

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LARISSA HANAE ARAUJO MITSUUCHI DAL-BÓ

**IDEB E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE A NOTA E A
REALIDADE DE DUAS ESCOLAS**

CURITIBA

2016

LARISSA HANAE ARAUJO MITSUUCHI DAL-BÓ

**IDEB E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE A NOTA E A
REALIDADE DE DUAS ESCOLAS**

Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

CURITIBA

2016

Dedico essa pesquisa à simples,
mas imensa, vontade de ver uma
educação com mais qualidade em todas
as escolas deste país.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma maneira de mostrar para as pessoas o quão importante e fundamental elas são para alguém.

Agradeço a Deus pela vida, pelos rumos que ela tomou e pelas pessoas especiais que nela colocou.

Agradeço a minha família pelo amor incondicional, por entrarem nessa loucura comigo, por estarem sempre presentes e me darem forças para não desistir.

Agradeço ao Gil, meu marido, por toda paciência e apoio, que apesar dos momentos difíceis, esteve sempre ao meu lado.

Agradeço a Fernanda, companheira de curso, por dividir comigo seu conhecimento e por me ajudar nos momentos de desespero acadêmico.

A todos que de alguma forma fizeram parte de tudo isso, o meu muito obrigado!

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

ARENDR, 1979, p. 247.

RESUMO

O Ideb é um indicador de resultados que está atrelado à aferição da qualidade da educação. Busca-se na presente pesquisa abordar esta qualidade, procurando identificar se é a preocupação com esta temática que faz com que escolas similares em região geográfica e nível socioeconômico tenham uma diferença grande na nota do Ideb. Fundamentando-se em Dourado, Oliveira e Santos (2007; 2009) e nos Indicadores de Qualidade (2007), a pesquisa analisa as condições de qualidade embasada nas dimensões intraescolares de condições de oferta, gestão e trabalho pedagógico e perfil docente de duas escolas por meio de entrevistas semiestruturadas com diretores, pedagogos e professores, para compreender o contexto do resultado. Chega-se à conclusão de que a nota do Ideb não demonstra como as escolas lidam com as condições de qualidade que possuem, além de não expressar elementos que demonstram que o tempo de existência da escola pode afetar a nota que obtém.

Palavras-chave: Qualidade da educação, Ideb, realidade das escolas.

ABSTRACT

The Ideb is an indicator of results that is linked to the measurement of the quality of education. This research seeks to address this quality, seeking to identify if it is the concern with this theme that makes similar schools in geographic region and socioeconomic level have a big difference in Ideb grade. Based on Dourado, Oliveira e Santos (2007; 2009) and Quality Indicators (2007), the research analyzes the quality conditions based on the intra-school dimensions of supply, management and pedagogical work conditions and the teaching profile of two schools through of semi-structured interviews with directors, pedagogues and teachers, to understand the context of the result. It can be concluded that Ideb's note does not show how schools deal with the quality conditions they have, in addition to not expressing elements that made one of the schools have a lower grade due to its short existence.

Key words: Quality of education, Ideb, reality of schools.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados das escolas A e B.....	31
TABELA 2 – Indicador da adequação da formação docente nas escolas A e B	32
TABELA 3 – Participação dos alunos das escolas A e B na Prova Brasil nos anos de 2013 e 2015	32
TABELA 4 – Nota na Prova Brasil das escolas A e B nos anos de 2013 e 2015	33
TABELA 5 – Taxas de aprovações nas escolas A e B nos anos de 2013 e 2015.....	33
TABELA 6 – Ideb e projeção das escolas A e B nos anos de 2013 e 2015	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de alfabetização

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – A QUALIDADE COMO DIREITO À EDUCAÇÃO	15
1.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO	15
1.1.1 O acesso à escola	16
1.1.2 A permanência na escola	17
1.2 A (AUSÊNCIA DE) NOÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	19
1.3 FATORES QUE ENVOLVEM O DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	23
1.3.1 Dimensões extraescolares	23
1.3.2 Dimensões intraescolares	24
1.4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMO RESULTADO EDUCACIONAL.....	26
1.4.1 O Plano Nacional de Educação.....	26
1.4.2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).....	27
CAPÍTULO II – A REALIDADE DAS ESCOLAS	31
2.1 O CONTEXTO DAS REALIDADES.....	31
2.2 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS	34
2.2.1 O sistema	35
2.2.2 A escola.....	38
2.2.3 O professor.....	48
2.2.4 Prova Brasil e Ideb	50
2.2.5 Qualidade da educação.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

INTRODUÇÃO

O Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador de resultados que associa o fluxo escolar com a média de desempenho em avaliações específicas, por meio de dados obtidos tanto no Censo Escolar como em avaliações de larga escala realizadas pelo Inep. Esta ferramenta tem como finalidade acompanhar as metas de qualidade estipuladas pelo Plano Nacional de Educação, que almeja que a nota do Brasil seja 6,0 no ano de 2021 - média relacionada a um sistema educacional de qualidade quando comparada a países desenvolvidos (BRASIL, 2014). Além de diagnosticar a situação das escolas, este índice serve para a projeção de metas para cada instituição a fim de traçar um caminho de desenvolvimento educacional em busca desta qualidade.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa tem como tema central investigar as relações existentes entre a qualidade da educação e o Ideb. Partindo dessa temática, o objeto de estudo é o trabalho desenvolvido em duas escolas municipais de Curitiba, de mesma localização geográfica e nível socioeconômico, mas que apresentam resultados diferentes no Ideb do ano de 2013. Busca-se averiguar quais são as diferenças entre as estratégias adotadas nesses estabelecimentos para poder compreender a disparidade dos resultados apresentados.

Como problema de pesquisa, é proposta a seguinte questão norteadora: “Por que escolas com condições de qualidade semelhantes têm resultados diferentes no Ideb?”. Essa problemática surge com o intuito de analisar como os sujeitos dessas escolas pensam e agem sobre esse índice e de que forma a qualidade se faz presente nessas discussões. Dentro dessa análise serão buscados subsídios para compreender qual a preocupação de cada escola em relação à qualidade e o porquê da diferença entre os resultados apresentados em cada instituição, além de distinguir quais fatores fazem com que determinada escola tenha um Ideb elevado e se é a ausência deles que diminui o índice na outra escola. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é o de encontrar explicações para resultados educacionais díspares em condições de qualidade equivalentes em duas escolas da rede municipal de Curitiba, enquanto os objetivos específicos são:

- Compreender, por meio da revisão bibliográfica, o que pode ser considerado qualidade da educação e os parâmetros que a envolvem, assim como o que representa o Ideb, verificando-os dentro do ambiente escolar;
- Analisar como cada um dos sujeitos da pesquisa pensa e age em relação às condições de qualidade que as instituições apresentam, aos resultados obtidos no Ideb e o seu papel neste contexto que almeja a qualidade da educação;
- Verificar que fatores e elementos fazem com que exista diferença entre as notas do Ideb das escolas estudadas, confirmando ou não o entendimento e a busca pela qualidade como peça chave para os resultados apresentados.

Logo, a pesquisa tem por hipótese central constatar se o nível de preocupação com a qualidade da educação pode ser o fator que explica o porquê escolas semelhantes em localização geográfica e nível socioeconômico possam ter resultados tão diferentes no Ideb, indagando ainda se este índice reflete a realidade e se realmente demonstra o esforço e dedicação das instituições em relação às condições de qualidade que propõem aos seus alunos.

Para que a pesquisa fosse realizada, definiu-se, primeiramente, que as respostas seriam buscadas na fala das pessoas que vivenciam a realidade das escolas, determinando o diretor, o pedagogo e o professor de quinto ano como os sujeitos da pesquisa. Salienta-se que essa escolha aconteceu devido a estas pessoas estarem diretamente ligadas com três principais fatores que envolvem as condições de qualidade e os resultados da educação: o perfil docente, a gestão e o trabalho pedagógico e as condições de oferta do ensino. Na visão e fala desses sujeitos, a principal questão é perceber o que caracteriza a compreensão e a construção da qualidade nas duas escolas e se o que é feito de diferente é o que alavanca ou estagna resultados.

O próximo passo foi o de estabelecer em que lugar esses sujeitos estariam. Esse processo ocorreu da seguinte forma: na plataforma de informações educacionais do Brasil QEdU (2016) foi possível obter uma planilha denominada “Ideb por escolas”. Neste documento é descrito o Ideb por escolas de todo o país, além de informar o nível de aprendizagem e fluxo, se atingiu ou não a meta proposta, se o Ideb cresceu e se alcançou a nota 6,0. Estes dados foram filtrados para as escolas municipais de Curitiba e, com o auxílio da ferramenta “Unidades

Educacionais”, disponível no Portal Cidade do Conhecimento (2016), que permite visualizar a localização das instituições de ensino da cidade, destacou-se as escolas situadas em determinada regional, totalizando vinte e duas escolas e classificando-as pelos bairros específicos em que se localizam, com o objetivo de eliminar a variável da região geográfica na análise.

Com o intuito de escolher as instituições com o máximo de semelhança, elencou-se o nível socioeconômico e a complexidade da gestão de cada uma delas, realizando a consulta pública ao resultado do Ideb por escolas (INEP, 2016). Visualizando esses dados, encontrou-se apenas um par de escolas que, além de serem próximas, apresentam os mesmos números para os aspectos analisados e possuem Ideb com uma diferença de 1,2 pontos, o que as tornou aptas a responderem o problema de pesquisa.

Após o contato com ambas as instituições e o aceite para a participação, decidiu-se que a entrevista semiestruturada seria a forma mais oportuna de se realizar o levantamento dos dados, visto que se trata de uma pesquisa qualitativa e de cunho exploratório. Para isso, foi necessária a elaboração de um roteiro de entrevista. Embasado no documento Indicadores da Qualidade na Educação (2007), elaborou-se cerca de quarenta questões para cada sujeito, categorizadas em condições de oferta, gestão escolar e perfil docente, que elucidassem como é pensada e posta em prática a qualidade da educação no interior das escolas. Após análise por parte do orientador da pesquisa, decidiu-se transformá-las em questões mais gerais e norteadoras.

Para a realização do pré-teste da entrevista, o orientador as enviou para diretora, professora e pedagoga aleatórias, questionando-as sobre a clareza e objetividade das perguntas, retornando com poucos apontamentos a serem melhorados.

As entrevistas foram realizadas nas escolas, todas gravadas em áudio, em horário pré-determinado e com duração de, aproximadamente, trinta minutos cada. Por fim, as entrevistas foram transcritas em sua totalidade, agrupando as respostas de todos os sujeitos em núcleos de interesse: o sistema, a escola, o professor, Prova Brasil e Ideb e qualidade da educação, sendo as falas analisadas por meio de

suas semelhanças e diferenças, em busca de respostas para o problema de pesquisa.

Para a melhor compreensão da pesquisa, o presente trabalho está dividido em dois capítulos e organizado da seguinte forma: no capítulo I será abordado sobre o direito à educação, que permeia o acesso e a permanência na escola, sendo, em seguida, discutido a respeito da qualidade da educação, qual a noção de qualidade que está presente em nossa sociedade, os fatores que envolvem o seu desenvolvimento e construção, além de abordar a qualidade como resultado educacional, envolvendo o Plano Nacional de Educação e o Ideb. No capítulo II serão apresentadas as percepções que os sujeitos de pesquisa possuem sobre as dimensões intraescolares que abarcam a qualidade da educação, buscando compreender se é o entendimento de qualidade que cada instituição possui, que leva escolas similares em região geográfica e nível socioeconômico a obterem notas no Ideb com grandes diferenças.

CAPÍTULO I – A QUALIDADE COMO DIREITO À EDUCAÇÃO

1.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO

Antes de se falar em qualidade da educação, cabe destacar a *educação como direito de todos os cidadãos*, sendo garantido por diversos documentos, entre legislações, declarações, propostas, intenções etc., tanto de caráter nacional, como em âmbito internacional.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) descreve a educação como um direito social, sendo de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionarem os meios de acesso a ela. Dedicando uma seção exclusivamente para tratar sobre o assunto, a Constituição Federal assegura o direito de todos e o dever do Estado e da família em promover e incentivar o desenvolvimento pleno das pessoas para o seu papel de cidadão e sua qualificação para o mercado de trabalho.

No mesmo campo da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente reforçam o direito à educação. Enquanto a LDB 9394 (BRASIL, 1996) destaca novamente o vínculo que a educação escolar deve ter com a prática social e com o mundo do trabalho, embasados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, o ECA, sancionado pela Lei 8069 (BRASIL, 1990), ressalta a efetivação do direito a educação, assegurado pelos entes elencados pela Constituição – família, sociedade e Poder Público, reiterando o desenvolvimento para a cidadania e o trabalho.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo XXVI, vai tratar sobre o direito à instrução que todo o ser humano possui, gratuita e obrigatória no grau elementar, e que esteja orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Dessa forma, sabe-se que todas as pessoas, independente de quaisquer características que as diferenciem, possuem o direito a educação.

Assim, uma das formas desse direito à educação se concretizar é por meio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, destacado

como princípio tanto na Constituição Federal (art. 206), como na LDB (art. 3) e no ECA (art. 53).

1.1.1 O acesso à escola

O acesso à escola constitui a efetivação do que a legislação prevê a respeito de a educação ser um direito para todos os cidadãos, o que independe da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias. Isso significa que todos possuem o direito de entrarem na escola para receberem essa educação, a qual o Poder Público é responsável. Assim, Gusmão (2013) reflete que até os anos 1980 a busca pela democratização da escola residia na ampliação do acesso, uma vez que ela estava restrita apenas a elite brasileira. Priorizava-se a universalização para todos em detrimento da qualidade, para que segmentos historicamente excluídos pudessem entrar na escola. Franco, Alves e Bonamino (2007) descrevem que foi a partir da década de 1990 que esta universalização de fato ocorreu pela população de 7 a 14 anos, assim como a melhora no fluxo escolar, no mesmo sentido que Dourado e Oliveira (2009) apontam que o acesso e a cobertura tiveram grandes avanços nas últimas décadas, mas que esse processo necessita de melhorias no que se refere a uma aprendizagem mais efetiva.

Discute-se na literatura que a expansão das matrículas para o acesso universalizado à escola teria como consequência a diminuição da qualidade do ensino. Marchelli (2010) debate que esta relação entre o aumento de matrículas *versus* a queda da qualidade da educação tem sido uma ideia aceita sem grandes questionamentos, pois se entende que com o aumento de matriculados nos sistemas públicos de ensino, a queda na proficiência dos alunos deriva dos recursos do Estado que agora terão que ser divididos em maior número de matrículas.

Gusmão (2013), neste mesmo sentido observa que este argumento ainda se faz presente, mas concorda com Beisiegel (2006) quando analisa que, na perspectiva das elites que tinham a educação como uma prioridade, ela pode ter perdido alguma qualidade com a ampliação das vagas, mas para as classes populares, que até pouco tempo não tinham nem ao menos o acesso à escola, a qualidade tem outro significado, sendo imprescindível desenvolver uma nova qualidade para a presente realidade. Logo, de acordo com Marchelli (2010), é muito

melhor que um aluno esteja matriculado em uma escola de má qualidade do que fique fora dela, isso não quer dizer que a melhoria da qualidade não deva ser um objetivo, mas que sejam encontrados meios de fazê-la acontecer sem que haja a exclusão de ninguém.

Esquinsani (2013), aprofundando a questão do direito a educação, questiona que essa garantia não ocorre apenas por meio do acesso à escola, sem a presença de indicadores mínimos de qualidade. Enfatiza que o acesso, concretizado pela vaga ofertada na escola pública, é apenas uma parte do direito à educação a ser efetivado junto com a permanência, o sucesso e um padrão mínimo de qualidade, afirmando que a universalização da escola não quis dizer que seria garantido a qualidade da educação para todos que nela entrasse.

Ainda na visão da autora, apesar de o acesso à escola pública estar sendo garantido com a ampliação da oferta e sendo relevantes as políticas que visem à construção de novas escolas e salas de aula, ainda não se pode dizer o mesmo sobre a permanência e o sucesso dos sujeitos na escola. Dessa maneira, indaga o que separa a permanência do sucesso escolar e complementa que o sucesso é uma meta a ser perseguida, exigindo o empenho de políticas voltadas a gestão democrática, a formação docente, a metodologias de ensino, entre outros, sendo o acesso apenas a primeira parte do direito, deve, obrigatoriamente, ser completada pela permanência e o sucesso escolar.

1.1.2 A permanência na escola

Muito além de colocar todos na escola por meio da universalização do acesso, era preciso que garantisse também a permanência desses alunos nesse ambiente educativo.

Marchelli (2010) descreve que, em decorrência dessa situação, a escola se deparou com a responsabilidade de promover a aprendizagem para todos os alunos. Para isso, cita que os professores tiveram que ser treinados, os livros didáticos mais acessíveis, houve a necessidade de criação de parâmetros curriculares e instrumentos de avaliação externos. A manutenção da permanência dentro do sistema escolar tornou-se uma vitória e um meio pelo qual o Estado prestava serviço à população.

Nesse mesmo sentido, Cury (2010) ressalta que visando essa maior permanência, foram acionados mecanismos intraescolares na trajetória escolar, englobando desde a progressão continuada e o aumento de dias e horas na escola, como programas suplementares de apoio para material e alimentação no ensino fundamental.

Gusmão (2013) elenca que na década de 1980 um dos significados de qualidade da educação relacionava-se com a permanência na escola, visto que em âmbito internacional, a régua para classificar a educação que o país ofertava consistia no tempo de permanência no sistema escolar e pelas taxas de conclusão.

A respeito de a educação ser igual para todos, Campos (2013) afirma que a expansão dos sistemas escolares, tanto horizontal como verticalmente, mostra características de desigualdade, uma vez que não é a mesma educação que chega a todos e nem sempre ela corresponde com as demandas e necessidades dos diversos grupos sociais. Os sujeitos estão na escola, mas agora se deparam com barreiras de acesso ao conhecimento: a discriminação e o reforço das desigualdades passaram a persistir também na escola, refletindo em sua permanência ou não no sistema escolar.

As discussões sobre a permanência dos alunos na escola tomam contornos mais nítidos quando se adentra nas questões sobre evasão, reprovação e abandono escolar. Cury (2010) entende que a não qualidade da educação se expressa por meio das sucessivas repetências, que culminam na evasão e no abandono. Uma das justificativas encontradas por Marchelli (2010) para esta situação é a de que as famílias de baixa renda não conseguem manter seus filhos na escola, não propiciando matrizes culturais imprescindíveis para que haja sucesso em seu desenvolvimento e aprendizagem. As soluções descritas por ele são os programas de compensação financeira e as políticas de não repetência em um regime de progressão continuada. Esse regime, desenvolvido no ano de 1996 e adotado pela maioria das escolas públicas, consiste em promover o aluno dentro de ciclos independente da nota que obteve. O autor afirma ainda que essa forma de progressão continuada, que não alterou a infraestrutura da escola, tem sido uma maneira de o Estado diminuir os custos sociais relacionados a má qualidade da educação, visto que o educando tem a sua permanência assegurada mesmo sem a

aprendizagem ocorrer. Oliveira (2007, p. 671) complementa essa ideia ao assegurar que “passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono”.

Assim, passa-se para a discussão sobre a qualidade da educação ofertada e quanto significativa está sendo a aprendizagem para que os alunos obtenham sucesso escolar, pois não há condições de aprendizagem sem que haja condições de acesso, permanência e qualidade da educação.

1.2 A (AUSÊNCIA DE) NOÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Inicialmente podemos falar que não existe uma noção precisa de qualidade da educação, não tendo um conceito estabelecido e que sirva como parâmetro para a sua discussão. Cury (2010) relata que a imagem difundida de qualidade em educação concentra-se em apontar o que a qualidade não é: a ausência de escolas, a falta de vagas, as sucessivas repetências, a exclusão que ocorre dentro da própria escola, sendo estes e tantos outros aspectos, reflexos de que a qualidade não está presente neste contexto educacional.

Alguns autores, ao buscarem sentido no conceito de qualidade da educação, fazem um paralelo com o funcionamento da qualidade na empresa. Ribeiro, Souza e Campos (2011) confrontam a qualidade no mercado de bens e serviços como o atendimento a padrões estabelecidos e o que é aceito pelo cliente, é o ‘fazer bem’ em todas as etapas do processo, entretanto, salientam que o conceito de qualidade adotado neste segmento não pode ser aplicado à educação, pois a educação é algo mais abrangente e complexa, que não busca uma padronização, mas a promoção das diversidades. Gusmão (2013) compartilha da mesma ideia ao mencionar como é frágil a simples transposição de princípios da empresa para a educação. É importante questionar o que se espera do processo educativo, pois, para cada objetivo da educação, novos padrões de qualidade necessitariam ser definidos.

Assim, afastando-se dos princípios de qualidade empresarial, a qualidade da educação é um assunto recorrente e discutido por diversos autores que buscam compreender o significado de qualidade e suas implicações dentro da escola.

Partindo da relação entre políticas educacionais e qualidade, alguns autores afirmam que o emprego do termo “qualidade da educação” possui diferentes usos e interpretações, além de múltiplas significações e dimensões, devido a processos histórico-sociais que permearam a constituição da educação tal como ela se encontra nos dias de hoje (BIANCHETTI, 2008; DOURADO, 2009). Nesse sentido, enquanto Bianchetti (2008) fala sobre o dilema na definição de políticas educacionais que esse conceito de conteúdo ideológico causa, Dourado (2009), desenvolve a perspectiva de uma escola de qualidade socialmente referenciada e que apresenta dimensões intra e extraescolares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade. Fonseca (2009) aponta ainda que a política educacional no Brasil não é uma continuidade, mas uma oscilação derivada do confronto entre propostas de movimentos sociais e políticas públicas fixadas pelos governos. Dentro desse contexto, foram produzindo-se diferentes significados para qualidade da educação, tanto voltados aos princípios humanistas de cidadania e emancipação, quanto para os indivíduos se tornarem produtores e consumidores no mercado.

A literatura sobre qualidade da educação indica ainda que se trata de um assunto complexo e um termo polissêmico (CURY, 2010; RIBEIRO, SOUZA e CAMPOS, 2011; GADOTTI, 2009; DOURADO e OLIVEIRA, 2009) uma vez que engloba conceitos subjetivos, envolvendo julgamentos, escolhas e preferências, além de embates políticos, econômicos, pedagógicos e sociais, sendo que há uma imprecisão conceitual no termo que é polissêmico, por reunir vários significados. A própria Constituição (1988) e a LDB (1996) falam em garantir o padrão de qualidade no desenvolvimento do ensino, mas não definem qual é esse padrão, dificultando seu entendimento.

[...] se a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir da Constituição Federal de 1988, essa incorporação não foi suficiente para estabelecer, de forma razoavelmente precisa, em que consistiria ou quais elementos integrariam o “padrão de qualidade” do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade. Afinal, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento? (OLIVEIRA, 2005, p. 63).

Gusmão (2013) relata que na educação encontramos o termo qualidade tanto com conotações positivas como negativas, remetendo-se aos fins da educação, isto é, educação de qualidade é aquela que cumpre com seus objetivos, representando a eficiência e os meios adequados para atingir fins, enquanto a pouca qualidade, em seu sentido negativo, se remete a fins inadequados, sendo que, conforme variam as finalidades, as referências de qualidade também se alteram. Entretanto, compreende-se que a noção de qualidade tem um caráter de classes, pois para a elite que já possuía a educação como uma prioridade, a escola perdeu qualidade em sua expansão, enquanto que, para as classes populares, essa qualidade tem outro sentido, pois a escola foi algo inacessível por muito tempo (Gusmão 2013).

Aprofundando o assunto, Ribeiro, Souza e Campos (2011) questionam como avaliar a educação se nem ao menos sabe-se o que ela é e o que significa. Enfatizam ainda a importância da definição de currículo ao privilegiar assuntos em detrimento de outros, objetivando que tipo de cidadão almeja-se para a sociedade atual, refletindo os conteúdos a finalidade da educação elencados na Constituição e na LDB, ou seja, ao definir os conteúdos aos quais os alunos deverão aprender, define-se também que cidadão será formado conforme finalidades estabelecidas.

Mesmo assim, Gadotti (2009) é enfático ao relatar que não é suficiente melhorar apenas um ou outro aspecto da educação, mas a sua totalidade para que se tenha qualidade. Corroborando essa ideia, Gorni (2004) explana que a qualidade no processo pedagógico decorre não apenas de um fator específico, mas da combinação de um conjunto de fatores que englobam o contexto intra e extraescolar e que possuem determinada característica em cada um deles.

A respeito de como então definir condições, fatores e dimensões de qualidade a serem considerados, Ribeiro, Souza, e Campos (2011) afirmam que não se pode utilizar a comparação do número de crianças que entram na escola como medidor de qualidade, pois esta questão vai além da universalização do acesso, referindo-se a formação oferecida aos matriculados.

[...] antes de pensarmos em avaliação e índices avaliativos, em currículo e conteúdos, precisamos definir o que a sociedade quer para a formação de seus cidadãos, e, nesse sentido, é primordial

estabelecer um conceito para a educação de qualidade (Ribeiro, Souza e Campos, 2011, p. 256).

Logo, Dourado e Oliveira (2009) afirmam que a educação articula-se com diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo perpassada pelas dinâmicas pedagógica, econômica, social, cultural e política do contexto em que se insere. Assim, alcançar o que se entende por qualidade da educação vincula-se aos diversos espaços, atores e processos formativos, considerando-o um conceito histórico e alterável conforme o tempo e o espaço. Ainda, apontam a complexidade em definir parâmetros em um cenário desigual como se configura a realidade brasileira.

Da mesma forma que salientam que as discussões a respeito da qualidade da educação devem ter por norte pedagógico a função social da escola, espaço institucional para a produção e disseminação do saber que foi historicamente produzido pelo homem, os Indicadores da Qualidade da Educação (2007) discorrem que o conceito de qualidade na escola pode ser definido pela própria comunidade escolar de acordo com o contexto sociocultural local, sendo que cada estabelecimento de ensino possui autonomia para a reflexão, proposição e ação para conquistar a qualidade da educação.

Na busca por um padrão, Cury (2010) discorre que para o padrão de qualidade elencados pela Constituição Federal e pela LDB acontecerem, torna-se necessário a existência de algum parâmetro de referência que possibilite a verificabilidade dos resultados. Esquinsani (2013) considera como instrumento assertivo todo tipo de esforço que busque garantir a qualidade na educação, uma vez que pondera a qualidade como aspecto fundamental para a garantia plena do direito a educação.

De acordo com os Indicadores da Qualidade da Educação (2007), a instituição escolar, por meio de critérios e prioridades, pode intervir na busca pela melhora da sua qualidade ao compreender quais são seus pontos fortes e fracos, sendo que esta análise decorre de indicadores, sinais que evidenciam características de certo fato, podendo qualificá-lo, que demonstram as dimensões da realidade em que está inserido.

Assim, Dourado e Oliveira (2009) vão discorrer sobre como é fundamental que se estabeleça e defina dimensões que sirvam como referência para a melhoria do processo educativo aliado a implantação e monitoramento das políticas educacionais e seus resultados, para que se produza uma educação de qualidade que seja socialmente referenciada.

1.3 FATORES QUE ENVOLVEM O DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Dourado, Oliveira e Santos (2007) estabelecem dois importantes cenários envolvidos no desenvolvimento da qualidade educacional: as dimensões extra e intraescolar, apresentadas a seguir.

1.3.1 Dimensões extraescolares

No que se refere à dimensão extrínseca a escola, os autores a relacionam às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas, comprometendo os processos educativos no que diz respeito a aprendizagem mais significativa, isto é, o que acontece fora dos muros da escola afeta o modo como o aluno aprende, sendo dividida em dois níveis específicos: o espaço social e as obrigações do Estado.

No que tange a dimensão das obrigações do Estado, este engloba os direitos dos cidadãos e se concretizam por meio de legislações, políticas e programas educacionais, envolvendo desde a ampliação do acesso e a manutenção da permanência e desempenho do aluno, como a definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade, verificando-se três principais ênfases: definir e efetivar diretrizes e parâmetros curriculares nacionais; desenvolver um sistema de avaliação que além de medir o desempenho dos educandos, auxilie na gestão e tomada de decisões; e a existência de programas de apoio pedagógico.

Já o espaço social diz respeito a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que essas variáveis tem peso relevante na trajetória escolar dos alunos e são marcadas pela desigualdade. Aspectos como nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos e o ambiente familiar interferem no desempenho escolar, deixando clara a necessidade de uma qualidade social na escola que promova “uma

formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.14), capaz de enfrentar questões presentes na vida desses educandos, como violência, drogas, racismo etc. A construção da escola de qualidade deve perpassar esta dimensão, pois o ato educativo acontece em um contexto de posições e disposições no espaço social, heterogêneo e plural, permeado de problemas sociais que ecoam na escola, sendo que o ensino de qualidade deve se constituir aliado às ações que visem a superação das diversas desigualdades existentes.

1.3.2 Dimensões intraescolares

Os autores discorrem que os processos que ocorrem dentro da escola são da mesma forma importante para que uma aprendizagem mais significativa aconteça. Dourado, Oliveira e Santos (2007) salientam que tanto a UNESCO como a OCDE embasam-se no paradigma de insumo-processo-resultado na busca por uma definição mais clara de qualidade da educação, sendo que, dessa forma é possível entender a qualidade como a relação existente entre os recursos materiais e humanos, assim como as relações da esfera escolar e da sala de aula. Dividido em quatro níveis – o sistema, a escola, o professor e o aluno, eles descrevem aspectos relevantes para que a qualidade se efetive.

No plano do sistema, se referem às condições de oferta do ensino, ou seja, a garantia de instalações gerais adequadas a padrões de qualidade para que o desenvolvimento do ensino seja possível. Para as condições mínimas, os autores destacam que as salas de aula devem estar de acordo com a atividade e com o aluno que irá receber; que o ambiente escolar esteja adequado para o desenvolvimento das atividades propostas; que os equipamentos estejam em quantidade, qualidade e condições de usos apropriados; que a biblioteca constitua um espaço adequado e o acervo, da mesma forma que os equipamentos, atendam os alunos com quantidade e qualidade para todos; que existam serviços de apoio e orientação aos educandos, além de garantir as condições de acessibilidade e atendimento das necessidades especiais; e que o ambiente seja seguro para todos que o frequenta.

No que diz respeito ao nível da escola, é a gestão e a organização do trabalho escolar os aspectos importantes para uma definição de qualidade da educação. Passador e Salvetti (2013) vão discorrer que, para uma educação de qualidade pautada na transformação social, a democratização da gestão escolar deve ser imprescindível. Voltando a nossos autores de referência, Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam que a gestão democrática-participativa é um aspecto fundamental para a oferta de ensino com qualidade, uma vez que envolve tanto a comunidade, como os alunos e os profissionais na resolução de problemas, no planejamento e nas tomadas de decisões. Outro aspecto de relevância é em relação ao perfil do diretor, sua formação inicial e específica, experiências profissionais, capacidade de se comunicar e motivar os segmentos escolares, além da participação de todos os envolvidos com a escola para o provimento deste cargo, o que fortalece a autonomia da instituição e contribui para a melhora da qualidade.

Neste nível, as principais dimensões que impactam na qualidade envolvem ainda: a estrutura ser compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; o desenvolvimento de programas e projetos; a organização do trabalho escolar compatível com os objetivos estabelecidos; a fluência da informação e a comunicação entre os segmentos da escola; o desenvolvimento e a execução de projeto político-pedagógico coletivo; a definição de conteúdos relevantes; o uso de métodos pedagógicos apropriados; processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem; a existência e utilização adequada de tecnologias educacionais e recursos pedagógicos; o planejamento e a gestão coletiva do trabalho pedagógico; e a implementação de mecanismos de participação do aluno na escola.

Em relação ao professor, as condições de formação, profissionalização e ação pedagógica são os aspectos de qualidade de força de trabalho que resultam na melhoria do aprendizado. Os autores apontam que algumas das características dos professores das escolas de qualidade abrangem: titulação adequada ao exercício profissional, isto é, o professor ter a formação adequada, tanto inicial como continuada, para exercer sua função; vínculo efetivo de trabalho ao contrário de professores temporários; dedicação a uma só escola ao invés de passar por vários no mesmo dia; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente

e outros requisitos; garantia de horário específico, na jornada de trabalho, para outras atividades, além da sala de aula, um momento para que se dedique aos estudos, ao planejamento das aulas e ao atendimento dos pais; além de fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho são elementos básicos para que uma educação de qualidade possa se constituir no ambiente escolar. Ao pensar o professor, Weber (2000; 2015) discorre sobre a importância da valorização docente e sua vinculação com a formação de professores e qualidade da educação.

Por fim, o plano do aluno é voltado para o acesso, permanência e desempenho escolar, sendo de grande relevância a satisfação e o engajamento ativo do estudante no processo de aprendizagem. Uma das características da escola de qualidade são os alunos gostarem dela, dos colegas e professores, sendo as aulas e atividades atraentes e envolventes, uma vez que os docentes adequam os conteúdos as características dos alunos. A expectativa de sucesso que é criada torna-se um fator importante para o desempenho escolar.

Assim, Dourado, Oliveira e Santos (2007) explanam que o movimento para a construção de uma escola de qualidade deve considerar de modo articulado as dimensões intra e extraescolar, tornando-se necessário mapear fatores que qualifiquem, avaliem e precisem as condições desejáveis ao processo educativo, aspirando a melhoria da aprendizagem dos alunos.

1.4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMO RESULTADO EDUCACIONAL

1.4.1 O Plano Nacional de Educação

Cury (2010) aponta que a partir de todo esse cenário, justifica-se a criação do Plano Nacional de Educação, que, almejando a qualidade em determinado período de tempo, estipula metas a serem atingidas em relação a qualidade da educação.

A principal meta desenvolvida para esta temática encontra-se na meta 7:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos

finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (MEC/SESA, 2014).

No documento elaborado pelo MEC – *Planejando a próxima década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*, discorre-se que ao elevar a qualidade da educação básica, garante-se o direito à educação, melhora-se a qualidade de vida da população, produzindo-se uma maior equidade e desenvolvimento econômico-social no país. Assume-se que é complexo e grande o desafio de ofertar uma educação básica de qualidade para todos, mas que nas últimas décadas foram constatados avanços no que diz respeito ao acesso, cobertura e melhoria da aprendizagem. Destaca-se a importância de os gestores e professores acompanharem os resultados do Ideb, para que implementem ações para a melhoria da qualidade da aprendizagem, sendo que cada escola possui uma realidade a ser verificada. Neste documento, o fomento da qualidade da educação é entendido como o enfrentamento das desigualdades sociais existentes, assegurando a educação como direito humano e implicando na melhora dos processos de organização e gestão do trabalho escolar, das condições de trabalho, valorização, formação e desenvolvimento profissional dos que atuam na educação.

Dessa forma, entende-se que ao acompanhar os resultados do Ideb, as instituições de ensino possuem um parâmetro, uma métrica para avaliarem o desempenho de seus alunos, propondo caminhos e soluções para que haja melhorias na aprendizagem.

1.4.2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

O Decreto nº 6.094/2007, que trata sobre o *Compromisso Todos Pela Educação*, deixa claro o instrumento a ser utilizado para medir a qualidade da educação básica em nosso país.

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007).

Assim, o Ideb é um indicador desenvolvido no ano de 2007 pelo INEP, que reuniu dois conceitos importantes no que se refere à qualidade da educação: o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações de larga escala. Esse indicador tem a finalidade de acompanhar o desenvolvimento da educação além de estabelecer o padrão de qualidade definido como meta a ser atingida (INEP, 2011).

Fernandes (2007) esclarece que um sistema escolar que reprova seus alunos ao ponto de causar o abandono antes da conclusão da educação básica não é algo desejável, da mesma forma que não adianta todos os estudantes concluírem o ensino médio tendo aprendido pouco durante esses anos. Para ele, um sistema ideal de ensino seria “aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem” (FERNANDES, 2007, p. 7). Logo, o Ideb propõe unir esses dois dados relevantes para o desenvolvimento da educação, sistematizando as informações de desempenho e rendimento escolar. O indicador é calculado por meio do produto dos dados das médias nos exames ao final das etapas de ensino, obtido por meio do Saeb e da Prova Brasil, e da aprovação escolar, através do tempo médio em anos para a conclusão de uma série, disponibilizados no Censo Escolar.

O autor ainda justifica que a proposta de combinar a pontuação média em avaliações padronizadas com a taxa média de aprovação possui vantagem por ser de fácil compreensão, simples de calcular e aplicável a todas as escolas, salientando que o motivo de existir um indicador sintético é o de detectar escolas com baixa *performance* e monitorar o desempenho desses alunos. Nardi, Schneider e Rios (2014) concordam que a criação de um instrumento capaz de verificar o desenvolvimento da educação básica é um avanço considerável no que diz respeito ao acompanhamento e monitoramento da educação brasileira.

No que diz respeito a indicadores, Ribeiro, Souza, e Campo (2011) salientam que eles revelam aspectos de determinada realidade, podendo qualificar algo e sendo que a sua variação permite a constatação de mudanças. Gorni (2004), a partir de um estudo comparativo do rendimento de determinado grupo de alunos, concluiu que é necessária a realização de uma avaliação que vá além do rendimento do aluno, buscando identificar e superar suas reais fragilidades e deficiências.

Em relação à mensuração da qualidade, o Ideb é um instrumento proposto para medir e verificar como anda a educação. Vários autores (CHIRINÉA, BRANDÃO, 2015; ALVES, SOARES, 2013), indicam que este índice busca refletir como está a qualidade da educação brasileira através de um parâmetro objetivo que culmina em uma nota. Soares e Xavier (2013) elucidam que este índice demonstra que as instituições escolares devem ser avaliadas pelo aprendizado de capacidades básicas e a trajetória escolar de seus alunos, e não apenas pelos seus processos de ensino e gestão.

Entretanto, estudiosos (CHIRINÉA, BRANDÃO, 2015; ALMEIDA, DALBEN, FREITAS, 2013) também percebem que o desempenho na avaliação e o fluxo escolar são dois dados iniciais para definir a qualidade, mas que, ao problematizar a influência dos fatores externos na composição deste desempenho, existe uma insuficiência de elementos, sendo necessário o envolvimento de aspectos ainda não considerados, como: nível socioeconômico e cultural dos alunos; formação docente; valorização do magistério; condições materiais e imateriais de trabalho; gestão escolar; infraestrutura da escola, e insumos, entre outros. Da mesma forma, Alves e Soares (2013), discutem que, apesar de o Ideb servir para acompanhar a melhoria da qualidade educacional de acordo com metas preestabelecidas, o seu uso gera debates sobre o tipo de responsabilização que ele produz, uma vez que revela resultados finais desconsiderando as condições para obter tais fins.

Biesta (2012) vai discorrer que, com essa tendência em mensurar e comparar resultados educacionais, é preciso enfatizar a complexa questão da finalidade da educação, distinguindo qualificação, socialização e subjetivação. Já o que Gusmão (2013) traz é justamente a relação entre a elevação do desempenho dos estudantes nestas provas e a redução das desigualdades educacionais, além de ressaltar que os resultados dessas avaliações são o principal significado de qualidade que circula em nossa sociedade, mesma afirmativa que faz Sousa (2014), quando ressalta que a noção de qualidade da educação básica vem sendo difundida por meio da avaliação em larga escala.

Voltando-se para dentro das escolas e observando o papel do professor dentro deste conceito de qualidade da educação, os estudos de Voss e Garcia (2014) abordam as implicações da autorresponsabilização sobre esse discurso ao

buscar a elevação do Ideb, notando que o trabalho desenvolvido passa a ser mais vigiado para que se alcance este aumento nas médias. Cappelletti (2015) discute a relação entre avaliação educacional e qualidade da educação, refletindo sobre seus significados quando o processo avaliativo tende para a exclusão ou emancipação de seus participantes. Nesse contexto, pontua a precariedade da formação dos professores no que diz respeito à avaliação de desempenho.

Logo, Almeida, Dalben e Freitas (2013) ponderam que apesar de as escolas públicas terem o comprometimento em participar das avaliações de larga escala, essas instituições não costumam questionar os limites e potencialidades desses instrumentos para análise de sua realidade, ou seja, o trabalho desenvolvido por elas nem sempre é traduzido nos resultados obtidos.

Assim, o intuito dessa pesquisa é justamente o de verificar o que representa os resultados apresentados pelas escolas analisadas e em que condições de qualidade desenvolvem seus trabalhos.

CAPÍTULO II – A REALIDADE DAS ESCOLAS

2.1 O CONTEXTO DAS REALIDADES

As duas escolas selecionadas para a pesquisa pertencem à rede municipal de educação da Prefeitura de Curitiba e situam-se na mesma região geográfica da cidade, supondo que atendessem ao mesmo perfil de público. Para prezar suas identidades, serão denominadas Escola A e Escola B.

Cabe destacar que enquanto a escola A tem cerca de quarenta anos de existência, a escola B é mais recente, sendo inaugurada há cerca de cinco anos e com participação na Prova Brasil a partir do ano de 2011.

De acordo com os dados disponíveis no portal do INEP, hoje as escolas A e B possuem os seguintes números, visualizados na Tabela 1, em relação a quantidade de matrículas, turmas e professores.

Tabela 1 – Dados das escolas A e B

	Escola A	Escola B
Alunos matriculados	960	674
Quantidade de turmas	37	26
Número de professores	55	35

Fonte: Portal do Inep – Ideb Consulta Pública

Destaca-se ainda que as duas escolas funcionam nos três turnos, visto que também atendem aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, sendo que são esses números e essas as características que incluem as duas escolas no nível 6 do indicador de complexidade de gestão, pois possuem “porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada” (INEP, 2014, p.6)

Ambas as escolas situam-se no grupo 5 do indicador de nível socioeconômico, que, segundo nota técnica (INEP, 2014), refere-se ao padrão de vida do público atendido envolvendo a posse de bens e a escolaridade dos pais, significa que os alunos, de modo geral, possuem em sua casa um quantitativo maior de bens elementares, bens complementares e bens suplementares, não possuem empregada doméstica, a renda familiar mensal está entre 2 e 12 salários mínimos, e

pai e mãe completaram o ensino fundamental, mas não completaram o ensino superior.

Direcionando o contexto aos resultados da Prova Brasil, aos dados do Censo Escolar sobre as taxas de aprovação e ao Ideb, produto desses dois indicadores, destaca-se, inicialmente, o indicador contextual referente a adequação da formação docente, que juntamente com o indicador de nível socioeconômico produzem informações contextuais das condições em que se desenvolve o trabalho das escolas, referindo-se ao percentual de disciplinas ministradas por docentes com formação superior na área em que lecionam ou no curso de Pedagogia. Os dados das escolas A e B podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2 – Indicador da adequação da formação docente nas escolas A e B

	2013	2015
Escola A	87,80%	84,50%
Escola B	79,80%	77,80%,

Fonte: Resultados da Prova Brasil - Boletim de Desempenho das escolas

Nota-se que, se a escola A tem 55 professores e 84,50% possuem formação adequada, são 8,52 que estão fora desse indicador. Na escola B, com 35 professores e 77,80% dentro do indicador, são 7,77 professores que não possuem a formação superior adequada.

Sobre a participação na avaliação, não foram 100% dos alunos dos 5º anos que a realizaram, ocorrendo conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Participação dos alunos das escolas A e B na Prova Brasil nos anos de 2013 e 2015

Ano	Escola A		Escola B	
	2013	2015	2013	2015
Alunos que realizaram a prova	184	169	60	106
Taxa de participação da escola (%)	95,34%	98,83%	89,55%	94,64%

Fonte: Resultados da Prova Brasil - Boletim de Desempenho das escolas

A respeito do desempenho das escolas na Prova Brasil, que, segundo o Boletim de Desempenho das Escolas (INEP, 2016), tem a finalidade de produzir informações a respeito dos níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa e

Matemática, enfatizando a leitura e a resolução de problemas, em que os resultados são expressos em escalas de proficiência de níveis progressivos e cumulativos, as escolas A e B obtiveram os seguintes resultados, como pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 4 – Nota na Prova Brasil das escolas A e B nos anos de 2013 e 2015

Médias de Proficiência	Escola A		Escola B	
	2013	2015	2013	2015
Língua Portuguesa	213,06	222,63	190,40	210,36
Matemática	239,53	234,43	195,01	229,03
Nota média Padronizada (N)	6,41	6,49	5,15	6,16

Fonte: Portal Ideb - Documento Ideb 2015 Anos Iniciais – Escolas

Percebe-se que a escola B teve um resultado diferente em 1,26 pontos da escola A no ano de 2013 e que essa diferença diminuiu para 0,33 pontos no ano de 2015, ocorrendo um desenvolvimento positivo nesta nota.

Referente às taxas de aprovação, que, de acordo com o INEP (2016), é a taxa que informa a porcentagem de alunos que alcançaram os critérios mínimos para que concluíssem em nível satisfatório a etapa de ensino que estavam cursando no ano, os seguintes dados disponíveis na Tabela 5 ilustram as taxas de aprovações nos anos de 2013 e 2015 nas escolas A e B.

Tabela 5 – Taxas de aprovações nas escolas A e B nos anos de 2013 e 2015

	Ano	1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)
Escola A	2013	95,5	97,5	96,2	90,3	98,4	95,8	0,96
	2015	96,4	99,2	100,0	86,3	98,5	100,0	0,96
Escola B	2013	95,3	98,2	97,7	85,0	99,3	98,4	0,95
	2015	96,6	97,4	97,5	88,8	100,0	99,1	0,96

Fonte: Portal Ideb - Documento Ideb 2015 Anos Iniciais – Escolas

Por fim, o Ideb que as escolas alcançaram nos anos de 2013 e 2015 foram os descritos na Tabela 6, produto da nota média padronizada e o indicador de rendimento de cada ano.

Tabela 6 – Ideb das escolas A e B nos anos de 2013 e 2015

Ano	Escola A		Escola B	
	2013	2015	2013	2015
IDEB (NxP)	6,1	6,3	4,9	5,9
Projeção	6,1	6,3	5,2	5,5

Fonte: Portal Ideb - Documento Ideb 2015 Anos Iniciais – Escolas

Constata-se que o Ideb da escola A subiu 0,2 pontos enquanto o Ideb da escola B deu um salto de 1,0 pontos, superando a projeção.

Verifica-se por meio de todos esses dados que as escolas são semelhantes em vários aspectos, como a complexidade da gestão, o nível socioeconômico, a adequação da formação docente e, até mesmo, nas taxas de aprovações, o que nos leva a concluir que o fator que levou a escola B a ter um baixo rendimento no Ideb de 2013 foram as médias da Prova Brasil.

Dessa forma, buscou-se nas falas dos sujeitos perceber se é a importância dada a qualidade da educação e as condições de oferta, de gestão escolar e de perfil docente que a envolvem, que influenciou ou não esse resultado final. Para preservar a identidade dos sujeitos, os denominaremos de diretora A, pedagoga A e professora A, pertencentes a Escola A, e diretora B, pedagoga B e professora B, pertencentes a Escola B.

2.2 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS

Entendendo que a qualidade da educação é constituída por um conjunto de dimensões extra e intraescolares que afetam o resultado final desse processo, buscou-se na fala dos sujeitos que estão presentes no cotidiano das escolas, compreender como a dimensão interna se comporta nos ambientes analisados. Salienta-se que a dimensão extraescolar não foi o foco das entrevistas realizadas visto que o campo de pesquisa se estenderia às famílias e aos órgãos públicos relacionados à educação, ultrapassando os sujeitos da pesquisa selecionados.

Tendo como categorias principais de análise o sistema, a escola e o professor, além de também abordar a Prova Brasil, Ideb e qualidade da educação,

procurou-se verificar o que as escolas possuem em comum em suas ações, assim como o que as diferenciam.

2.2.1 O sistema

Para a nossa pesquisa, definiu-se que o sistema englobaria as condições de oferta do ensino, envolvendo a estrutura física e os espaços das instituições, além dos recursos materiais que possuem. Cabe destacar que, de acordo com os Indicadores de Qualidade (2007), o ambiente escolar de qualidade é organizado, limpo, arejado e agradável, que permitam boas condições de trabalho e de estudo a todos que frequentam esses espaços educativos.

Para conhecer as condições de oferta do ensino nas instituições visitadas, perguntou-se às entrevistadas sobre a estrutura física das escolas em que trabalham em relação tanto a quantidade como a qualidade dos ambientes. A diretora A, da escola A, descreve que a escola completa quarenta anos neste ano e que durante este tempo, foram poucos os momentos de manutenção do prédio, mas que sempre houve uma atenção contínua por parte da equipe gestora e diretiva para manter a estrutura física. Ela comenta que no início possuíam apenas um bloco e como a demanda de alunos foi crescendo, houve a necessidade da construção de mais espaços. Durante esses anos foram construídos o laboratório de informática, a cancha coberta, o Farol do Saber e algumas melhorias que atendessem a acessibilidade dos alunos. Ela afirma que é por meio do olhar e do cuidado durante este tempo que faz com que a escola tenha uma boa estrutura de trabalho. A pedagoga B, da escola B, relata que a escola é nova e que sua estrutura é boa, apesar de ter ocorrido vários problemas em sua construção que deixaram alguns transtornos, como em relação a conclusão do telhado, algumas fiações que faltaram e detalhes que a escola teve que arcar, mesmo não sendo de sua responsabilidade.

Sobre as salas de aula, a pedagoga A relata que são suficientes ao número de alunos que atendem hoje, tendo, inclusive, duas salas vazias pela manhã, mas acrescenta que já houve momentos em que todas estavam sendo utilizadas. A pedagoga B discorre que as salas são amplas, arejadas e iluminadas, possuindo em torno de dezesseis salas.

A respeito dos espaços existentes para que as crianças possam brincar e se movimentar, a pedagoga A diz que o espaço externo que possuem é pequeno para o número de alunos e dá o exemplo do recreio, que tem que ser dividido em dois momentos, pois não tem como comportar todos os alunos no mesmo espaço e ao mesmo tempo, ao contrário da realidade da escola B, em que a pedagoga B fala que os espaços para brincar são suficientes, possuindo dois saguões, quadra coberta e espaço aberto para brincarem na hora do recreio, porém, relata que sente falta de um espaço arborizado.

Em relação à biblioteca, a escola A utiliza o Farol do Saber anexo a estrutura da instituição, realizando empréstimo de livros a cada quinze dias devido ao número reduzido de funcionários. Apesar de o Farol do Saber ser mantido pela Prefeitura Municipal de Curitiba, todo o trabalho que nele é realizado é feito pela escola. Na escola B, a pedagoga B informa que realizam a compra de livros de tempos em tempos, tendo uma verba destinada a essa aquisição. O problema com a falta de funcionários para o atendimento se repete aqui, pois quem cuidava do local era uma pessoa que realizava hora extra, cortada no segundo semestre deste ano, sendo que a solução encontrada foi o remanejamento de alguns professores.

No que concerne à sala de informática, a pedagoga A narra que atualmente ela deixa a desejar, pois acompanhou o processo de implantação no ano de 2001 e diz que ainda tem computadores daquela época, utilizando-os menos do que no início. Em outros tempos tinha sempre um professor fixo na sala, específico para ligar os computadores e instalar os programas, tendo por um período essa assistência que hoje não tem mais. Apesar de a mantenedora não dar mais a devida atenção, a escola procura cuidar bem deste material. A pedagoga B também afirma que a manutenção da sala de informática é uma questão complicada, ela funciona, mas sempre é preciso comprar algum material, como mouse e teclado. Sobre a utilização, ela diz que os professores a utilizam de acordo com seu planejamento, não existindo um dia ou horário específico de aula de informática, todos sabem que podem usar, entretanto muitos preferem utilizar a sala multimídia, para mostrar um vídeo ou algo parecido, pois nesta sala tem uma TV com uma tela maior que eles podem acessar com o notebook, é uma sala grande e os professores sabem que tudo o que precisarem, em questão de som, imagem e internet, vão funcionar,

enquanto no laboratório de informática não se sabe como está o funcionamento dos micros.

Na questão da acessibilidade, a pedagoga B diz que, por ser uma escola nova, a estrutura já atende todas as exigências previstas, sendo que um cadeirante consegue acessar todos os espaços, enquanto a pedagoga A diz que mesmo com a existência de uma rampa, a locomoção de um cadeirante necessitaria de ajuda nesta escola.

Assim, nota-se que a escola A por ser mais antiga teve que ir construindo aos poucos estruturas que atendessem a clientela e as atividades propostas, enquanto a escola B, apesar de contratempos, possui as estruturas adequadas desde o início de seu funcionamento. Embora exista essa diferença grande de tempo de existência, hoje as duas escolas oferecem as mesmas condições mínimas para a oferta de ensino de qualidade, pois, de acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), possuem salas compatíveis com os alunos que atendem, biblioteca, laboratório de informática e espaços para recreação, apesar de na escola B ter que fazer o revezamento destes ambientes, além de o mínimo de acessibilidade.

No mesmo sentido da estrutura física, foram questionadas as pedagogas entrevistadas sobre os recursos materiais que possuem para o uso do professor. Enquanto a pedagoga A foi sucinta dizendo que possuem vários tipos de materiais, que é uma escola que tem uma boa quantidade de material e que sempre realizam campanhas para fortalecer isto, a pedagoga B explica que não dá para se queixar do material didático que possuem, apesar de não agradar a todos, mas que caso o professor precise de algum material que não possuem na hora, a escola tem uma verba de recurso próprio para essa aquisição. Ela deixa claro que dificilmente falta algo e que o almoxarifado está completo. Para o uso dos alunos, ambas as instituições afirmam que pedem uma lista de material para o desenvolvimento das aulas e que, para os alunos que as famílias relatam não possuírem condições de comprar, é montado e fornecido um kit básico para eles. Dessa forma, percebe-se que ninguém, nem professor nem aluno, fica sem material didático para o desenvolvimento das aulas. Por meio da fala das pedagogas acredita-se que buscam realizar um bom aproveitamento do material que possuem, conservando-os

e mantendo-os em boas condições de uso e quando estes se mostram insuficientes, os responsáveis procuram opções para adquiri-los.

2.2.2 A escola

As condições de qualidade que envolvem a escola se relacionam a gestão e organização do trabalho escolar, determinadas pelas relações com os alunos, os profissionais e a comunidade, que, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), tem em vista a resolução de problemas, o planejamento e os processos de tomada de decisão, sendo que a gestão democrática é um aspecto fundamental para um ensino com qualidade. Para uma melhor compreensão da visão das entrevistadas, dividiu-se este item em gestão escolar, voltado às ações da direção, ao quantitativo de funcionários e as formas de comunicação; e organização do trabalho pedagógico, em que se trata das responsabilidades atribuídas às pedagogas.

Buscando compreender o funcionamento da gestão escolar, foi questionado as diretoras das duas escolas como organizam e articulam o seu trabalho. A diretora da escola A relata que o principal objetivo da existência de um gestor no interior da escola é o de fazer com que aconteça uma relação entre a tríade: gerir recursos humanos, gerir recursos financeiros e gerir o pedagógico. Contudo, afirma que gerir recursos financeiros é o que vem absorvendo em demasia o gestor, não somente nessa escola, como em todas as demais, e em contrapartida, o pedagógico que é fundamental e é o que vai alavancar o principal objetivo de uma escola pública de qualidade que é a educação de qualidade, muitas vezes o gestor não consegue fazer, porque ele tem que dar conta de acessar todas as necessidades materiais que a escola possui, toda a necessidade de recursos físicos, toda a manutenção, tendo que ficar atento a tudo: ao funcionamento do banheiro, a uma porta estragada, se uma lâmpada está queimada, se tem material para trabalhar, sendo que tudo isso é o gestor quem faz e não consegue atribuir isto a outras pessoas, devido a estrutura financeira que a Secretaria Municipal de Educação possui ser algo complexo. A diretora A salienta ainda que, hoje, o gestor não consegue realizar o seu objetivo e, talvez, o seu sonho maior, que é lidar com pedagógico e as questões humanas da escola. A diretora da escola B, da mesma forma, enuncia três segmentos a qual é responsável: o administrativo, o pedagógico e o financeiro, sendo o administrativo toda a parte burocrática da escola, o pedagógico voltado ao apoio aos professores e

alunos e o financeiro relaciona-se a gestão das verbas e do fundo rotativo. Dividindo-se nessas funções, ela conta com o apoio da vice direção nas questões administrativas e comenta que este era o seu cargo, visto que assumiu como diretora há poucas semanas, pois a diretora anterior, por problemas pessoais, pediu a destituição do cargo. Assim, todas as dúvidas que surgem no decorrer de sua nova função, liga ao núcleo de educação para encontrar respostas. Para organizar seus dias, escreve em uma agenda todas as tarefas e metas que tem a cumprir, visto que são muitas coisas a realizar, além de ter que solucionar problemas pedagógicos, administrativos e pessoais de professores e pais, diz ser necessário muita disponibilidade de tempo para dedicar-se a esta função. Observa-se que ambas as diretoras definem o seu trabalho sobre a mesma perspectiva: o da administração como um todo, a parte financeira e a parte pedagógica, sendo que é possível perceber que apesar de a diretora B ter assumido esse cargo há pouco tempo, ela compreende quais são suas funções e mostra-se comprometida com elas quando procura auxílio no núcleo de educação.

Com relação à quantidade de funcionários da escola ser suficiente e como lidam com as ausências, a diretora A descreve que não necessariamente o número de funcionários é adequado, pois com a chegada de uma Unidade de Educação Integral, de responsabilidade da escola, no ano de 2005, aconteceu um dimensionamento de pessoal, ou seja, alguns professores e funcionários tiveram que ser destinados a este lugar. Já na escola, há também, por conta desse dimensionamento de pessoal, uma quantidade muito grande de crianças destinadas a cada inspetor. Logo, o inspetor é responsável por cento e cinquenta alunos. Além disso, ela considera que o número de funcionários por vezes é flutuante, devido a atestados médico e afastamentos por pequeno tempo, em que não há substituição. No caso de ausências, diz que infelizmente sobrecarrega o outro funcionário, mas quando isso acontece na condição de professor regente, que naquele dia teria que dar aula, a vítima acaba sendo principalmente a criança, porque é preciso retirar algum professor que esteja naquele momento fazendo um trabalho de apoio, de co-regência, para cobrir aquela falta. Já a diretora B fala que tem seu quadro completo, sendo uma quantidade suficiente em relação a sua demanda. Quando há alguma falta no caso dos inspetores, eles se redimensionam entre eles, e quando um professor está ausente, geralmente os co-regentes os substituem e, às vezes e em

último caso, até a pedagoga ou a direção entram na sala sem problema nenhum. Destaca-se, no geral, que o problema com ausência de funcionário gera transtornos para a escola e afeta a qualidade da educação, embora a escola B tenha seu quadro completo, problemas de última hora e licenças-saúde podem surgir a qualquer momento prejudicando o desenvolvimento do ensino.

Outro aspecto questionado sobre o seu funcionamento diz respeito a como ocorre a comunicação dentro do ambiente escolar e como as informações costumam chegar aos interessados. A diretora A discorre que sobre isso existem dois pontos principais: a comunicação interna para o público da escola, para os professores, funcionários e estudantes, que ocorre por um sistema interno de som, sendo uma comunicação ultrarrápida, na sequência disso há a comunicação por meio da agenda, o livro aviso, reuniões rápidas no horário do recreio e a utilização de e-mail. Já o segundo ponto é a comunicação externa que acontece por meio da página da escola no Portal Cidade do Conhecimento. A diretora B, mais sucinta, diz que as informações são sempre repassadas em reuniões e por meio do livro aviso e bilhetes que os interessados devem assinar que estão cientes do assunto. Ressalta-se que a questão da comunicação é relevante no que se refere a sua democratização, pois quando todos tem conhecimento das pautas não há desculpas de não ter cumprido algo por ausência de informação.

Assim, na questão da gestão escolar identifica-se que as duas diretoras são comprometidas com as suas funções, mas que o tempo para realizá-las é variável devido às várias demandas que podem surgir no decorrer dos dias, sendo uma delas relacionada às faltas de professores e funcionários, que acaba sempre por deixar alguma lacuna no desenvolvimento do trabalho.

No que diz respeito à organização do trabalho pedagógico das escolas, foi perguntado para as diretoras e pedagogas sobre como o Projeto Político Pedagógico foi elaborado. Na escola A foi relatado que a nova versão deste documento está em processo de finalização e contou com a participação das pessoas, sendo que, a diretora discorre que essa participação não foi ativa, visto que eram alguns representantes dos segmentos da escola que conseguiram participar. Ela explana que não tiveram orientação de outros órgãos na discussão e elaboração do documento porque não se interessaram em ir buscar, mas a equipe

gestora teve dois anos de formação na Secretaria Municipal de Educação para que disseminassem e levassem a reflexão esses conhecimentos e informações para os demais, constituindo-se em encontros virtuais em páginas na internet, o meio que utilizaram para isso devido a facilidade de acesso. A pedagoga A expõe que em algumas horas-atividades se reuniram para pontuar algumas questões específicas. A diretora acrescenta ainda que o antigo Projeto Político Pedagógico era como se fosse um livro, com uma série de anexos que não dava motivação para as pessoas o lerem, e hoje o PPP vem com uma versão mais sucinta, mais enxuta, muito do chão da escola, uma fotografia do que realmente acontece, o que acredita que vai gerar uma motivação maior em sua leitura. Declara que há um acesso contínuo e constante a este documento para que se possam encaminhar as ações no interior da escola, mas, muito mais, o acesso a este novo documento, uma vez que o documento antigo é considerado ultrapassado, pois não foi revisto e realimentado como deveria ter sido feito. A respeito de este documento refletir a realidade da escola, a diretora diz que não reflete 100% porque o contexto é muito dinâmico, e se essa reflexão se referir a ação das pessoas em consonância ao que está escrito, ela diz que nem todos o seguem por conta do entendimento que alguns profissionais da educação tem e não conseguem ver neste documento algo que represente a fotografia da escola, as suas linhas e as suas letras podem mostrar isso, mas, não necessariamente, no interior da sala de aula todos os profissionais o fazem.

Na escola B, a diretora B revela que o documento anterior não foi elaborado democraticamente, pois a antiga diretora praticamente o elaborou sozinha e, ao contrário, a nova versão está sendo construída coletivamente, com a realização de reuniões no turno da noite com cada um dos segmentos da escola, sendo que a orientação que tiveram veio do Núcleo de Educação, mediante o auxílio de uma pedagoga específica. A pedagoga B fala que a construção foi em partes e em vários momentos, os grupos se reuniam e discutiam sobre o tema, porém, ela não participou muito, pois estava afastada da escola, atuando no Núcleo de Educação. Sobre refletir a realidade, a diretora B diz que o documento em vigência está desatualizado, tendo vários aspectos que já fugiram da realidade e que já melhoraram, sendo atualizado na versão que está aguardando aprovação. No que diz respeito ao acesso ao PPP, ambas as escolas dizem que está disponível em meio físico para quem quiser olhar, mas que os pais, normalmente, não possuem

esse interesse. A diretora B declara que, às vezes, alguns pais aparecem com ideias que fogem da realidade e que este documento serve para mostrar a eles que a escola não pode fazer qualquer coisa, tendo que se orientar pelo que está escrito.

Em relação à organização do trabalho pedagógico nas escolas, foi perguntado as pedagogas das duas escolas quais eram suas funções e como organizavam o seu trabalho. A pedagoga A respondeu que a equipe de pedagogas se divide em três funções principais: atendimento aos pais, atendimento aos alunos e atendimento aos professores, sendo que a sua função específica é com relação ao professor, que é acompanhar o planejamento trimestral, o plano de aula, a aprendizagem dos alunos, quando o aluno tem alguma dificuldade, fazer os devidos encaminhamentos, além de organizar o conselho de classe e cursos, ressalta que sempre falta tempo e não consegue dar conta de tudo no único período em que fica na escola, tendo que se orientar pelas prioridades que aparecem. A pedagoga B detalhou mais o funcionamento do trabalho do pedagogo na escola e deu como exemplo a sua prática que consiste em, a partir do calendário anual elaborado no início do ano, todo início de mês ela se reúne com a direção para a elaboração de um cronograma mensal, discutindo e organizando todo o trabalho, sendo que todos os professores recebem esse cronograma. A pedagoga salienta que em cima disto é preparado o trabalho no setor pedagógico e a semana que irá sentar com os professores é o momento em que não há avaliação ou algum curso ou formação, para a discussão de determinada pauta pré-elaborada ou alguma orientação. Sobre as funções desempenhadas pelos pedagogos da escola, ela faz a explanação a partir da rotina diária que a instituição adota: no início da manhã até a hora do recreio é o atendimento aos pais, que envolve encaminhar o aluno para algum atendimento que ele precise, alguma avaliação ou qualquer outra situação que seja necessário entrar em contato com a família, após o recreio o tempo é destinado a questão com os professores, que é orientar o planejamento, cobrá-los, porque além de orientar, ela diz, tem que ver se está sendo feito os registros de chamada, o registro de conteúdo, os planos de apoio aos alunos, verificar a questão das avaliações, que o aluno não pode ser avaliado só na prova ou só em uma avaliação, é um momento para tratar sobre o trabalho com professor em si e toda a sua prática, é verificar, levantar todas as questões do professor, os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem e porque eles estão, o que fazer para melhorar isso e

quais soluções propõem. Ela esclarece que existe exceções que é preciso atender, por exemplo, quando um pai que nunca vai a escola, chega em um momento dedicado ao professor, ele não é dispensado, fazem um encaixe e alguém o atende. Além disto, quando acontece alguma coisa depois do recreio que o pedagogo teria que resolver, isso é direcionado para direção, para que a pedagoga não precise sair do atendimento aos professores. Constata-se que as pedagogas realizam um trabalho semelhante em ambas as escolas.

Para complementar a compreensão do trabalho pedagógico nas escolas, as diretoras responderam como o trabalho da direção se articula ao dos pedagogos. A diretora A reflete que por conta da alta demanda de atribuição ligada à questão financeira que possui em sua função, muitas vezes essa ação de encontro de conversa, de diálogo com o setor pedagógico fica incompleto, é necessário se reunir, é planejado essa conversa para chegar num consenso, para chegar numa proposta, mas atingir isso é difícil, porque, muitas vezes, essa reunião não acontece ou é cortada com frequência. Mas, salienta que, partindo do princípio de que as pessoas que estão no interior da escola se dão muito bem, que há um afeto muito grande e, segundo ela, o afeto precisa estar presente no interior de uma escola, as pessoas se dão bem e vão desenvolvendo o seu trabalho com muita qualidade. Destaca que procura realizar reuniões com a equipe pedagógica, mas na grande maioria das vezes, a equipe gestora fica mais apagando incêndio do que consegue fazer propostas que possam anteceder e prevenir esse incêndio. Na escola B, diretora e pedagoga tem a mesma percepção, destacando que essa articulação ocorre na organização do cronograma mensal, repassado pelo livro aviso a todos os professores, pois permite que surpresas desagradáveis sejam evitadas.

Às pedagogas entrevistadas foi solicitado que discorressem sobre como o planejamento é organizado. A pedagoga da escola A fala que o planejamento do ano letivo é com base, atualmente, no Plano Curricular, sendo que ela faz o acompanhamento dos planos individuais dos professores. Destaca que o grupo de professores da escola tem bastante autonomia, trabalham juntas e sempre coletivamente, com as propostas do PNAIC, por meio de sequências didáticas, é uma característica desta escola, e o encaminhamento também é proposto que seja feito junto, mas, ela ressalta, cada professora acaba dando seu toque na hora de encaminhar seu trabalho. A pedagoga da escola B explana que o planejamento é

feito com base nos documentos norteadores que a rede possui, e esse ano, está sendo utilizado o Plano Curricular, que foi elaborado com a participação dos professores no ano anterior, com o intuito de distribuir estes conteúdos por ano e por trimestre, devido a dificuldade e questionamento dos professores de que o aluno que vem de outra regional já aprendeu o conteúdo que esta trabalhando agora ou então ele não aprendeu e já foi abordado e ele fica sem aprender, a ideia é a de que toda a rede trabalhe no primeiro trimestre aquele conteúdo específico, no segundo e no terceiro a mesma coisa, porque em qualquer época do ano que o aluno mude de escola ele vai ter o mesmo conteúdo em qualquer lugar que ele esteja. Ela complementa que o acompanhamento aos professores ocorre na semana do mês em que não há outro compromisso agendado e que, além disto, o uso do e-mail para o repasse do planejamento tem sido útil para ter o material antes da orientação, aproveitando melhor esse tempo.

Procurando mais detalhes sobre a ação de planejar nas escolas, foi perguntado as professoras sobre como o realizam. A professora A diz que planeja em conjunto com as colegas de trabalho e que recebe orientações da equipe pedagógica sempre que necessário e quando há dúvidas de como trabalhar um conteúdo. A professora B, que também planeja em conjunto com as colegas do mesmo ano, descreve que olha os critérios que é preciso atingir, os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados, e, a partir disso vê o que tem dentro do livro didático e o que é possível acrescentar. A respeito da orientação da equipe pedagógica, ela fala que a pedagoga senta a cada quinze dias para falar sobre o planejamento, dar sugestão, olhar o que estão trabalhando, destaca ainda que a pedagoga confia bastante no trabalho que realizam, então ela gosta mais de ouvir o que estão propondo a trabalhar, sempre a partir de sequências didáticas.

A respeito da avaliação, buscou-se saber como ela ocorre no cotidiano das escolas. Para as pedagogas questionou-se quais são os meios utilizados pelos professores para identificar progressões e dificuldades em cada aluno e como funciona a avaliação da aprendizagem. A pedagoga A disse que a avaliação da escola é sempre diagnóstica e processual, vai acompanhando o aluno para ver o que atingiu e o que não atingiu ainda, é uma a avaliação diária, além de uma avaliação trimestral que é feito de todas as áreas do conhecimento. Ela considera que essa avaliação trimestral é uma complementação para saber o que o aluno está

atingindo ou não, visto que o professor não vai atribuir nota, e sim conceitos. A pedagoga B conta que trabalha a questão da avaliação desde o primeiro trimestre, diz que sentia muita necessidade disso ser abordado na escola B, pois pensava que ficar falando apenas da prova que vai acontecer no final do trimestre era pouco e insuficiente. Na última reunião pedagógica que teve ela conta que abordou com os demais como avaliar o aluno, que a avaliação tem que ser contínua, que eles precisam de vários instrumentos de avaliação e não só uma prova, listando junto com os professores sugestões de avaliação e levando-os a refletir sobre como preencheriam o parecer dos alunos e de que forma conceituariam se ele atingiu ou não, aprendeu ou não. A pedagoga B dá o exemplo de avaliação na língua portuguesa, que utiliza vários instrumentos, como o ditado de palavras e frases dependendo do ano que o aluno está, sendo que nesse acompanhamento consegue se perceber em que nível de escrita a criança está. Já na matemática são utilizadas muitas situações problemas, frisando sempre para que o aluno consiga não apenas fazer uma conta, mas estar dentro de um contexto de raciocínio. Além disto, também fazem trabalhos e tarefa de casa, onde o aluno é avaliado no global, a pedagoga B diz que cada professor tem a sua autonomia para avaliar de acordo com aquilo que ele percebe, mas ela coloca para os professores que tem que avaliar para ver se o aluno aprendeu e analisar sua prática, o que precisa mudar no planejamento para que o aluno consiga aprender.

Na prática, a professora A diz que realiza uma avaliação diagnóstica e as demais avaliações são realizadas trimestralmente contemplando os conteúdos que são trabalhados, bem como sua organização ocorre juntamente com as outras professoras. A professora B especifica um pouco mais sobre sua avaliação, dizendo que avalia de várias maneiras e que a rede municipal não tem nota, apenas conceitos: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu ainda. Assim, ela avalia a tarefa de casa, que passa no mínimo três vezes na semana, a leitura, a escrita, a participação do aluno e a avaliação que vem em forma de prova que é o conteúdo do trimestre. Ela leva em consideração todos esses aspectos para a avaliação, porque acredita que, às vezes, uma prova não avalia o aluno, que ele pode ficar nervoso por ser uma prova e em sala de aula ele tem melhores resultados do que no dia da prova.

Também se tinha o interesse de saber quais procedimentos são adotados em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagens. A pedagoga A aborda que a escola A possui um plano de apoio pedagógico para as crianças com mais dificuldade, que pode ser definido como um plano de apoio em que os professores vão anotando o desenvolvimento do aluno. Para estes alunos, inicialmente, faz-se o diagnóstico da criança em um documento que o professor do ano anterior entrega sobre o que o aluno já domina, suas potencialidades e o que ele precisa melhorar além de sugestões como realizar este trabalho pedagógico. O aluno com dificuldades de aprendizagem passa por esse plano de apoio pedagógico e os professores vão anotando as atividades realizadas com as adequações metodológicas de acordo com a dificuldade do aluno, por exemplo, o aluno participou de toda explicação em sala de aula e na hora de realizar a atividade ele tem uma adequação, pois se sabe que ele não atingiu ainda o nível para conseguir realizar sozinho a atividade. Essa adequação serve ainda para avaliar o que ele já está conseguindo fazer. Para auxiliá-los, a rede municipal conta com o professor co-regente que fica em sala de aula apoiando o professor regente, que é o professor de ciências, um segundo professor regente, que está ali no dia a dia auxiliando os alunos com dificuldades. Ao encontro do que a pedagoga A disse, a professora A também discorre que, após realizar uma avaliação diagnóstica, a co-regente trabalha individualmente com o aluno, preenchendo uma ficha de acompanhamento.

Na escola B, a pedagoga B declara que o professor sinaliza já no final do ano aqueles alunos que estão indo para o ano seguinte com o apoio, que são alunos que tiveram dificuldades, nesse momento, semelhante ao que a escola A faz, o professor que está terminando o ano tem que deixar um documento pronto para o professor do ano seguinte. Ela conta que iniciou essa proposta no ano passado e deu bastante certo, que é o plano de apoio pedagógico individual, em que o professor tem que colocar quais são as dificuldades, quais as potencialidades e tudo que foi feito para o aluno durante aquele ano, todos os atendimentos diferenciados que ele deu para o aluno. Fala que, enquanto professora, percebia o quanto era difícil fazer uma diagnóstica no início do ano, porque leva algum tempo até conhecer os alunos e observar suas dificuldades, e que se já tem essa informação, é possível desde a primeira semana de aula dar todo o apoio que ele precisa. Além disso, expõe que a escola B faz parte do Projeto Equidade, realizado pela Secretaria

Municipal de Educação, em que foi feito um estudo de escolas que necessitavam de um olhar diferente, ou seja, algo como dar mais a quem precisa mais, não só em recursos financeiros, mas um atendimento diferente, tanto, ela afirma, que essas escolas tiveram um crescimento no Ideb e tiveram diminuição na evasão escolar. Ela descreve que realmente a escola teve um olhar diferenciado e o que mudou bastante foi o apoio que receberam de outros setores que a escola sentia dificuldades de respaldo, como o Conselho Tutelar, e, por esse projeto receberam um professor de apoio, que é mais um professor que trabalha especificamente com alguns alunos identificados pelo professor regente e que têm maiores dificuldades. Ela não sabe se o projeto vai ser contínuo, porque, a princípio era para durar um ano e ainda não se tem uma posição sobre sua continuidade, visto que ela diz se tratar de uma questão política e de troca de gestão. A professora B, sobre a sua prática, explica que para os alunos com dificuldades a co-regente faz a adequação em cima do seu planejamento, por exemplo, se vai trabalhar interpretação de texto com a turma, ela precisa de um texto todo adaptado para uma aluna com dislexia, reflete que não adianta um texto enorme, uma narrativa cheia de parágrafos, que ela não conseguirá ler e dar conta, por isso a necessidade de adaptação, assim como na matemática, se o trabalho é com a classe dos milhões, com essa aluna tem que ser até a dezena. A professora informa que como nos terceiros e quintos anos é possível reter o aluno, a co-regente tem que apresentar o planejamento diferenciado e com as adequações para a equipe do núcleo de educação, mostrando todo o trabalho feito, o que o aluno atingiu, como era no começo, como ele chegou ao final e se ele tem condições de avançar ou não. Para os alunos que possuem pequenas dificuldades, ela também os acompanha, mas não precisa fazer a adequação do planejamento, incentivando a criança a chegar ao resultado com planejamento principal.

No geral, percebe-se que as duas escolas analisadas possuem um funcionamento similar, com poucas diferenças na execução dos processos. Ressalta-se que essa similaridade possa estar relacionada ao fato de pertencerem a mesma rede de ensino, terem os mesmos documentos norteadores e participarem das mesmas formações continuadas. No que concerne as diferenças, podem derivar de fatores como o tempo de existência da escola, uma vez que se supõe que a escola mais antiga já teve mais oportunidades de testar e implantar novos

procedimentos e de verificar o que dá certo ou não, ou até mesmo do perfil de quem esta a frente da gestão e do trabalho pedagógico. Mesmo com essa leve disparidade, percebe-se que as duas escolas pensam em gestão democrática ao priorizem a participação dos sujeitos na elaboração do PPP, que as funções da direção e das pedagogas estão claras, apesar de o tempo disponível para o cumprimento de todas as tarefas ser curto, ambas pensam o planejamento e a avaliação comprometidas com a aprendizagem dos alunos, além de possuírem propostas específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

2.2.3 O professor

Apresentando estruturas físicas adequadas, materiais didáticos suficientes, gestão escolar comprometida com suas atribuições e um trabalho pedagógico coerente, é preciso investigar agora qual o perfil do professor que atua nesse cenário propenso a uma educação de qualidade. Dourado, Oliveira e Santos (2007) discorrem sobre como a qualidade da força de trabalho docente é importante para a melhoria do desempenho dos alunos e que escolas de boa qualidade possuem profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem, sendo a qualificação que possuem uma variável importante nesse processo.

Assim, voltando-se para a questão de formação profissional e ação pedagógica, foi solicitado que as pedagogas falassem um pouco sobre o perfil do professor que a escola possui. A pedagoga A narra que, todos têm curso superior, grande parte em pedagogia, e a maioria tem pós-graduação na área de educação, como educação inclusiva e educação infantil, além de terem uma média de 15 a 18 anos na rede. A pedagoga B também afirma que a maioria é formada no curso de pedagogia e que possuem uma boa prática, além de ser um grupo bastante questionador. São professores que tem uma média de 35 anos de idade e que muitos estão na escola desde o seu início. Em ambas as escolas há pouca rotatividade de profissionais e os professores possuem vínculo efetivo por serem concursados, sendo que Gouveia et al (2006) discorre que ao pertencer a um quadro efetivo, é garantido uma maior estabilidade trabalhista ao docente, permitindo uma segurança a mais para realizar seu trabalho, o que, hipoteticamente, proporcionaria melhores condições de oferta de ensino.

Em relação à formação continuada, a pedagoga A relata que sempre tiveram cursos ofertados pela mantenedora e que também realizam a leitura de algum texto durante as permanências. Fala que, atualmente, ocorre um curso de formação em uma permanência concentrada, em que a pedagoga do núcleo traz atividades e discussões sobre conteúdos e planejamentos, sendo um programa de formação de professores ofertado pela mantenedora e que está ocorrendo mensalmente. A pedagoga B descreve que a escola tem um perfil muito nítido sobre o professor em relação a esta formação: no ciclo I, o primeiro, segundo e terceiro ano, o professor tem mais entusiasmo para participar dessas formações, eles se dedicam mais e entendem que aquilo é para eles, para o trabalho dele, enquanto no ciclo II escuta-se muita crítica e pouca participação, sendo que a justificativa é a de que essas formações e esses cursos são sempre os mesmos. A pedagoga fala que percebe a diferença de trabalho desses professores que fizeram o PNAIC em relação à alfabetização, que isso abriu o horizonte de trabalho, sendo que os professores que hoje fazem sequências didáticas, exploram o texto, a parte oral, a parte de linguagem, a parte escrita, são os professores que participaram dessa formação, porém, há essa resistência maior por parte dos professores do ciclo II, porque não veem a mesma necessidade de participar dessas formações.

Para os professores também foi questionado sobre a opinião que possuem sobre as formações continuadas, sendo que, enquanto a professora A expõe que as formações continuadas trazem uma bagagem de sugestões de trabalhos diferenciados para a sala de aula, o que ajuda bastante, principalmente para trabalhar com o estudante que apresenta dificuldades na aprendizagem, a professora B é enfática ao dizer que essas formações não contribuem, porque todas as coisas que falam lá, ela já praticava em sala de aula antes, ela diz que não há novidades nenhuma, pois sugerem o trabalho com o concreto, ação que ela e as colegas já realizam, por exemplo, com fração e geometria, trazendo para a realidade da criança, porque, justifica, é muito difícil de entender esse conteúdo se ficar apenas no livro, afirmando que já faz o que essas formações falam, o que confirma a visão da pedagoga, mas também demonstra que a professora já possui uma sólida formação e um preparo adequado, uma vez que percebe que as formações apresentam elementos que ela já conhece e utiliza em sala.

Assim, nessa última categoria, e como nas demais, não se observou grandes elementos que pudessem diferenciar uma escola da outra, o que nos leva a pensar que ambas as instituições possuem um padrão mínimo de qualidade, sendo que a maioria dos profissionais possuem curso superior em sua área de atuação, tem vínculo efetivo com a mantenedora e estão a par do conteúdo das formações continuadas.

Portanto, diante dessa situação em que não foram encontrados elementos que justifiquem o que levou a escola A a obter uma nota maior no Ideb de ano de 2013, se faz necessário averiguar os procedimentos que adotam na execução da Prova Brasil, visto que foram as médias de proficiência que levaram a discrepância na nota final.

2.2.4 Prova Brasil e Ideb

De acordo com o Inep (2011), a Prova Brasil avalia as escolas da rede pública, localizadas tanto em área urbana como rural e tem como público alvo os estudantes de 5º e 9º ano. Sendo censitária, todos os estudantes de escolas com mais de 20 alunos matriculados no ano de referência devem realizar a prova, que mede habilidades em língua portuguesa e matemática, com o objetivo de verificar a qualidade do ensino que as escolas estão ministrando.

Com o intuito de conhecer como as escolas se prepararam para a Prova Brasil, foi pedido as professoras que relatassem como era a turma que a realizou no ano anterior. A professora A descreveu que tinha duas turmas de quinto ano, sendo que a turma da manhã era muito agitada, pois tinha um aluno com mau comportamento que dava muito trabalho, o que atrapalhou o rendimento desta turma e, já a turma da tarde, era ótima, participativa e atenciosa. A professora B fala que a turma era muito pequena, tinha apenas vinte e três alunos, sendo possível trabalhar com eles além do livro e do caderno, porque devido ao número reduzido de alunos, foi possível ampliar o trabalho, utilizando muito material concreto, além de modelos de Prova Brasil anteriores.

Complementando a descrição anterior, perguntou-se quais estratégias adotaram para a realização da prova. Enquanto a professora A conversou com os alunos, explicando o que é e para que serve a Prova Brasil, a professora B disse

que juntou várias provas anteriores, explicou e realizou questões de múltipla escolha, mas disse que faz isso todos os anos, com ou sem essa prova, além disso, trabalhou o conteúdo de diversas formas para o alunos estarem respaldados que tiveram aquele conteúdo de várias maneiras diferentes para chegar no mesmo resultado.

A respeito de orientações sobre a Prova Brasil e o clima da escola, a pedagoga A fala que seguem as orientações do MEC de como realizar a prova, em casos de alunos com necessidades de atendimento individualizado, tem uma pessoa que acompanha e o próprio professor da escola acaba sendo o aplicador. Relata que atualmente a escola já fica mais tranquila em época de Prova Brasil, mas no começo era bem difícil, a ansiedade era bem maior e hoje em dia já se consegue trabalhar de modo mais natural. Diz que há sim um pouco de pressão, porque o pessoal do núcleo vai à escola, entra na sala de aula para ver o andamento, mas é menos pressão do que teve no passado. A professora A, sobre o seu sentimento, diz que no início sente-se uma pressão, mas depois consegue se tranquilizar e trabalhar com atividades relacionadas à prova, com questões de múltipla escolha e com gabarito. A pedagoga B articula que teve formação com a pedagoga do núcleo de educação no ano anterior, e que tinham muitas ideias de como trabalhar em sala essas questões, sendo um trabalho em conjunto de professor e pedagogo. Expõe que, na verdade, o sentimento da escola não envolve muito os demais professores, porque cada um se preocupa mais com a avaliação referente ao seu ano: a Provinha Brasil referente ao segundo ano, a ANA, do terceiro e a Prova Brasil do quinto ano, buscando tratar com a maior naturalidade. A orientação que ela dá aos professores é a de que trabalhem os conteúdos, mas que trabalhem também com o formato da questão igual ao da prova e com o uso de gabarito, porque ela acredita que a maior dificuldade do aluno é a diferença do formato, que pode assustar o aluno na hora da avaliação. Já a professora B afirma que fica bem tranquila, visto que tendo ou não a prova ela trabalha da mesma forma, diz que não sabe que alunos vão receber, e que todo ano é uma surpresa. Sente que os alunos estão vindo cada vez mais com maiores dificuldades na escola pública, mas tem que se esforçar ao máximo para que ele atinja o objetivo mesmo que não tenha a Prova Brasil.

Aprofundando a pesquisa e procurando compreender o que diferencia as escolas, questionaram-se as entrevistadas sobre qual é a percepção que possuem

em relação ao Ideb. A diretora A diz que vê três visões quando se fala nesse indicador e explana que ele tem uma visão que parte do Governo Federal, no sentido de ser uma avaliação do índice da educação nacional, um indicador que vai fomentar as questões de recurso público e de políticas públicas e com isso, ela diz, eles se preocupam bastante. Ela afirma que demorou um tempo para que a escola percebesse o quanto esse índice é importante, porém ele não é possível de ser alcançado como o índice puro, porque se não acontecer um trabalho pedagógico, um planejamento, um trabalho no contínuo da escola, não necessariamente se consegue preparar estudantes para a Prova Brasil, visto que hoje este índice não é composto apenas pela prova, sendo uma série de fatores agregados que vão dar este resultado. Dando continuidade, ela fala sobre o olhar da rede municipal, da Secretaria Municipal de Educação, que é um olhar que acompanha esta primeira visão, que apesar de não existir ranking, a diretora tem a clareza de que quando se mostra que uma escola está com 7,9 e outra escola está com 6 ou com 5, já há uma aproximação muito maior entre essas escolas do que em momentos anteriores quando uma escola estava com 7,9 e outra escola estava com 3, que o índice de dispersão era muito maior. Hoje, afirma, a rede municipal está em um grande bloco para cima e melhorando. Já pensando na terceira visão, ela comenta que na escola A há um receio sim por parte dos professores em relação a Prova Brasil, sendo que alguns acham que se trabalharem com os quintos anos terão a responsabilidade, sozinhos, da realização da prova, mas também já se tem um discurso de que não, os estudantes de quinto ano são resultado da educação infantil, do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano, e o resultado irá depender desse conjunto todo. A pedagoga A diz que analisam por aluno os resultados, não adiantando analisar para o ano seguinte, pois cada ano a escola deve ter uma meta para aumentar o seu nível, apesar de os alunos serem outros. Sobre os resultados fala que não o percebe como real e que há mais alunos com dificuldades, apesar de ter ficado em um nível excelente, tem muitas crianças com dificuldade e o que aconteceu foi que algumas delas que são bons alunos marcaram a questão errada, e crianças que se sabe que chutou ou que copiou, acertou uma questão mesmo não sabendo a sua resposta. Comenta que o resultado permite uma previsão, mas não é efetivo, pois não há certeza daquele resultado, mas é uma forma de estar avaliando também com esses resultados, conversando com os professores, fazendo algumas orientações, procurando melhorar aquilo que está faltando, procura-se adequar as atividades pra

que se atinjam os objetivos. A professora A disse que o indicador é bom e não argumentou sobre sua resposta.

Na escola B, a diretora B discorreu que os professores montam atividades embasadas na Prova Brasil para trazer para dentro de sala de aula essa realidade. Sobre o resultado da escola, discorre que os índices de 2011 e 2013 foram baixos, pois a escola era nova e eram alunos que tinham vindo de outras escolas, que não foram formados ali, sendo que o resultado de 2015 foi melhor uma vez que foram os alunos que estão na instituição desde o início que realizaram a prova. Aponta que foi um índice que subiu bastante, era um dos mais baixos da região e a escola melhorou muito, graças ao trabalho não só das professoras do quinto ano, mas de toda equipe. Sobre sua percepção, ela diz que é importante, mas que em sua visão pessoal, são números, e que a Prova Brasil é um meio de ir preparando o aluno para um futuro vestibular ou concurso público, devido a pressão exercida sobre eles. Explica também que tem relações com verba e que como a educação em Curitiba é organizada em ciclos, a retenção é menor, enquanto em outras cidades que não adotam essa organização, a retenção aumenta junto com a evasão e o índice diminui. A pedagoga B também ressaltou esse aumento do índice, complementando a fala da diretora ao dizer que a escola é nova, participou de poucas Provas Brasil até agora e os dois primeiros tiveram um resultado abaixo do esperado, porque não havia um referencial, não eram alunos da escola, e o salto no índice se deve ao fato de que agora realmente foram os alunos da escola que o realizaram, frutos do trabalho da escola, um trabalho efetivo. Contudo, a professora B diz que não vê muita utilidade para esse índice, pois já viu acontecer em outras escolas manipulação das notas, resultados falsos, onde as escolas treinam os alunos e tem as médias mais altas. Afirma que não é o seu foco treinar o aluno e o que busca é que seu aluno saia da escola um cidadão melhor, independente de resultados. Acredita que tem outras formas de você avaliar e que o índice possui questões sociais fortes, por exemplo, as famílias que apoiam ou não seus filhos, que interfere no resultado, sendo falho neste sentido, é uma nota de uma prova que o aluno faz, mas que não vê toda a situação que leva o aluno a chegar naquela nota.

A partir desses relatos, distingue-se uma possível resposta ao problema de pesquisa. Nota-se que em relação a Prova Brasil, os procedimentos e estratégias não revelam as dificuldades de execução e realização da prova, mas destaca-se as

falas que apontam para que seja apresentado ao aluno modelos similares de questões e o funcionamento do gabarito, para que sabendo o conteúdo, ele consiga saber o que fazer com a prova. Entretanto, quando diretora e pedagoga da escola B evidenciam que realizaram a primeira Prova Brasil no ano em que a escola foi inaugurada, entende-se que os alunos que a realizam não tiveram tempo hábil para serem formados pela instituição, sendo que o reflexo da nota obtida vem do ensino que tiveram em outras escolas, não representando o potencial da escola B. Na prova seguinte em 2013, dois anos depois, se faz o mesmo questionamento: a escola teve tempo para formar seus alunos ou eles ainda estão vindo de outras escolas, formados por outros modelos? Os alunos do 5º ano deste ano, caso tenham se matriculado na instituição assim que ela foi inaugurada, quando realizaram a prova possuíam cerca de dois anos dentro deste contexto, contudo, será que durante este tempo foi possível priorizar um ensino de qualidade que pudesse ser medido pela prova e pelo resultado do Ideb? Analisando toda a situação, podemos levantar algumas hipóteses que respondem a estes questionamentos:

- Os alunos que se matricularam na nova escola trouxeram consigo dificuldades de aprendizagens vindas desde a educação infantil e que não foram superadas em dois anos, ou até menos, pois não se tem dados de quantos alunos foram adentrando a escola até a realização da prova;
- A escola, pela sua recente inauguração, ainda não tinha desenvolvido a estrutura que possui hoje, não tendo as mesmas condições de qualidade, podendo ter cometido alguns deslizes em relação a estes alunos e como mediou a aprendizagem;
- Os alunos poderiam ter conhecimentos de acordo com o esperado, mas como a instituição não tinha experiência com a realização da prova, não os orientou a respeito do formato da questão e ao preenchimento do gabarito.

Cabe salientar que todas essas hipóteses estão ligadas ao pequeno tempo de existência da escola, dessa forma, também podemos verificar que a escola A apresenta resultados no Ideb de acordo com as projeções por já ter vivido diversas experiências com a realização da prova e com as condições de qualidade que desenvolveu ao longo do tempo, hoje também presente na escola B.

Ressalta-se ainda que ambas as escolas se preocupam com a qualidade do ensino e que não foi a ausência dela que fez com que a escola B obtivesse um índice menor. Em consonância ao que a professora B discorreu, o Ideb não mostra em que contexto a instituição está inserida, em quais condições as provas foram realizadas e o porquê que a taxa de aprovação se comportou de tal maneira. Quando as notas do Ideb são apenas lançadas, sem os devidos questionamentos, observam-se duas escolas próximas em região geográfica e com um perfil próximo de alunos, mas que uma apresentou melhores resultados que a outra, sem compreender os elementos que fizeram essa discrepância acontecer.

2.2.5 Qualidade da educação

Considera-se de suma importância conhecer o que os sujeitos entendem por qualidade da educação, para saber se apresentam alguns dos conceitos trabalhados nessa pesquisa.

Na escola A, a diretora A diz que entende como qualidade da educação um trabalho realizado dentro da escola pública, em primeiro lugar porque ela é de direito de todo e qualquer cidadão. Fala que para ela a qualidade está relacionada a uma motivação muito grande dos profissionais que trabalham no interior da escola e a um gestor que esteja presente em todos os momentos, buscando a qualidade dessa equipe. Afirma que para que tenha qualidade na equipe é preciso uma formação adequada e estímulo, como se fosse uma plantinha que precisa estar regando sempre. Qualidade na educação também entende como uma estrutura boa de trabalho, um ambiente que esteja organizado, que tenha condições de trabalho, que tenha ferramentas, materiais e instrumentos diversos. É perceber a qualidade da educação nos resultados da aprendizagem da criança, com um professor motivado, munido com ferramentas de trabalho e as devidas instruções vindas da escola e dos diversos órgãos, ele vai ter uma qualidade maior de trabalho a oferecer a essa criança, resultados que não se dão somente com algo material, mas se dão muitas vezes com as crianças nos falando sobre as coisas. Diz que a qualidade da educação ainda almejada por ela é tentar dividir um pouco mais essa realidade com os pais, fazendo com que eles valorizem acima de tudo a escola, valorizem os profissionais, valorizem o que é deles e o que eles pagam. A pedagoga A fala da fragilidade da educação no momento em que o aluno passa do quinto para o sexto

ano, que devido as diferenças de organização, ocorre uma ruptura que interfere na vida escolar dos alunos. Discorre também sobre as fragilidades que as mudanças que vem acontecendo no sistema educacional, neste processo de querer melhorar, causam. Fala sobre o tempo de hora atividade de professor ser curta e que ele não dedica este tempo de atividade exclusivamente para o aluno, ele dedica para a sua formação que também é importante, mas que chega um momento que ele acaba levando coisas para fazer em casa. A professora A relata que uma educação de qualidade deve proporcionar o melhor para os estudantes dentro de uma sala de aula ou até mesmo fora dela, deve possibilitar que o estudante se desenvolva em todos os aspectos emocional e cognitivo. Observa-se que na escola A, a diretora destaca como importante para a qualidade da educação uma estrutura física e material adequada para o trabalho, ao papel da gestão em estimular o trabalho e também ressalta a família como parte desse processo.

Na escola B, a diretora B discorre que para ela qualidade de ensino é o que ela vê as professoras dali fazendo: trazem um material muito rico, utilizam a permanência para o preparo das aulas, possuem muito capricho, um carinho muito grande com o que fazem. Esse interesse, essa participação, a gestão democrática em que você escuta o que elas têm para falar para melhorar a escola, melhorar essa convivência, é qualidade da educação. Diz que a escola tem que estar harmonizada, porque quando não há harmonia cada um faz o que quer, não trabalha conforme a escola, não segue o PPP nem o regimento. Essa harmonia é construída nas reuniões com os professores em que são apresentadas algumas ideias e o grupo discute e entra em um consenso, trabalhar em harmonia é ouvir e ser ouvido. Para a pedagoga B, a qualidade da educação é um trabalho em conjunto, como se fosse um tripé: o aluno, o professor e a escola em si, e a família, caminhando os três juntos na mesma direção, se não o aluno não aprende. Justifica que aquele aluno que vai bem tem uma família atrás que faz a sua parte juntamente com a escola que faz a dela, e a falta da família, do comprometimento do que lhe cabe, ela diz que é o que atrapalha o seu trabalho, visto que fica sem ter mais o que fazer, enquanto, por outro lado, a família foi chamada, dirigiu-se à escola e que fez todos os encaminhamentos, o aluno está sendo atendido pelo psicólogo, pelo fonoaudiólogo, pela pedagoga, está fazendo se desenvolvendo, é possível perceber lá na frente o resultado. Salienta que fala muito da importância da família, mas quando não se tem

uma família com a responsabilidade que lhe cabe como família, não tiver esta consciência, o trabalho pedagógico fica prejudicado. Já a professora B reflete que a qualidade se perdeu quando virou ciclo na rede pública de ensino, porque as crianças são passadas para a série seguinte sem terem atingido os critérios e objetivos propostos para aquele ano e os governantes não querem saber de qualidade, tanto não querem saber que eles não dão apoio. Na escola B há o destaque também para a família e ao trabalho pedagógico em prol do aluno, além de a diretora destacar a importância de um ambiente harmônico.

Assim, também considerou-se interessante questionar aos sujeitos o que consideram ser o seu papel frente ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. A diretora A discorre que em primeiro lugar é você transparecer qualidade, é vibrar com isto, mostrar isto para as pessoas, revelar isto através da fala, no teu jeito de ser, revelar isto para a criança, revelar para o funcionário, para o pai e isto é independente de elogio, de valorização, porque é sua função, porque é um desejo teu e porque você acredita nisso. Diz que vê o seu papel frente a isto como sendo um papel de estímulo constante de potencializar sempre, ainda que muito pequena, a melhoria daquela criança e seu potencial. Exemplifica dizendo que em uma situação de conflito que você poderia simplesmente escrever na agenda para o pai ler, não ajudaria muito porque os pais não estão na escola, sendo muito mais eficiente se resolvido, por meio de combinados, com a própria criança. Explana que estar em gestão de escola com objetivo de qualidade da educação tem a ver com visão de mundo do gestor, tem a ver com uma ação prática que ultrapassa o campo da teoria. Fala que com sua formação em educação física, percebe que as crianças gostam desse momento, gostam do professor e acaba tendo uma linha de ação e de diálogo muito grande com eles, sendo que quando se assume a gestão, passa-se a ter essa linha de diálogo com as demais pessoas da escola. Relata que vê alguns gestores que se apegam nesta função e não largam mais, mas que ao contrário, a sua posição é a de voltar para sala de aula para não perder de vista o que é dar aula, porque senão passa-se a falar apenas do ponto de vista do gestor. A pedagoga A apresenta que qualidade da educação é esse acompanhamento do planejamento para que ele realmente seja efetivado. Já a professora A diz que é preciso buscar a realização de cursos frequentes, pois um professor nunca deve

parar de estudar, deve sempre estar inovando sua forma de trabalhar, para que assim consiga atingir todos os estudantes.

Na escola B, a diretora B discorre que seu papel frente a qualidade da educação é o de não trazer nenhum problema pessoal para dentro da escola, estar com a cabeça sempre aberta, sempre com um sorriso no rosto e bom humor, porque, diz ela, às vezes uma palavra que fale atravessado para uma pessoa é desencadeado problemas terríveis no ambiente. Afirma que o papel do gestor, principalmente, é o de procurar estar bem consigo mesmo para poder desenvolver um trabalho bom. Ressalta que recebe muitos problemas que é preciso ajudar a resolver, buscando compreender as pessoas. A pedagoga B destaca que o seu papel é fazer com que os professores percebam o quanto o planejamento deles, o comprometimento deles é importante, porque como será cobrado algo do aluno e da família, se o próprio professor não sinalizou, não planejou diferente, não tentou outras formas. Diz que hoje consegue ter a noção de que o aluno aprende, precisando apenas saber o quê alguns alunos determinados precisam, qual o encaminhamento necessário utilizar para que consiga aprender. A professora B afirma que a sua função é a de formar cidadãos, críticos e prontos para a sociedade, que saibam se virar no seu caminho, sendo isso o mais importante de tudo. Diz que contribui muito para qualidade dos seus alunos, pois traz materiais diferenciados, elabora planejamentos interessantes e conta com o apoio da equipe pedagógica. Salaria que não pode perder o foco do que quer atingir com os seus alunos, e que eles têm que sair da escola preparados para o que eles vão enfrentar do sexto ao nono ano, que é uma realidade totalmente diferente, ela quer que eles estejam preparados para o futuro.

Dessa forma, no decorrer do dia a dia, por vezes, os sujeitos não param para refletir sobre qual o seu papel frente a uma educação de qualidade. Ao serem indagados a definir quais são seus papéis espera-se que seja aberto um espaço para que possam pensar sobre o tema, ponderando que apesar das condições de oferta serem de vital importância para o ensino, são as pessoas e suas atitudes no cumprimento de seus deveres que vão fazer a diferença, dando direção a uma educação com mais qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar escolas com notas no Ideb diferentes, mas que poderiam apresentar resultados semelhantes por estarem situadas na mesma região geográfica e atendendo ao mesmo tipo de público, tinha-se o intuito de saber o que causava essa discrepância, tendo como hipótese principal a forma como cada local tratava as condições de qualidade, para justificar seus desempenhos.

Sabemos que o Ideb é fruto de dois indicadores: as taxas de aprovações e as médias em provas de larga escala, mas no decorrer desta pesquisa percebemos que este resultado não demonstra em que contexto a nota foi obtida, sendo desconhecidas as condições de qualidade e os meios que proporcionaram a aferição desses resultados.

Como condições de qualidade para esta análise e embasando-se em Dourado, Oliveira e Santos (2007), foram considerados as condições de oferta do ensino, o perfil do professor, a gestão escolar e o trabalho pedagógico como elementos centrais para o bom desenvolvimento do ensino, compreendendo que uma instituição que atendesse a esses parâmetros estaria apta a ofertar uma educação com o mínimo de qualidade aos seus alunos.

As entrevistas revelaram que os sujeitos que estão na escola compreendem a necessidade dessas condições de qualidade e estes aspectos, de uma forma ou de outra, estão presentes em suas falas e discursos, sendo que, aparentemente e com os recursos que possuem, procuram propiciar uma educação de qualidade aos alunos que atendem, fato este que a nota tida como resultado no Ideb não evidencia. Assim, as duas escolas analisadas possuem condições bastante semelhantes em relação a estrutura, materiais, forma de gestão e organização, dentre outros, e essa importância dada aos fatores que são considerados condições para a qualidade do ensino tem impacto significativo na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Se o intuito deste indicador é o de localizar as instituições com um baixo rendimento e monitorar o desempenho dos alunos, destaca-se como um ponto positivo o Projeto Equidade o qual a escola com menor nota participou durante um período. Verifica-se, nesse caso, que se a intenção dos governantes é a de

acompanhar a educação por meio do Ideb, é também por este meio que vão executar melhorias pontuais na educação. Porém, indaga-se se a participação neste projeto também não seria interessante para a escola com uma nota maior, para ela poder aprimorar o seu trabalho.

Compreende-se que o que há por de trás de tantos números, que acabam por ranquear as escolas, são contextos que precisam ser analisados e vistos cuidadosamente, porque um número, ou melhor, este número tido como resultado educacional, não condiz com a realidade das escolas, não expõe suas fragilidades e, muito menos, seus esforços diários para lidar com adversidades que surgem no dia-a-dia das escolas. O fruto do Ideb não vem do resultado de uma prova ou de quantos alunos ficaram retidos naquele ano específico, mas essa nota é produto de todos os processos vivenciados no ambiente escolar, que sabe-se que cada dia é uma surpresa, dentro de um contexto dinâmico que, apesar de existir uma rotina prevista, muitos imprevistos podem surgir e fazer com que planos mudem, conversas sejam adiadas, materiais sejam improvisados, entre tantas coisas. Há muito mais fatores envolvidos do que essa simples nota pode mensurar.

Assim, questiona-se: a escola com menor Ideb pode ser considerada com menos qualidade em relação a escola que possui uma nota maior? A resposta para essa questão, se analisada por uma ótica simplista, descontextualizada e para o senso comum é a de que se tirou uma nota menor, quer dizer que está menos preparada para lidar com o processo de ensino e aprendizagem e os alunos não estão aprendendo como deveriam. Entretanto, ao analisar as escolas dentro de seus contextos e considerando que para a aprendizagem ocorrer são necessárias condições de qualidade, ambas as instituições oferecem isso, sendo que o resultado baixo se deu devido a situação inicial em que a instituição se encontrava, ou seja, neste caso uma nota maior ou uma nota menor não está relacionada a maior ou menor qualidade do ensino ofertada pela instituição.

O resultado apresentado não retrata a qualidade da educação que essas escolas oferecem, ou seja, as circunstâncias pelas quais as escolas passaram fizeram a disparidade de notas acontecer, tanto que, depois de estabilizada e mostrando o seu trabalho, a escola com menor nota, no resultado mais recente do Ideb (2015), se aproximou bastante da escola a qual estava sendo comparada, com

uma pequena diferença de 0,4 pontos, superando, até mesmo, as projeção de como seria sua nota. Além disto, de acordo com Indicadores da Qualidade da Educação (2007), a própria comunidade escolar tem a liberdade de poder definir seu conceito de qualidade de acordo com o contexto sociocultural em que está inserida, tendo autonomia para a reflexão, proposição e ação para propor caminhos ao desenvolvimento da qualidade da educação.

Dessa forma, essa relação entre Ideb e qualidade da educação está um tanto quanto inapropriada para saber se a aprendizagem efetiva esta ocorrendo no interior das escolas, apesar de o desempenho na Prova Brasil ser em parte fruto do trabalho realizado na escola, existem outros elementos que devem se considerados importantes para se obter o resultado educacional das instituições de ensino. Logo, apesar de o Ideb ter o intuito de acompanhar a melhoria da qualidade educacional de acordo com metas preestabelecidas, o seu uso gera debates sobre o tipo de responsabilização que ele produz, uma vez que revela resultados finais desconsiderando as condições para obter tais fins.

Esta pesquisa não tinha o intuito de abordar todas as inúmeras relações que um resultado tem com os elementos que o formam, mas serve de início para futuros questionamentos sobre as potencialidades e limitações de um indicador. Salienta-se ainda que estas conclusões se referem exclusivamente ao par de escolas selecionados para a pesquisa, sendo que, para generalizações, um número maior de casos semelhantes deveriam ser observados. Entretanto, as evidências destacam que outras escolas também podem estar nessa situação – possuírem uma nota baixa, mas que apresentam as condições necessárias para o aluno aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PENUD; INEP; MEC (coord). **Indicadores da qualidade na educação**. 3ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. **O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional**. *Educ. Soc.*, vol.34, n.125, pp.1153-1174, 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional**. *Educ. Pesqui.*, vol.39, n.1, pp.177-194, 2013.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BIANCHETTI, R. G.. **Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas**. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 233-258, Out. 2008.

BIESTA, G. **Boa educação na era da mensuração**. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, Dez. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: out 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: out 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: out 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: out 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: out 2016.

CAMPOS, M. M. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan/abr 2013.

CAPPELLETTI, I. F. **Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação**. *Educ. rev.*, Curitiba, n. spe1, p. 93-107, 2015.

CHIRINEA, A. M.; BRANDAO, C. F. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, vol.23, n.87, pp.461-484, 2015.

CURITIBA. **Unidades Educacionais.** *Cidade do Conhecimento.* 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/>>. Acesso em: mai 2016.

CURY, C. R. **Qualidade em educação.** *Nuances: estudos sobre educação*, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan/dez 2010.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215. maio/ago 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Série "Textos para discussão", nº 24. Brasília: INEP/MEC, 2007.

ESQUINSANI, R. S. **Educação e qualidade: duas faces de um mesmo direito.** *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 583-603, maio/ago 2013.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas.** INEP, 2007.

FONSECA, M. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social.** *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago 2009.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out 2007.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** *Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem.* Florianópolis: COEB, 2013.

GORNI, D. A. P. **Ensino fundamental do Paraná: revisitando a qualidade e a avaliação.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 309-318, mai/ago 2004.

GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E.; OLIVEIRA, J. F.; CAMARGO, R. B. **Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano.** *RBPAE*, v.22, n.2, p. 253-276, jul/dez 2006.

GUSMAO, J. B. **A construção da noção de qualidade da educação.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, Jun 2013.

GUSMAO, J. B. **Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira.** *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, vol.94, n.236, pp. 100-124, 2013.

INEP. **Consulta pública ao Ideb por localização escolar.** 2016. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: out 2016.

INEP. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse).** 2014. Nota técnica. Disponível Em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_escola_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: out 2016.

INEP. **Nota Técnica Nº 040/2014.** Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em: out 2016.

INEP. **O que é o IDEB.** In: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 28 maio 2016. Acesso em: out 2016.

INEP. **Semelhanças e diferenças entre Aneb e Anresc (Prova Brasil).** 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/semelhancas-e-diferencas>>.

INEP. **Taxas de rendimento escolar e Ideb.** 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2016/taxas_de_rendimento_escolar_e_ideb.pdf>. Acesso em: out 2016.

MARCHELLI, P. S. **Expansão e qualidade da educação básica no Brasil.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago 2010.

MEC/SESA. **Planejando a próxima década - Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** 2014.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P.; RIOS, M. P. G. **Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr/jun 2014.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, jan/abr 2005.

PASSADOR, C. S.; SALVETTI, T. S. **Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, Jun 2013.

QEDU. **Plataforma de informações educacionais.** 2016. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: jul 2016.

RIBEIRO, A. C.; SOUZA, C. M.; CAMPOS, S. M. **Educação de qualidade: um bem a ser definido.** *Roteiro*, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 247-266, jul/dez 2011.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb.** *Educ. Soc.*, vol.34, n.124, pp.903-923, 2013.

SOUSA, S. Z. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala.** *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, Jul. 2014.

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. **O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente.** *Educ. Real.*, vol.39, n.2, pp. 391-412, 2014.

WEBER, S. **Como e onde formar professores: espaços em confronto.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 129-155, Abr. 2000.

WEBER, S. **O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional.** *Cad. CEDES*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, Dez. 2015.