0,67
Tijucas do Sul	0,51	0,79	0,58	0,6
Toledo	0,63	0,81	0,72	0,69
Tomazina	0,62	0,72	0,72	0,66
Três Barras do Paraná	0,55	0,66	0,65	0,59
Tunas do Paraná	0,65	0,72	0,57	0,66
Tuneiras do Oeste	0,59	0,66	0,55	0,61
Tupãssi	0,58	0,84	0,79	0,68
Turvo	0,53	0,67	0,56	0,58
Ubiratã	0,48	0,7	0,64	0,56
Umuarama	0,67	0,71	0,67	0,68
União da Vitória	0,57	0,76	0,68	0,64
Uniflor	0,41	0,74	0,5	0,52
Uraí	0,55	0,75	0,66	0,62
Ventania	0,55	0,64	0,42	0,56
Vera Cruz do Oeste	0,46	0,87	0,64	0,6
Verê	0,65	0,72	0,52	0,66
Virmond	0,65	0,5	0,51	0,59
Vitorino	0,58	0,75	0,52	0,62

Wenceslau Braz	0,48	0,64	0,58	0,54
Xambrê	0,54	0,56	0,57	0,55