

FLÁVIA FERNANDA SANTOS SILVA

DESIGUALDADES NAS CONDIÇÕES DE APRENDIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS - MARANHÃO: UM ESTUDO DE CASO

Belo Horizonte
2016

FLÁVIA FERNANDA SANTOS SILVA

DESIGUALDADES NAS CONDIÇÕES DE APRENDIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS - MARANHÃO: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação:
conhecimento e inclusão social na Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação: escolarização
e desigualdades sociais

Orientador: Profa. Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves

Belo Horizonte
2016

S586d
T Silva, Flávia Fernanda Santos, 1981-

Desigualdades nas condições de aprendizado em escolas públicas municipais de São Luís – Maranhão: um estudo de caso / Flávia Fernanda Santos Silva. - Belo Horizonte, 2016.
114 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Maria Teresa Gonzaga Alves.

1. Educação -- Teses. 2. Aprendizagem -- Avaliação -- Teses. 3. Ensino fundamental -- Teses. 4. Avaliação educacional -- Teses. 5. Currículos -- Teses.
I. Título. II. Alves, Maria Teresa Gonzaga. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.26

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada “Desigualdades nas condições de aprendizado em escolas públicas municipais de São Luís - Maranhão: um estudo de caso”, de autoria da mestrande Flávia Fernanda Santos Silva, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, analisada pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves (Orientadora)

Profª. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti – UFMA

Profª. Dra. Flávia Pereira Xavier – UFMG

Prof. Dr. Adolfo Samuel de Oliveira – INEP (suplente)

Prof. Dr. José Francisco Soares – UFMG (suplente)

Belo Horizonte, 25 de julho de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Em especial as escolas, professores (as), coordenadores (as) e gestores (as) que prontamente aceitaram participar da pesquisa, caso contrário esta dissertação não seria possível.

Ao meu marido, companheiro e maior incentivador, Ubiratane de Moraes Rodrigues. Sou grata por todo apoio a mim dedicado desde a graduação. Obrigada por ter sido alegria quando houve tristeza, força quando houve fraqueza e sonho quando não houve esperança. Os nossos planos deram certo!

A minha orientadora Maria Teresa Gonzaga Alves, por ter me acolhido e aceitado o desafio de conhecer mais de perto uma parte da realidade educacional do Maranhão. Sinto-me privilegiada por tudo o que aprendi ao lado dela. Teresa me garantiu um “salto alto”.

A Jeanne Santos Silva, que me ajudou financeiramente durante os seis meses que passei sem bolsa no mestrado. Obrigada por todo o investimento. Gratidão eterna!

Aos meus pais, Maria da Glória Santos Silva e Francisco Pereira da Silva, pelo incentivo quando decidi fazer mestrado na UFMG.

Aos meus irmãos, Francisco Junior, Tássia Juliane e Jeannete Gomes pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis.

A Liliam Teresa Martins Freitas, pela amizade e por ter compartilhado comigo angústias, alegrias e conquistas nestes dois anos de mestrado.

A Hugo Leonardo Pereira Bezerra, pela amizade, apoio e incentivo nos momentos de solidão.

A Regina Lúcio Couto, pela amizade e hospitalidade mineira. Sou grata pelas vezes que me recebeu em sua casa, me proporcionou aconchego, cafés e comida saudável. Gratidão!

Aos colegas que conheci no mestrado. Compartilham-se angústias e incentiva-se um ao outro nessa jornada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, pela oportunidade de vivenciar tudo que esta universidade me ofereceu. *Incipt vita nova!*

Aos professores do programa de Pós Graduação da FAE, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas durante as aulas.

A CAPES pela bolsa concedida durante um ano e seis meses de mestrado.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.”

(Rubem Alves)

RESUMO

A literatura sociológica registra, desde a década de 1960, que a origem socioeconômica e cultural das famílias dos alunos explica a maior parte das desigualdades no desempenho escolar. A partir de 1970, os estudos sobre os estabelecimentos de ensino questionaram tal determinismo ao destacar que os fatores escolares não deveriam ser negligenciados. No Brasil, essas pesquisas são mais recentes e os resultados nacionais corroboram com essas últimas conclusões. O interesse desta pesquisa surgiu do questionamento sobre os resultados negativos do estado do Maranhão nas avaliações de larga escala, fato que se apresenta na contramão da tendência de melhoria observada na maioria dos estados brasileiros, inclusive aqueles com contexto socioeconômico semelhante na mesma região do País. O objetivo desta dissertação é investigar fatores escolares onde uma grande parcela de alunos não consegue atingir um aprendizado adequado para a etapa escolar em que se encontram. Com base na literatura educacional e na realidade local, destacaram-se alguns fatores associados às escolas que poderiam explicar esse fenômeno. Esta pesquisa investigou os fatores infraestrutura, recursos, formação docente políticas pedagógicas e de currículo. Foram investigadas duas escolas da rede municipal de São Luís, selecionadas por meio de modelos estatísticos que controlam o nível socioeconômico dos alunos e permitem identificar escolas que têm efeitos positivo e negativo em relação à estimativa média das escolas do País. Nessas escolas foram realizados estudos de caso comparativos com uso de dados secundários das escolas que são disponíveis para acesso público, além da observação e entrevistas com os professores que ministram as disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) e séries avaliadas pela Prova Brasil (5º e 9º ano do Ensino Fundamental), coordenadores e gestores das escolas. Os resultados mostram que os professores que atuam nas áreas avaliadas têm qualificação adequada. Apesar disso, as escolas têm muitas falhas em relação aos itens de infraestrutura/recursos, que constituem obstáculos reais para os processos educacionais. A existência de unidades escolares denominadas de “anexos”, com condições mais precárias ainda de atendimento, são vistas pelos sujeitos das escolas como prejudiciais ao aprendizado e às condições de trabalho dos professores. Observou-se que esses consideram que o cumprimento do currículo vem sendo prejudicado, e os alunos não têm acesso a conhecimentos essenciais, situação que tem sido revelada nos resultados da Prova Brasil. Esta pesquisa contribuiu para o fortalecimento das pesquisas educacionais sobre efeito escola ao

destacar como as evidências estatísticas se configuram no dia a dia dos estabelecimentos de ensino. Os resultados ilustram a associação entre condições socioeconômicas dos alunos, precariedade de infraestrutura/recursos e a desvalorização do aprendizado e do currículo por parte da gestão pública, que resultam nos indicadores oficiais negativos do Estado.

Palavras-chave: Desigualdade de Aprendizado. Ensino Fundamental. Infraestrutura. Recursos Escolares. Currículo. Avaliação Externa.

ABSTRACT

Since the 1960s, the sociological literature has registered that the socioeconomic background and the culture of the families of students may explain most of the inequalities in school performance. Since 1970, studies of educational institutions questioned such determinism while emphasizing that school factors should not be neglected. In Brazil, these studies are more recent and the national results corroborates these last conclusions. . The interest of this research came about on the questioning over the negative results of the state of Maranhão in the large-scale assessments, a fact which is presented as in opposite direction of the improving trend seen in most Brazilian states including those with similar socio-economic context in the same region of the country. The objective of this dissertation is to investigate school factors where a large portion of students cannot achieve adequate learning for school stage they are in. Based on the educational literature and the local reality, some factors associated with schools that could explain this phenomenon were highlighted. This research investigated the following factors: infrastructure, resources, teacher training, pedagogical policies and curriculum. Two municipal schools from the city of São Luís were investigated, selected through statistical models that control the socioeconomic status of students and that enable the identification of schools that have positive and negative effects on the average estimate of schools in the country. In these schools studies of comparative case were carried out, by using secondary data from schools that are available for public access, as well as the observation and the interviews with teachers who teach subjects (Portuguese Language and Mathematics) and grades assessed by Test Brazil (5th and 9th grade), coordinators and managers of schools. The results show that teachers who performs in the assessed area have appropriate qualification. On spite of this, the schools have many failures regarding infra-structure items which are real obstacles to the educational processes. The existence of school units called "attachments" with even more precarious service conditions are seen by the individuals of the schools, as harmful to the learning process and working conditions of teachers. It was observed that they consider that the implementation of the curriculum has been harmed, and students do not have access to essential knowledge, a situation that has been revealed in the results of the trial Brazil. This research has contributed for the strengthening of the educational researches over the effect of the school once it highlights how statistical evidences are set in the day by day of the Educational Institutions. The results above illustrate

the association / resources and devaluation of the learning and curriculum by the public administration, which results in official negative indicators of the state.

Keywords: Learning Inequality. Elementary Education. Infrastructure. School Resources. Curriculum. External Evaluation.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Definição dos níveis de aprendizado conforme os escores obtidos pelos estudantes na escala Saeb em Leitura e Matemática..... | 24 |
| Quadro 2 - Visitas e entrevistas realizadas nas escolas..... | 28 |
| Quadro 3 - Lista de entrevistados por escola..... | 29 |
| Quadro 4 - Indicador de nível socioeconômico e classificação das escolas..... | 54 |
| Quadro 5 - Matrículas, salas de aula e docentes nas escolas Anexo AI e Anexos BI e BII, 2014..... | 67 |
| Quadro 6 - Tempo de trabalho dos professores nas escolas..... | 79 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Percentual de alunos do Ensino Fundamental em distorção idade-série (BRASIL, 1991 – 2000) | 36 |
| Tabela 2 - Efeitos Escolas Tipo 1 e Tipo 2 para as escolas UEB A e UEB B - São Luís | 52 |
| Tabela 3 - Distribuição dos alunos por nível de desempenho em Leitura no 5º ano do Ensino Fundamental 2009 a 2013 | 56 |
| Tabela 4 - Distribuição dos alunos por nível de desempenho em Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental 2009 a 2013 | 57 |
| Tabela 5 - Distribuição dos alunos por nível de desempenho em Leitura no 9º ano do Ensino Fundamental 2009 a 2013 | 58 |
| Tabela 6 - Distribuição dos alunos por nível de desempenho em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental - 2009 a 2013 | 59 |
| Tabela 7 - Metas do Ideb - anos iniciais do Ensino Fundamental 2009 a 2013 | 60 |
| Tabela 8 - Metas do Ideb - anos finais do Ensino Fundamental de 2009 a 2013 | 60 |
| Tabela 9 - Matrículas, salas de aula e docentes nas escolas UEB A e UEB B em São Luís-MA, 2014 | 62 |
| Tabela 10 - Percentual docente por grupo do indicador de adequação da formação docente por etapa de ensino UEB A e UEB B, 2014 | 73 |
| Tabela 11 - Percentual docente por grupo do indicador de esforço docente por etapa de ensino UEB A e UEB B, 2014 | 76 |
| Tabela 12 - Dados gerais sobre o perfil docente | 78 |

LISTA DE SIGLAS

- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- CETPP – Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
- COEP – Comitê de Ética da Pesquisa
- ECIEL – Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino Americana
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de diretrizes e bases da educação
- NUPEDE – Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONG – Organizações Não Governamentais
- PNAD – Pesquisa nacional por amostra de domicílios
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- SAEF – Superintendência da Área de Ensino Fundamental
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação
- SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TRI – Teoria de Resposta ao Item
- UEBS – Unidades de Educação Básica
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO: DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA | 13 |
| 2 ABORDAGEM METODOLÓGICA | 23 |
| 3 O ENSINO FUNDAMENTAL E AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO BRASIL | 30 |
| 3.1 Ensino Fundamental: estrutura e organização na educação básica | 31 |
| 3.2 Avaliações de Larga escala: o SAEB no Brasil..... | 37 |
| 4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ESCOLAS..... | 43 |
| 4.1 Infraestrutura | 45 |
| 4.2 Formação docente..... | 47 |
| 4.3 Currículo..... | 49 |
| 5 A EXCLUSÃO INTRAESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA: UM ESTUDO DE CASO..... | 51 |
| 5.1 Caracterização das escolas..... | 51 |
| 5.2 Situação de aprendizado das escolas pesquisadas a partir da Prova Brasil e Ideb | 55 |
| 5.3 Caracterização das escolas: infraestrutura, matrículas e recursos humanos..... | 61 |
| 5.4 Corpo docente..... | 72 |
| 5.4.1 Perfil do corpo docente..... | 72 |
| 5.5 Currículo e práticas de ensino | 81 |
| 5.6 Avaliações externas | 87 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 93 |
| REFERÊNCIAS | 97 |
| APÊNDICES | 104 |
| APÊNDICE A - Entrevistas | 104 |
| Entrevista aplicada com coordenadores (as) | 104 |

| | |
|--|-----|
| Entrevista aplicada com gestores(as)..... | 106 |
| Entrevista aplicada com professores (as)..... | 108 |
| APÊNDICE B - Frequências Prova Brasil 2013 – Questionários Professor..... | 110 |
| ANEXOS..... | 113 |
| ANEXO A - Distribuição do Nível Socioeconômico dos Alunos das Escolas, por Grupo ... | 113 |
| ANEXO B - Descrição dos Níveis Socioeconômicos dos alunos..... | 113 |

1 INTRODUÇÃO: DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA¹

A história da educação no Brasil desde a Constituição de 1988 é marcada por uma permanente luta pela efetivação da garantia de uma educação básica pública, gratuita e de qualidade que atenda às especificidades e aos conhecimentos necessários para “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, tal qual como definido pelo artigo 205º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Outros documentos aprovados no País nas últimas décadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007), e Plano Nacional de Educação de 2014 reforçam o compromisso nacional da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2014).

Entretanto, os dados oficiais produzidos pelo governo federal mostram que esse direito tem sido atendido apenas parcialmente, pois, ainda que a taxa de atendimento escolar – que indica o acesso da população à educação – esteja bastante alta no País², muitos alunos têm trajetória escolar irregular (com repetência a abandono precoce) e não têm um aprendizado compatível com o esperado para a etapa escolar em que se encontram³. Essa situação afeta, sobretudo, os alunos que fazem parte dos grupos com nível socioeconômico baixo da população brasileira, justamente aqueles que mais dependem da escola para o seu aprendizado, conforme ampla evidência empírica (BROOKE; SOARES, 2008).

Em relação ao aprendizado, Soares *et al.* (2012) introduziram o conceito de exclusão intraescolar. Para esses autores, quando as crianças e jovens estão matriculados em uma escola – isto é, têm garantia de acesso – mas não têm um aprendizado adequado, pode-se dizer que eles estão excluídos dentro do sistema escolar. O não aprendizado desses alunos significa que eles terão muitas dificuldades para continuarem os estudos e se prepararem, futuramente, para o trabalho e o exercício da cidadania, tal como previsto na Constituição de

¹ Esta pesquisa foi realizada quase integralmente na linha de pesquisa “Políticas Públicas: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação”. Em novembro de 2015, a orientadora da pesquisa migrou para a linha “Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais”, criada nesse ano, informação que consta na página de rosto desse manuscrito.

² Na faixa etária de 6 a 14 anos (que corresponde ao Ensino Fundamental), a Taxa de escolarização está em torno de 96,8%. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011 (Pnad, 2013) do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE).

³ De acordo com os resultados da Prova Brasil 2013, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com desempenho adequado, correspondem a 40% em Língua Portuguesa e 35% em Matemática. No 9º ano, apenas 23% em Português e 11% em matemática atingem o nível adequado (QEDU, 2016). No Capítulo quatro, o conceito de desempenho adequado ou não será melhor explicado.

1988. Quando o não aprendizado pode ser associado ao pertencimento a determinados grupos definidos, por exemplo, pela posição socioeconômica, gênero, raça ou localização geográfica, o fenômeno da exclusão intraescolar constitui um problema social com contornos mais graves, pois caracteriza uma desigualdade social.

O estudo do fenômeno da exclusão intraescolar e suas relações com as desigualdades sociais têm constituído no eixo central das investigações desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares (NUPEDE), da Faculdade de Educação (FAE/UFMG) nos últimos anos. As pesquisas do NUPEDE se baseiam, sobretudo, nos dados das avaliações educacionais em larga escala, como os dados da Prova Brasil, que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁴. A Prova Brasil, introduzida em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é atualmente a avaliação mais abrangente em termos de cobertura das escolas públicas de Ensino Fundamental, nas quais estão matriculados 83% dos alunos dessa etapa da educação básica, segundo o Censo Escolar de 2012.

O aprendizado é apenas uma dimensão da qualidade da educação. Em 2006, após a quase universalização da avaliação do aprendizado por meio da Prova Brasil, foi criado o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Este é um indicador composto, que agrega a medida de desempenho (média das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos) e de rendimento da etapa escolar (razão entre o número de anos da etapa e o número de anos letivos que um aluno da escola gasta para completar uma série) (FERNANDES, 2007). O Ideb é divulgado a cada dois anos e será melhor explicado no capítulo 3, seção 3.2.

Todavia, ainda que o Ideb seja considerado uma bússola sobre a situação educacional do país (SOARES; XAVIER, 2013), quando se trata da análise dos fatores que podem interferir na aprendizagem, outros aspectos precisam ser considerados, visto que em um grupo de alunos, alguns podem ter a média razoável em razão de ter alguns nesse grupo que apresentam bom desempenho. A diferença de desempenho entre os alunos pode ser

⁴ A Prova Brasil faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), introduzido pelo Inep em meados da década de 1990. Até 2003, o Saeb era uma avaliação amostral de escolas públicas e privadas. A partir de 2005, o Inep dividiu o Saeb em duas avaliações: (1) a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as mesmas características do Saeb e a Prova Brasil, da qual participam todas as escolas públicas elegíveis. Informações disponíveis em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> > Acesso em: 3 de outubro de 2014.

explicada por suas características pessoais e melhores condições de escolarização, que é uma situação muito provável em países como o Brasil, com alto nível de desigualdade social (SOARES; ALVES; XAVIER, 2015).

A relação entre resultados educacionais (acesso, permanência e desempenho) e a origem social dos alunos é reconhecida na literatura de pesquisa em educação. Ela foi comprovada empiricamente, desde a década de 1960, nos grandes *surveys*⁵ educacionais conduzidos nos Estados Unidos, Inglaterra e outros países desenvolvidos (FORQUIN, 1995; BROOKE; SOARES, 2008). Esses estudos, devido à abrangência das evidências apresentadas, sustentaram, por muitos anos, a ideia de que “as escolas não fazem diferença”. No Brasil, esse argumento foi reforçado pela influência do sociólogo Pierre Bourdieu, cujas teses sobre a escola reprodutora e a força determinante da herança cultural foram e ainda permanecem como referências básicas para a formação de pesquisadores no campo educacional (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Essa ideia começou a ser revista com a publicação de algumas pesquisas que questionaram as conclusões do Relatório Coleman e outros trabalhos semelhantes (BROOKOVER *et al.*, 1979). Desde meados da década de 1980, vários estudos se voltaram para a tarefa de “abrir a caixa preta da escola” a fim de se investigar os fatores que explicam porque alunos de um mesmo ano ou ciclo escolares têm resultados tão variados (BROOKE; SOARES, 2008).

É nesse sentido que estudos sobre os efeitos das escolas têm sido desenvolvidos para investigar que outros fatores podem explicar o desempenho dos alunos. Não há uma definição única sobre o conceito de efeito escola (BROOKE; SOARES, 2008). Neste trabalho, essa definição tem uma finalidade metodológica, visto que é utilizada para selecionar escolas que serão objeto de estudo de caso. Assim, o efeito escola é uma medida da contribuição das escolas para o aprendizado dos alunos, após o controle de fatores externos ao estabelecimento de ensino que influenciam os resultados escolares (ANDRADE; SOARES, 2008).

⁵ *Survey* é um método de pesquisa amplamente aplicado na pesquisa social. Pode envolver a coleta de informações de uma amostra por meio de questionários estruturados, com objetivo de descrever características da população, explicar relação entre características ou explorar características menos conhecidas. As unidades de análise são tipicamente pessoas, mas podem ser famílias, cidades, estados, nações, companhias, indústrias, clubes, agências governamentais, etc. (BABBIE, 2003).

Dentre os fatores externos que precisam ser controlados, é consenso na literatura educacional que nível socioeconômico sempre deve estar incluído, mas outros fatores também podem ser considerados, como gênero, raça e adequação idade-série do aluno. A medida do efeito escola pode ser positiva ou negativa. Escolas com efeitos positivos são aquelas cujos alunos têm desempenhos melhores do que o previsto, tendo em vista o nível socioeconômico dos alunos e outras características consideradas. Por outro lado, escolas com efeitos negativos são aquelas que os alunos têm desempenhos inferiores aos que são esperados, considerando as mesmas características. O estudo desses efeitos é particularmente importante para alunos com nível socioeconômico menos favorecido, justamente aqueles que mais precisam da escola (idem).

No Brasil, uma aplicação dessa noção de efeito escola foi realizada por Soares e Alves (2013) para investigar os efeitos das escolas e dos municípios na qualidade do Ensino Fundamental. Com o uso das bases de dados da Prova Brasil de 2005, 2007, 2009 e 2011 e modelos estatísticos apropriados, os autores destacaram quais são as escolas e redes de ensino públicas que têm contribuído para elevar significativamente os resultados escolares de seus alunos. Neste estudo, a capital do estado do Maranhão, São Luís, é um dos destaques negativos, ao contrário das capitais dos estados vizinhos da região Nordeste, como Teresina e Fortaleza, que se destacam pelos efeitos positivos de suas redes de ensino.

Os baixos resultados do Nordeste são uma preocupação antiga na pesquisa educacional. Na década de 1980, o projeto EDURURAL que foi desenvolvido em todos os estados do Nordeste aplicou testes em crianças de 2º e 4º séries do Ensino Fundamental de 1982 a 1986, para estudos de rendimento escolar. Os resultados desse projeto permitiram análises com foco em políticas públicas e de demais fatores relacionados às escolas. A exemplo disso, o fato de a escola estar situada na casa da professora e de escolas ligadas a assentamentos sem terra. O projeto também serviu como modelo para estudos no sentido de defender escolas mais adequadas às necessidades de populações com menor favorecimento social (GATTI, 2015).

Todavia, as defasagens educacionais ainda persistem em muitos estados, como é o caso do Maranhão, que apresenta resultados negativos de várias ordens. Dentre eles, destacam-se as taxas de analfabetismo. Em 2013, o Maranhão apresentava taxa de 19,9% de analfabetos na população, com faixa etária de 15 anos ou mais. O mesmo destaque se aplica à

taxa de distorção idade-série, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental era de 16,9%, sendo bem pior nos anos finais, 35%. Os baixos desempenhos também se aplicam ao Ideb. Em 2013, a rede estadual do Maranhão apresentou Ideb de 4,2 nos anos iniciais e 3,8 nos anos finais. A capital São Luís, em 2013, apresentou Ideb de 4,1 nos anos iniciais e 3,7 nos anos finais do Ensino Fundamental. Comparado com anos anteriores, o Ideb da rede municipal nos anos iniciais e finais vem decaindo, o que é um resultado na contramão do observado em vários estados do Nordeste, como Ceará e Piauí (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

Algumas análises recentes com dados da Prova Brasil mostram que São Luís apresenta uma parcela considerável de alunos na situação de exclusão intraescolar (SOARES et al, 2012; ALVES; XAVIER; SOARES et al, 2016). Isto é, muitos alunos matriculados nas escolas públicas do município não têm o aprendizado adequado para a série em que se encontram. Esses resultados constituem evidências sobre a qualidade das escolas públicas do município.

Em dois estudos sobre os efeitos das escolas brasileiras (SOARES; ALVES, 2013; ALVES; XAVIER; SOARES et al, 2016), as escolas públicas de São Luís se destacam por terem sistematicamente efeitos médios negativos em todas as edições da Prova Brasil. Porém, quando se observa nos resultados individuais das escolas dessa capital, nota-se que algumas delas fogem à regra e têm efeitos positivos. Isto é, entre a maioria de escolas com efeitos negativos, encontram-se algumas onde há um maior percentual de alunos que alcançaram um aprendizado acima do esperado, dadas as suas condições socioeconômicas, tendo como referência os resultados gerais de todas as escolas do País.

Apoiada nos resultados desses estudos prévios e no conhecimento sobre a realidade do município, essa pesquisa de mestrado teve como eixo a seguinte questão geral: quais fatores e o que justifica o fato de algumas escolas de Ensino Fundamental de São Luís garantirem o direito ao aprendizado adequado de seus alunos e outras não? Em outras palavras, analisar as características das escolas e compreender alguns processos escolares que podem interferir no desempenho dos alunos considerados excluídos, em razão de não terem adquirido as competências de Leitura e Matemática que caracterizam uma das dimensões direito a educação.

Há muitas características e processos escolares que são passíveis de serem investigados nas escolas, bem como seus aspectos conceituais que precisam ser

desenvolvidos. Assim, tendo em vista os limites de tempo e de recursos para levar adiante uma pesquisa de mestrado, previamente definiram-se duas variáveis que podem ser investigadas pelos questionários da Prova Brasil e Censo Escolar, a saber: a formação docente e a infraestrutura escolar.

A intenção não é investigar esses fatores no sentido de estabelecer relações causais, visto que isso exige um desenho metodológico adequado que não é exequível nesta pesquisa. O que se pretende é comparar esses fatores na escola com efeitos positivo e negativo a partir dos dados existentes e do ponto de vista dos profissionais das escolas. Por meio desse exercício de comparação dos casos, buscar-se-á fazer inferências sobre fatores associados ao desempenho dos alunos.

A infraestrutura escolar e recursos da escola tem merecido muito destaque no Brasil, porque as escolas são muito diferentes em relação a esses aspectos (SOARES NETO *et al.*, 2013). Os estudos mostram uma associação entre desempenho e condições de funcionamento das escolas, embora não se possa concluir, sem pesquisas experimentais, que esse seja o único fator que faça a diferença (*idem*, ALVES; FRANCO, 2008).

O texto da LDB, quando trata de padrões mínimos de qualidade de ensino, cita a “[...] variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 1996, p. 3). Carneiro comenta sobre o assunto (2010, p. 101) e esclarece que:

A questão dos padrões mínimos de qualidade de ensino deve ser interpretada como a existência das condições para que a escola possa desempenhar, plenamente, a função de ensinar. Tais condições dizem respeito aos aspectos da organização escolar pedagógica. Ou seja, envolve o núcleo de gestão e o núcleo pedagógico. Os insumos são de base material (estrutura física e acervo de equipamentos), de base gerencial (tipo de gestão e modalidades de flexibilização do planejamento), de base instrumental (material instrucional e metodologias), de base finalística (missão da escola, perspectiva dos cursos, função das disciplinas, cultura de avaliação e Projeto Pedagógico). Todos estes indicadores de qualidade mínima deverão estar referidos ao tamanho da escola, à sua matrícula, aos turnos de funcionamento e às condições de otimização de uso dos espaços e do tempo escolares.

Muitas escolas brasileiras não estão adequadas a esse entendimento, pois não se observa o “mínimo”, principalmente no Norte e Nordeste e nas periferias dos grandes centros urbanos (SOARES NETO *et al.*, 2013).

Em São Luís, desde a década de 1990, conforme os estudos realizados por Coutinho (2008), a qualidade do Ensino Fundamental público era comprometida em razão das

péssimas condições de infraestrutura e funcionamento das escolas, tanto na rede estadual de ensino, quanto na municipal. A autora demonstrou que os prédios escolares, em sua maioria, não tinham boas condições para a prática educativa, e nas áreas mais periféricas da cidade, os espaços eram mais precários, em alguns dos casos, construídos por ONGS, organizações que promovem programas assistencialistas às populações de risco e atuam na tentativa de suprir o papel do Estado.

Na atualidade, faz-se importante verificar se 10 anos após a aprovação da LDB o previsto em relação ao “padrão mínimo” continua não sendo garantido em grande parte das escolas de São Luís. Posto que um dos objetivos principais da educação escolar é promover um ambiente para o aprendizado do aluno, o que inclui a infraestrutura escolar, é razoável supor que a ausência dela pode comprometer o avanço na qualidade do Ensino Fundamental no município.

No caso específico de São Luís, tem-se presenciado um fenômeno conhecido como escolas anexos. Estas constituem em uma extensão das Unidades de Educação Básica (UEBs) por vários prédios. Nesse modelo, existe uma UEB que funciona como uma escola polo, que está registrada no Censo da Educação Básica, e uma escola anexo, que funciona em outro prédio e não tem existência própria no Censo Escolar. Algumas UEBs têm mais de uma escola anexo. Essa modalidade de expansão da rede pública, por meio de escolas anexos, é uma estratégia consolidada na capital de São Luís, e na atualidade podem ser encontradas em outros municípios do estado do Maranhão.

Em uma pesquisa anterior, constatou-se que, na maioria dos casos, as escolas anexos estão localizadas em bairros periféricos ou na zona rural de São Luís, ocupando prédios alugados, cedidos e/ou adaptados na comunidade (SILVA, 2014)⁶. A pesquisa de campo mostrou que esses anexos têm inúmeros problemas desde a qualidade do espaço físico, dos equipamentos e mobiliário, dos materiais didáticos, dos espaços educativos (laboratórios, bibliotecas e salas de aula), até as condições de trabalho dos professores e gestores e de permanência dos alunos, incluindo a inexistência de atendimento adequado às crianças com necessidades especiais. Concluiu-se que o formato das escolas anexos foi adotado pelo o município para solucionar o problema e atender à demanda por educação/escolas na capital. Assim, essa prática utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED)

⁶ Monografia de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, defendida em 2014 (SILVA, 2014).

para expandir as UEBs de Ensino Fundamental, reforça a necessidade de se considerar a variável infraestrutura como elemento importante para se entender os fatores que se associam ao desempenho dos alunos.

Sobre a variável formação docente, há estudos internacionais que destacam a relação entre a qualidade dos professores em termos, por exemplo, de sua formação, certificação, experiência, condições de trabalho e práticas pedagógicas com o desempenho dos alunos (BRESSOUX, 2003; HAMMOND, 2000; MELLO, 1994). No caso do Brasil, isso ainda é um aspecto controverso, mas de grande relevância. Estudos com dados das avaliações externas de larga escala têm produzido resultados esparsos, mas consistentes sobre a relação entre desempenho dos alunos e os professores (ALVES; FRANCO, 2008).

O relatório Talis (2014), produzido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e organizado no Brasil pelo Inep, mostra que existe 96% de docentes que declaram possuir diploma de ensino superior, mas apenas 76% deles declaram ter formação específica para a docência. Além disso, somente 38% desses docentes se sentem muito bem preparados para as disciplinas que lecionam (BRASIL, 2014).

Um estudo recente realizado pela ONG Todos pela Educação (2014), com base nos dados do Censo Escolar da educação básica de 2013, também demonstra problemas relacionados à formação específica de docentes. Constatou-se que 51,7% dos professores do Ensino Médio no Brasil não possuem licenciatura na disciplina que lecionam. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o problema também se confirma, sendo mais grave em estados da região Nordeste, onde apenas 17,6% dos professores são licenciados. Esse percentual é bem inferior ao observado no Sul e Sudeste (50% de professores licenciados) e Centro-Oeste (35,7% e só é comparável ao percentual observado na região Norte (18,1%).

A diferença entre regiões no Brasil quanto ao percentual de professores por nível de escolaridade é comentada por Lousano *et al.* (2010, p. 547), quando afirma:

Em 1996, cerca de um terço dos professores do ensino fundamental nas regiões Norte e Nordeste tinha menos do que o Ensino Médio. No entanto, em 2006, esses professores eram a minoria (cerca de 2%). Simultaneamente, o número de universitários formados aumentou significativamente no Norte e Nordeste, passando de 3% e 8%, respectivamente, para 35%. É importante notar que ainda existem grandes diferenças entre as regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste e as do Norte e Nordeste no que diz respeito à formação de professores.

Essas informações sobre infraestrutura e formação docente suscitaram a hipótese norteadora desta pesquisa de que as características da oferta educativa infraestrutura/recursos

e formação dos professores estão relacionadas às diferenças entre as escolas que apresentam efeito positivo e negativo na rede municipal de São Luís. No caso da infraestrutura/recursos, importante frisar que o foco são as condições das escolas que têm anexos, visto que esse é um aspecto que não foi investigado nos estudos anteriores sobre eficácia escolar com dados em larga escala ou nos estudos de casos similares (ALVES; FRANCO, 2008; GAME, 2002).

Embora o foco primário da pesquisa tenha sido a infraestrutura escolar e formação docente, alternativamente, acrescenta-se a possibilidade de que as políticas e práticas escolares contribuam para configurar essas diferenças, visto que escolas da mesma rede podem ter oferta de insumos-recursos humanos e materiais muito semelhantes. Essa hipótese alternativa se apoia nos estudos sobre eficácia escolar que argumentam que são fatores escolares menos tangíveis, tais como: perfil de liderança, formas de gestão, trabalho colaborativo, clima interno e currículo, que explicam diferenças entre escolas mais e menos eficazes. Assim, vinculando-se a outro projeto de pesquisa do NUPEDE⁷, este estudo investiga também aspectos do currículo escolar – em termos de seus modos de planejamento e execução.

Na atualidade, a discussão sobre currículo está no centro do debate educacional devido ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, cujas metas e estratégias preveem o estabelecimento e implantação de diretrizes pedagógicas para educação básica e Ensino Fundamental e uma base nacional comum de currículos. Mas, no caso do Brasil, durante muitos anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) produzidos pelo governo Federal na década de 1990, mesmo não sendo obrigatórios, sempre exerceram forte poder indutor sobre os currículos escolares.

Ademais, a partir do Biênio 2005-2007, com a divulgação dos resultados da prova Brasil e do Ideb, escolas e sistemas de ensino passaram a ser pressionados pela necessidade de elevar suas médias (BARRETO, 2012; 2013, BONAMINO; SOUSA, 2012). Uma das formas que essa meta tem sido buscada é por meio de definições curriculares nas redes de ensino e escolas, de forma a melhorar o aprendizado dos alunos dos conhecimentos esperados para cada etapa escolar. Desse modo, a forma como o currículo é trabalhado pode ser uma das causas da desigualdade no sistema educacional brasileiro, merecendo ser analisado.

⁷ Educação, Currículo Escolar e Desigualdade: Oportunidade de Aprendizado entre os alunos mais pobres segundo a Prova Brasil, coordenado pela orientadora desta pesquisa.

Para melhor exposição desta dissertação, a mesma foi organizada em mais quatro capítulos, além desta Introdução. No próximo capítulo, serão descritos os procedimentos metodológicos. No terceiro capítulo, é apresentado como o Ensino Fundamental está estruturado na educação básica (faixa etária, organização das séries/ano, jornada escolar, etc.), visto que o foco da pesquisa são escolas desse nível de ensino. O capítulo inclui, também, uma apresentação sobre como o Ensino Fundamental se insere no debate da garantia do atendimento do direito à educação pública de qualidade e das avaliações de larga escala que atualmente vêm sendo realizadas no Brasil pelo Saeb. No quarto capítulo, situam-se os estudos sobre efeito escola, as principais evidências sobre esse tipo de estudo no contexto brasileiro. Conceitos fundamentais dessa pesquisa que fornecem elementos e hipóteses para análise das escolas. O quinto capítulo apresenta o estudo de caso das duas escolas na rede municipal de São Luís. As considerações finais fazem um balanço da pesquisa, as questões que puderem ser respondidas e as novas que emergiram a partir deste trabalho.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Buscando combinar métodos quantitativos com qualitativos, a pesquisa utilizou dados da Prova Brasil de 2009, 2011 e 2013 – a avaliação em larga escala realizada pelo Inep e dados colhidos por meio de um estudo de caso realizado em um par de escolas públicas do município de São Luís, capital do estado do Maranhão. Estas foram selecionadas por meio de um modelo estatístico que permitiu a comparação entre duas unidades escolares com alunado em situação socioeconômica similar, mas, com efeito escola sobre o aprendizado do conjunto de seus alunos diferenciado, tomando com base os resultados da Prova Brasil.

A metodologia para o cálculo do efeito escola não é foco desta dissertação. Sobre isso consultar Andrade e Soares (2008) e Soares e Alves (2003), que adaptaram a metodologia desenvolvida por Willms (1992) para pesquisas nacionais. Entretanto, para a compreensão do texto é importante esclarecer que o efeito escola é uma medida estatística que se refere à parcela do desempenho acadêmico dos alunos que pode ser atribuído às práticas da escola, após o controle dos fatores extraescolares, relacionados à origem social dos alunos (ANDRADE; SOARES, 2008). A medida do efeito escola utilizada nesta pesquisa para selecionar as duas escolas foi calculada em um estudo externo a este, realizado por Soares, Alves e Xavier (2015). No trabalho, os autores estimaram os efeitos das escolas públicas municipais e estaduais de Ensino Fundamental de todas as escolas brasileiras⁸.

Nesse trabalho, os autores partiram da interpretação dos resultados dos alunos na Prova Brasil em uma escala ordinal, em que os valores originais das proficiências foram seccionados em níveis. Essa interpretação em níveis foi proposta originalmente por Soares (2009) com a finalidade de atribuir uma interpretação normativa para a escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Aprendizagem de São Paulo – Saresp, que utiliza a mesma escala de proficiência do Saeb. Assim, os níveis de desempenho do Saresp, que servem também para descrever as proficiências no Saeb e Prova Brasil, foram classificados em quatro: nível abaixo do básico; nível básico; nível adequado e nível avançado.

Conforme Soares, ao propor esses níveis, ele reconhece que não há consenso sobre número de níveis e a nomenclatura que devem ser adotadas, quando se faz essa opção analítica. O próprio autor utilizou nomenclaturas e número de níveis diferentes em outros

⁸ Embora o trabalho tenha sido publicado em 2015, teve-se acesso aos resultados parciais, produzidos em 2013, o que nos permitiu fazer uso das estimativas para apoio nesta pesquisa.

trabalhos. Por exemplo, em Soares e colaboradores (2012), o nível insuficiente foi rotulado como abaixo do básico e o nível adequado, como proficiente. Em Soares, Alves e Xavier (2015), os autores optaram por utilizar três níveis, em vez de quatro, e essa redução foi obtida pela soma dos níveis adequados e avançados. A razão dessa junção foi empírica. A técnica estatística utilizada neste trabalho exigia que houvesse mais observações em cada nível, mas ainda há poucos alunos no nível avançado no Brasil.

No Portal QEd⁹, que reúne informações sobre as escolas com base nas informações produzidas pelo Inep, o nível abaixo do básico recebe a nomenclatura “insuficiente” e o nível adequado é chamado de proficiente. Além disso, para interpretar os resultados, o Portal apresenta o que denominam como aprendizado adequado, obtido pela soma dos níveis proficiente ou avançado. Conforme a nota técnica disponível no Portal, os pontos de cortes na escala do Saeb para definir os níveis são os mesmos do trabalho de Soares (2009). Como nesta pesquisa serão apresentadas várias informações obtidas no Portal QEd, optou-se por utilizar a nomenclatura adotada nessa fonte.

No Quadro 1, estão apresentados os pontos de corte na escala de proficiência do SAEB/Prova Brasil que definem esses níveis de aprendizado. Nota-se que eles são diferentes para as áreas de Leitura e Matemática. Isso decorre da interpretação da escala que foi feita por especialistas das respectivas áreas de conhecimento, conforme descrito por Fontanive, Elliot e Klein (2007).

Quadro 1 - Definição dos níveis de aprendizado conforme os escores obtidos pelos estudantes na escala Saeb em Leitura e Matemática

| Nível de Aprendizado | 5º Ano do Ensino Fundamental | | 9º Ano do Ensino Fundamental | |
|---------------------------------|------------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------|
| | Leitura | Matemática | Leitura | Matemática |
| Insuficiente (abaixo do básico) | Até 150 | Até 175 | Até 200 | Até 225 |
| Básico | Mais de 150 a 200 | Mais de 175 a 200 | Mais de 200 a 275 | Mais de 225 a 300 |
| Proficiente | Mais de 200 a 250 | Mais de 200 a 225 | Mais de 275 a 325 | Mais de 300 a 350 |
| Avançado | Mais que 250 | Mais de 225 | Mais de 325 | Mais de 350 |

Fonte: QEd adaptado de Soares (2009).

⁹ Portal QEd é um projeto criado por uma fundação civil com o objetivo de organizar de forma mais amigável o acesso aos dados educacionais produzidos pelo Inep. Os dados são organizados em vários níveis de agregação: Brasil, Unidades da Federação, municípios e escolas. Informações estão disponíveis em: www.qedu.org.br. Acesso em maio de 2016.

Esses níveis apresentam clara interpretação pedagógica e normativa, conforme as palavras do autor:

O aluno classificado no nível Proficiente demonstra dominar os conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar. Os do nível Avançado dominam a competência de forma especialmente completa, ultrapassando o esperado para o seu estágio escolar. O nível Básico congrega os alunos que demonstram domínio apenas parcial da competência. Finalmente, os alunos do nível Abaixo do Básico mostram domínio rudimentar da competência medida. (SOARES, 2009, p. 33).

O nível insuficiente (abaixo do básico) pode ser interpretado como a situação de exclusão intraescolar, pois os alunos nesse nível têm muito pouco aprendizado e poderão ter seu futuro educacional, profissional e cidadão bastante comprometido caso não se recuperem (SOARES et al, 2012). No trabalho de Soares, Alves e Xavier (2015), os autores estimaram, com base nos dados da Prova Brasil de 2005 a 2011, os efeitos de todas as escolas brasileiras em relação às chances de seus alunos estarem no nível de aprendizado insuficiente (exclusão intraescolar) ou de estarem no nível adequado, que se refere à soma dos níveis proficiente ou avançado.

Os resultados desse estudo mostram os estados de Alagoas, Amapá e Maranhão com destaques negativos, isto é, eles têm efeitos médios negativos nos três anos, na contramão da tendência de melhoria observada na maioria dos estados. Isso significa que um aluno que estuda nesses estados tem menos chance de atingir o nível de desempenho esperado para a série escolar em que ele se encontra do que se ele estudasse, por exemplo, no Piauí ou no Ceará (destaques positivos), que estão na mesma região Nordeste.

A partir dos resultados desse estudo, foram listadas todas as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de São Luís com os respectivos valores calculados para os efeitos das escolas. Tendo em vista que as escolas estão na mesma cidade, que elas pertencem a mesma rede de ensino municipal e tiveram os seus respectivos efeitos calculados com o controle do nível socioeconômico e outras características de origem social (raça/cor e sexo) e trajetória escolar (adequação idade/série) dos alunos, os resultados observados podem ser comparados. Eles estão de certa forma captando outras diferenças entre as escolas que não foram “controladas” ou captadas pelos modelos estatísticos.

Isso ocorre porque os sistemas educacionais e as escolas são marcados por uma grande complexidade. As análises estatísticas conseguem descrevê-la em seus traços estruturais mais gerais, tais como o nível socioeconômico e cultural dos alunos e fatores

escolares como rede, infraestrutura, recursos e professores. Todavia, é muito mais difícil captar como esses fatores agem no interior das escolas por meio das evidências estatísticas. Assim, foi realizado um estudo de caso em duas escolas de São Luís, selecionadas a partir da lista de escolas cujos efeitos foram calculados no trabalho de Soares, Alves e Xavier (2015). As duas escolas selecionadas têm sinais dos efeitos no sentido oposto. Isto é, uma tem efeitos positivos e a outra, negativos. Isso significa que os alunos da escola com efeitos positivos, comparativamente às outras escolas com resultados na Prova Brasil e cujos alunos têm o perfil socioeconômico semelhante, têm menos chances de estarem no nível de aprendizado abaixo do básico e mais chances de estarem no nível adequado. Na outra escola, com sinais negativos para as medidas dos efeitos, os alunos têm mais chances de estarem no nível abaixo do básico (exclusão intraescolar) e mais chances de não estarem no nível adequado.

Essas duas escolas foram objeto de um estudo de caso, onde se fez uma análise mais detalhada de seus dados quantitativos e um aprofundamento por meio de dados qualitativos. O objetivo foi compreender as diferenças que persistem entre elas. Tendo em vista que o fenômeno de interesse dessa pesquisa é a exclusão intraescolar e as hipóteses sobre a possível influência das condições de oferta sobre os resultados, especificamente a modalidade de expansão da rede por meio da escola anexo, foram consideradas para a escolha apenas as escolas municipais que tivessem pelo menos um anexo.

O estudo de caso visou à compreensão dos processos escolares, produzindo-se uma análise do que se passa no interior das escolas como uma organização social. Para Bressoux (2003), isso significa que a escola tem funcionamento específico, desenvolvendo um sistema particular de relações entre atores, definindo seu próprio conjunto de regras, normas, avaliações e expectativas em relação aos alunos.

Portanto, realizou-se uma conjugação das duas metodologias, para que uma pudesse complementar a outra. Por exemplo, problemas, como a incapacidade dos números de mensurarem certos aspectos das práticas educacionais, ou a impossibilidade de se realizar estudos de caso em número passível de generalizações, o que seriam contornados por intermédio da utilização dos dois procedimentos metodológicos.

Assim, foram estudadas duas escolas municipais e seus anexos, que fogem aos extremos no plano dos resultados de seus alunos quanto às chances de atingirem resultados esperados, mas que, de acordo com os dados disponíveis e os modelos estatísticos, podem ser consideradas similares em termos contextuais. Dessa maneira, essas duas escolas puderam ser

comparadas com foco em suas diferenças no que tange aos fatores que podem aumentar ou diminuir os efeitos dessas escolas.

Foi proposto nessas duas escolas realizar uma descrição das condições mais gerais da rede, do entorno das escolas, bem como a posição objetiva (valor do Ideb, características das escolas segundo o Censo Escolar, dados do questionário respondido pelo professor na Prova Brasil de 2013 e indicadores calculados pelos dados públicos do Inep).

Além da descrição, também foi proposto à realização de entrevistas semi-estruturadas e observações assistemáticas para obter informações de determinados aspectos da realidade (MARCONI; LAKATOS, 2007). Para que o trabalho fosse iniciado dentro dos padrões éticos exigidos pelo Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da UFMG. Realizou-se um contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação de São Luís por meio de um ofício, no qual se apresentaram os aspectos gerais da pesquisa, quais escolas seriam pesquisadas e o pedido de autorização para entrada da pesquisadora nas respectivas escolas de Ensino Fundamental.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, tiveram início as atividades planejadas nas escolas, mas algumas dificuldades levaram a pesquisa de campo a ultrapassar o tempo previsto. A primeira decorreu da greve dos professores municipais, o que levou a maioria das escolas estarem sem funcionamento durante todo o mês de março de 2015, voltando às suas atividades somente a partir do dia 27/4/2015.

Além disso, a localização de algumas escolas também dificultou o trabalho, pois todas as duas escolas selecionadas tinham anexos¹⁰ em locais diferentes e distantes de suas Unidades de Educação Básicas (UEBs), o que tornou o acesso difícil até eles. Junto a isso, um dos anexos permaneceu sem funcionamento durante uma semana, algo que foi ocasionado por motivo de problemas elétricos no prédio.

Outra dificuldade foi conciliar o horário dos professores, gestores e coordenadores para realização de entrevistas. Nem sempre foi possível realizar entrevistas com todos no mesmo período e no mesmo dia.

As visitas nas escolas começaram a ser realizadas no dia 27 de março de 2015, mas as entrevistas iniciaram apenas no dia 9 de abril e finalizadas no dia 29 de maio. No

¹⁰ Sobre as Escolas anexos, esse contexto será melhor desenvolvido no quarto capítulo da dissertação, no qual estão contempladas as análises dos dados.

quadro abaixo, estão organizadas quantas visitas e entrevistas foram realizadas em cada escola.

Quadro 2 - Visitas e entrevistas realizadas nas escolas

| Escolas | Total de Visitas | Total de Entrevistas |
|----------------|-------------------------|-----------------------------|
| UEB A | 07 | 07 |
| Anexo AI | 06 | 08 |
| UEB B | 07 | 05 |
| Anexo BI | 03 | 03 |
| Anexo BII | 03 | 03 |

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas, bem como as observações, buscaram elementos que puderam explicar a distinção entre as escolas, a despeito de ter contextos sociais semelhantes. O foco foi a infraestrutura, recursos escolares, formação docente, práticas dos professores em relação ao currículo e avaliações externas.

As entrevistas, que estão disponíveis no apêndice A, foram realizadas mediante acordo prévio com professores, coordenadores e gestores, de modo que não atrapalhasse a rotina de trabalho nas respectivas escolas. Inicialmente foi feito contato com os gestores para explicação da pesquisa, seguido de uma reunião com os coordenadores para conhecimento dos horários e disponibilidade dos professores.

Além dos gestores (diretores das escolas), participaram das entrevistas somente os professores do 5º e do 9º ano das disciplinas de Português e Matemática, visto que são os anos e disciplinas que são avaliados na Prova Brasil. Os coordenadores pedagógicos do 5º e do 9º ano também participaram.

Todas as entrevistas aconteceram no horário do recreio, na sala de reunião dos professores. Todos receberam, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ficando cientes dos procedimentos da pesquisa e autorizando a gravação de suas falas que posteriormente foram transcritas para uso no texto dissertativo.

Para melhor compreensão dos participantes das entrevistas, há no quadro 3 uma lista com a organização e identificação de cada sujeito nas escolas.

Quadro 3 - Lista de entrevistados por escola

| UEB | Gestor | Coordenador Pedagógico | Professor | | |
|-----------|----------|------------------------|----------------------------|---------------------|----------------------|
| | | | 5º ano | 9º ano de Português | 9º ano de matemática |
| UEB A | Gestor 1 | Coordenador 1 | | | |
| | | Coordenador 2 | Professor 1 Professor 2 | Professor 1 | Professor 1 |
| Anexo AI | Gestor 2 | Coordenador 3 | Professor 3 | Professor 2 | Professor 2 |
| | | Coordenador 4 | Professor 4 | | Professor 3 |
| UEB B | Gestor 3 | Coordenador 5 | Professor 5 | Professor 3 | Professor 4 |
| Anexo BI | Gestor 4 | Não foi entrevistado | Professor 6 Professor 7 | — | — |
| Anexo BII | Não tem | Coordenador 6 | Professor 8 Professor 9 | — | — |

Fonte: Elaboração própria.

No anexo BII não tem gestor próprio e a gestão fica sob a responsabilidade da escola Polo. No anexo BI a coordenadora não foi entrevistada, pois estava afastada devido a problemas de saúde.

A análise desses dados foi realizada de forma comparativa entre as escolas e também integrada aos resultados quantitativos, visando complementar reciprocamente as evidências obtidas dessas fontes para que fosse possível o alcance satisfatório desta pesquisa.

3 O ENSINO FUNDAMENTAL E AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO BRASIL

Nesta dissertação, a opção pelo Ensino Fundamental tem como ponto de partida a situação em que se encontram os indicadores educacionais dessa etapa da educação básica no Maranhão, e em sua capital São Luís que, no contexto nacional, percebe-se que o direito à educação de qualidade sobre a aprendizagem está sendo atendido parcialmente.

Além disso, o Ensino Fundamental enquanto etapa obrigatória da educação básica, por anos, vem sendo alvo de políticas educacionais para que seu atendimento, para além das condições de acesso e permanência, também alcance um padrão de qualidade que possibilite a todos o direito à educação.

Atualmente a melhoria da qualidade no Ensino Fundamental está expressa na meta 7 do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em que se propõem avanços no fluxo escolar e na aprendizagem, de modo que se alcance as metas do Ideb até a vigência do atual plano.

Esse foco sobre a qualidade no Ensino Fundamental suscita um maior aprofundamento sobre a organização desta etapa na educação básica, visto que esta tem atendimento de faixa etária específica, organização de séries/anos flexível, e objetivos de formação definidos/redefinidos nos documentos oficiais que regem a educação brasileira. Mas não só isso, a discussão sobre qualidade no Ensino Fundamental é um tema bastante controverso, e no momento atual tem sido mais associado aos indicadores de desempenho dos testes de larga escala do Saeb coordenados pelo Inep.

Este capítulo está dividido em dois tópicos. O primeiro apresenta como o Ensino Fundamental está situado dentro da estrutura que compõe a educação básica. E, o segundo, apresenta uma discussão sobre a qualidade no Ensino Fundamental a partir das principais vertentes que se relacionam com esta pesquisa (insumos x resultados).

3.1 Ensino Fundamental: estrutura e organização na educação básica

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelecem que a organização da educação brasileira está situada nas esferas federal, estadual e municipal, em que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios trabalham em regime de colaboração para organização de seus respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Segundo a LDB de 1996, a educação básica compreende a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade, reunindo nesse nível as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O acesso é obrigatório, e sendo um direito público subjetivo, qualquer cidadão, a qualquer momento pode acionar o poder público para exigí-lo.

Dentre as etapas que compõem a educação básica, o Ensino Fundamental foi tomado como prioridade. Na Constituição de 1988, a frequência a esse nível de ensino foi definida como compulsória para a população com idade dos 7 aos 14 anos. Em 2006, as crianças de 6 anos foram incluídas na faixa etária de frequência escolar compulsória, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (BRASIL, 2006). Somente em 2009, a Emenda Constitucional 59 estendeu a faixa etária compulsória da educação básica para 4 a 17 anos, objetivo a ser atingido até 2016 conforme o atual PNE (BRASIL, 2009).

Como está previsto para toda educação básica, o Ensino Fundamental pode ser organizado em séries anuais, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, baseados na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996). A jornada escolar deve incluir pelo menos quatro horas de trabalho em sala de aula, podendo ser progressivamente ampliado o período de permanência à escolha dos sistemas de ensino para tempo integral.

O tempo integral é uma proposta que vem sendo realizada no Brasil a partir do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007; BRASIL, 2010). O novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) também trata do assunto e estabelece como meta que se ofereça a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, chegando a atingir 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014).

Na Constituição de 1988, o Ensino Fundamental e as demais etapas da educação básica têm como finalidade garantir uma formação para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Na LDB, esse conceito foi ampliado para ideia de progressão no trabalho e nos estudos posteriores, sugerindo que a educação deve promover o desenvolvimento do aluno de forma sequencial nas diferentes fases da vida.

O tradicional caminho de qualificação para o trabalho, tal qual estava previsto no texto Constitucional, recebeu essa ampliação, pois vinha gerando interpretações dualistas. Esse movimento foi tratado como um momento em que a educação é positivada como direito para romper com o caráter não democrático da organização escolar (CURY, 2008).

Diversas conquistas começaram a ser produzidas em razão desse movimento: o direito à diferença, formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais, o papel socializador da escola e ampliação da escolarização (Idem, 2008). Nesse sentido, a educação básica e, sobretudo, o Ensino Fundamental vem sendo objeto de discussão quanto aos seus objetivos, currículo, condições de oferta, funcionamento, financiamento e resultados. Contudo, todas elas se inserem dentro da perspectiva da garantia do atendimento do direito à educação pública de qualidade, assunto recorrente nos documentos oficiais que orientam a educação no País.

O tema da qualidade tem estado presente nos variados documentos e debates sobre a educação do país, mas ainda não há um consenso sobre o significado de qualidade entre atores e instituições educacionais. O termo é polissêmico e tem sentidos diferentes fundados em fatores ideológicos e políticos que terminam por perpassar o tipo de formação idealizada em cada tempo histórico (GUSMÃO, 2013).

Entretanto, dentre as que aparecem sistematizadas na literatura educacional sobre o assunto, duas merecem atenção. A primeira relacionada à corrente que relaciona a qualidade a insumos (CAQi, salários para professores, formação continuada, número de alunos/ turma, equipamentos e materiais) e a outra relacionada aos resultados (acesso para todos, trajetória regular, aprendizado e conclusão das etapas de ensino).

Sobre a primeira vertente, em 2007, foi publicado o estudo do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), elaborado a partir da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Esse estudo contemplou referenciais para uma política de financiamento por

aluno para educação básica, de modo que se efetive a garantia do direito à educação com qualidade nas escolas públicas (CARREIRA; PINTO, 2007).

O padrão mínimo de qualidade foi previsto pela LDB, e seu artigo 74 colocou sob a responsabilidade da União em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios calcular o custo mínimo por aluno ao final de cada ano. Além disso, também ficaram previstos que se considerassem as variações regionais no custo dos insumos e nas diversas modalidades de ensino.

O Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) também fez referência ao estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade. Regulamentado pela Lei n.º 9.424 de 1996, o artigo 9º da lei recomendou aos Estados, Distrito Federal e Municípios elaborarem um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo que se assegurasse a melhoria da qualidade do ensino. O plano de carreira deveria contemplar propostas de investimentos em capacitação permanente dos profissionais da educação, estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos por turma, jornada de trabalho que incorpore momentos diferentes das atividades docentes, complexidade de funcionamento, localização e atendimento da clientela.

Em complementação ao Fundef, em 2006, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse fundo foi regulamentado pela Lei 11.494 de 2007, e é um mecanismo de redistribuição de recursos oriundos de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Nos parâmetros operacionais e de distribuição dos recursos do Fundeb, são consideradas as matrículas nas escolas públicas apuradas no último Censo Escolar com fator de ponderação do valor aluno/ano. Além da exigência de utilização dos recursos para remuneração do magistério, os recursos restantes do Fundeb podem ser utilizados para diversos fins, como: aquisição, manutenção, construção, conservação de instalações e de equipamentos necessários ao ensino (BRASIL, 2009).

Em 2010, o CAQi foi um assunto debatido na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Nessa conferência foi apontada a necessidade de garantir aqueles que mais precisam os benefícios desse custo, por meio de uma política de financiamento que contemple a ampliação dos percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) para 10%.

Um resultado desse movimento foi o atual PNE aprovado em 2014, que trouxe em seus termos a meta 20:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

O CAQi é uma projeção para sanar os obstáculos das escolas de oferecer um atendimento com um padrão mínimo de qualidade. Em concordância com esse ideal, Carreira e Pinto (2007) sinalizam a necessidade da garantia a todas as escolas públicas do País, um conjunto básico de recursos de infraestrutura e equipamentos, que proporcione mudanças no padrão da oferta de ensino.

A segunda vertente sobre qualidade também passa pelo texto Constitucional de 1988. O texto ressaltou a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, bem como sua oferta para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria. Esse destaque evidenciou a necessidade de ampliação da oferta nas escolas públicas, com igualdade de condições de acesso, sendo a universalização a palavra de ordem como uma meta a ser alcançada, em razão de um quantitativo da população de 7 a 14 anos do antigo Ensino Fundamental que estava fora da escola.

Buscando atingir essa meta, em 1980, a taxa de atendimento nessa faixa etária que era de 67,2%, aumentou para 79,4%, em 1991, e atingiu 94,9% em 2000¹¹. Isso representou um aumento considerável no atendimento da população de 7 a 14 anos em duas décadas, atingindo, na virada do milênio a quase universalização do acesso¹². Foi nesse sentido que a qualidade esteve relacionada à ampliação da oferta, sendo um momento em que as políticas educacionais elaboradas deveriam fazer valer as principais demandas por atendimento.

Na década de 1980, o modelo PROFLUXO, desenvolvido por Phillippe Fletcher e Sérgio Costa Ribeiro para analisar dados populacionais sobre escolarização, introduziu novos elementos no debate sobre a qualidade da educação (RIBEIRO, 1991). O modelo

¹¹ Dados disponíveis no Relatório Análise dos indicadores educacionais calculados durante o convênio INEP/CEDEPLAR, disponível em: <www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20386.pdf>, consultado em maio de 2016.

¹² Informações em Estatísticas do Século XX, IBGE. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao/699-escolarizacao.html>>.

PROFLUXO revelou que o problema mais grave da educação brasileira não era apenas o acesso nas séries iniciais, a evasão ocorria antes da conclusão. O que mais prejudicava o funcionamento do sistema eram as altas taxas de repetência no antigo 1º grau, sobretudo, na primeira entrada. Em 1982, a taxa de reprovação na 1ª série era de 52,4%. Isto é, de cada 100 crianças matriculadas aos sete anos, 52 tinham que voltar na mesma série no ano seguinte. Isso causava um congestionamento na série, pois duas gerações de crianças disputavam vagas.

O modelo PROFLUXO revelou que a repetência não era um problema do indivíduo (o aluno que não quer aprender), mas social. Ainda que o problema fosse observado em todas as classes sociais e regiões do País, as taxas de repetência entre os alunos do Nordeste rural vindos de famílias com renda baixa eram altíssimas, atingindo 74% na 1ª série (dados de 1982). Isto é, de cada 100 crianças com essas características, matriculadas na 1ª série, apenas 26 estavam na 2ª série no ano seguinte.

Esse estudo esclareceu que a grande demanda por vagas, que sugeria problemas de acesso (falta de vagas), era em grande parte causada pelo excesso de demanda resultante das crianças que não conseguiam ter um fluxo adequado no sistema de ensino. As crianças que mais evadiam eram também as que mais reprovavam e acabavam desistindo. Para Ribeiro (1991), a escola brasileira praticava uma “pedagogia da repetência”. A falta de vagas (acesso) e a evasão do sistema era consequência dessa prática disseminada e naturalizada nas escolas.

A partir da década de 1990, o problema da repetência e suas consequências para o fluxo e fracasso escolar passaram a ter mais destaque nos estudos educacionais (PATTO, 1990). Como forma de tratar a repetência e fracasso escolar, algumas políticas de reparação foram elaboradas no País, a exemplo disso, os sistemas de ciclos, promoção continuada e programas de aceleração da aprendizagem, que tinham o objetivo de regularizar o fluxo ao longo da escolarização, eliminar ou limitar a repetência. Um exemplo de destaque foi a escola Plural de Belo Horizonte – MG, implementada em 1995, que questionou a avaliação escolar direcionada para a aprovação ou reprovação, abolindo o sistema de notas (DALBEN, 2009).

Outras iniciativas também já vinham sendo aplicadas em São Paulo, que em 1992 mudou de série para ciclos, baseando-se no construtivismo e, no Rio de Janeiro, em 1994, com a escola de tempo integral. Essas iniciativas influenciaram cidades como

São Luís no Maranhão que, em 1996 que iniciou um sistema de correção de fluxo, Belém no Pará que, em 1997, também mudou para o sistema de ciclos. Outras cidades, como Porto Alegre, Blumenau, Brasília e Maranhão também aplicaram mudanças (BARRETO; MITRULIS, 2001).

Em 1996, os percentuais começam a diminuir, sinalizando uma queda nas taxas de distorção idade-série. Isso é explicado em grande parte pelas políticas acima mencionadas, que foram expandidas após aprovação da LDB, que atualizou o sistema de ciclos.

A tabela, a seguir, demonstra os percentuais de distorção idade-série¹³ no Ensino Fundamental, no início na década de 1990.

Tabela 1 - Percentual de alunos do Ensino Fundamental em distorção idade-série (BRASIL, 1991 – 2000)

| Ensino Fundamental | |
|--------------------|-------|
| Período | Total |
| 1991 | 64,1 |
| 1996 | 47,0 |
| 1999 | 44,0 |
| 2000 | 41,7 |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Elaboração própria.

Assim, resolver os problemas de fluxo, ou seja, garantir que os alunos terminem determinada série/ano configurou-se como o segundo significado do conceito de qualidade na Educação. O empenho para resolução desse problema pôde ser constatado com o aumento nas taxas de escolarização líquida que, em 1991, era de 83,8% e, em 2000, já havia aumentado para 94,3%. E aprovação no Ensino Fundamental que, em 1999, era de 78,6% e, em 2007, aumentou para 83,1%.

O terceiro significado de qualidade que vem vigorando mais recentemente relaciona-se ao direito ao aprendizado e proficiência dos alunos, que atualmente é

¹³Séries Históricas, IBGE. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=M19&t=distorcao-idadeserie-ensino-fundamental-serie-encerrada>>

mensurado pelos testes padronizados em larga escala que, no caso das avaliações nacionais, vem sendo realizado pelo Inep.

As desigualdades sociais/regionais ainda inviabilizam a efetividade da garantia de permanência na escola, com nível de qualidade que seja compatível para todos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Desse modo, a qualidade precisa passar por mecanismos de aferição, pois estes testes revelam a desigualdade educacional existente no País, contribuindo na elaboração de políticas públicas para enfrentamento das desigualdades educacionais.

Como forma de se compreender a importância dos testes de larga escala realizados pelo Saeb que, atualmente, é um dos principais meios de monitorar a situação educacional brasileira, no próximo tópico, há uma discussão da origem e estrutura do Saeb, com seus processos de avaliação do Ensino Fundamental que têm permitido mensurar a qualidade do aprendizado e compreender o fenômeno da exclusão intraescolar.

3.2 Avaliações de Larga escala: o SAEB no Brasil

O Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (Saeb) foi implementado pelo Ministério da Educação, para atender à necessidade de dados sobre desempenho e aprendizado na educação, a partir da década de 1990. Essa fase é considerada o primeiro ciclo do Saeb, em que se buscou desenvolver a capacidade avaliativa das instituições gestoras (MEC e secretarias estaduais e municipais) do sistema educacional do País (BONAMINO; FRANCO, 1999). Em 1990, sobre a coordenação do Inep, aconteceu a primeira aferição nacional de aprendizagem no País, que tinha um desenho muito diferente do Saeb atual.

A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993 (INEP, 2016).

A aferição de 1993/1994 foi de suma importância, pois justificou diversas alterações do Saeb nas edições posteriores no que diz respeito às provas, séries

avaliadas, conteúdos, a introdução de novas metodologias estatísticas e na forma de medir o desempenho dos alunos. A partir de 1995, o Saeb adotou um modelo que, em linhas gerais, persiste até hoje, ainda que outras modalidades de avaliação tenham sido incorporadas no sistema.

Desde 1995, foi decidido que o público avaliado no Saeb seriam os alunos das etapas finais do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries até 2007; e depois 5º e 9º ano) e 3º ano do Ensino Médio. Desde então, o Saeb avalia uma amostra representativa de escolas públicas (estaduais, municipais) e privadas, de todas as regiões, unidades da federação e o Distrito Federal, urbanas e rurais. Os resultados são divulgados segundo esses recortes: rede de ensino, região, unidade da federação e localização. A partir de 2005, a avaliação foi ampliada em termos de representatividade da rede pública e a sigla Saeb passou a ser um “guarda-chuva” para um complexo de avaliações, conforme será explicado a seguir.

Em termos de desenho da avaliação, participam do Saeb todos os alunos das respectivas séries/escolas sorteadas para a amostra, que fazem testes de Matemática (foco na resolução de problemas) e de Língua Portuguesa (ênfase em Leitura). Com o teste, os alunos respondem a um questionário contextual para caracterização demográfica, socioeconômica, cultural, trajetória escolar e outros tópicos. O Saeb inclui também questionários aplicados aos professores, diretores e coleta de dados sobre a escola e a turma.

A mudança mais consequente introduzida na edição do Saeb de 1995 foi a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para estimar as proficiências dos alunos nos testes. Essa metodologia possibilita a comparação entre os resultados das avaliações, pela “[...] capacidade de colocar itens e pessoas na mesma escala de desempenho” (FLETCHER, 2015). Em outros termos, a escala de proficiência estimada via TRI é uma estimativa contínua do aprendizado dos alunos, cujos valores observados estão no intervalo de 0 a 500. Nessa escala contínua, tipicamente os alunos avaliados da primeira etapa do Ensino Fundamental apresentam proficiências médias mais baixas do que os alunos da etapa final desse nível de ensino. Estes, por sua vez, tipicamente têm proficiências com valores mais baixos do que os alunos testados no final do Ensino Médio. Ou seja, com essa escala, é possível inferir se os alunos, ao passarem de uma etapa de ensino para outra estão progredindo, isto é, se os valores médios das

proficiências estão mais altos e compatíveis com as séries cursadas, por exemplo, os quatro anos que separam o 5º do 9º ano. Ou se, ao contrário, as médias cresceram pouco, abaixo do esperado, denotando problemas na qualidade do ensino/aprendizado.

Da mesma forma, com a TRI, é possível comparar os resultados entre séries/etapas de ensino e entre edições do Saeb, por exemplo, de 1995 para 1997. Se houve aumento da média, isso pode ser atribuído a uma melhora na qualidade do ensino ou do aprendizado, e não ao fato do teste, por exemplo, ter sido mais fácil. Uma eventual piora nas médias pode ser interpretada como problema na qualidade do ensino/aprendizado e não pelo fato de os testes terem sido mais difíceis.

Brooke *et al.* (2015) definem esse momento como uma fase em que as inovações e as escalas de proficiência para Língua Portuguesa e Matemática proporcionaram ao Saeb a manifestação das características que atualmente apresenta, além da capacidade de oferecer informações confiáveis sobre a aprendizagem de crianças e jovens brasileiros.

Nas edições posteriores de 1997/1999, os alunos do 5º e 9º do Ensino Fundamental foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, bem como os alunos do 3º ano do Ensino Médio foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Dessa edição em diante, apesar de não ocorrer modificações extremas, em 2001, as matrizes de referência receberam novas atualizações em virtude da difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (NETO, 2015).

Na edição de 2005, o Saeb passou por uma transformação importante com a inclusão de dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil¹⁴.

A ANEB, em caráter amostral, integrou os alunos das redes públicas e privadas do País em áreas urbanas e rurais do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. A ANEB basicamente segue o mesmo desenho estabelecido pelo SAEB desde 1995 e dá continuidade à comparação dos resultados do sistema educacional nacional.

¹⁴ Merece registro que, em 2013, foi incorporada ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Essa avaliação não será comentada porque seu escopo é muito específico para os objetivos deste trabalho. Mais informações sobre a ANA podem ser consultadas no site do INEP.

A Prova Brasil, de natureza quase censitária, avalia os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipal, estadual e federal, com o objetivo de avaliar a cada dois anos a qualidade do ensino ministrado na rede pública. As escolas participantes devem ter no mínimo 20 estudantes matriculados nas séries avaliadas. O desenho metodológico da Prova Brasil basicamente é o mesmo do Saeb e envolve a aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática, o uso da TRI para estimar proficiências e os questionários contextuais.

Devido ao desenho quase censitário da Prova Brasil, os resultados são divulgados por escola. Isto é, todas as escolas públicas brasileiras que tenham pelo menos 20 alunos na série avaliada têm seus resultados divulgados, exceto aquelas que solicitam, na fase de conferência dos resultados, que isso não seja feito¹⁵.

Castro (2015) explica a complementariedade das avaliações que compõem o Saeb:

Uma vez que a metodologia da Prova do Brasil e do SAEB é a mesma, elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto, desde 2007. Como são avaliações complementares, uma não implicará na extinção da outra. O aspecto mais relevante da Prova Brasil é oferecer a todas as escolas participantes um diagnóstico consistente sobre o desempenho de seus alunos, usando a mesma métrica de avaliação do SAEB. Os resultados são comparáveis e permitem que a escola identifique suas potencialidades e fragilidades em relação ao desempenho de seu município, seu estado, ou em relação ao país. (CASTRO, 2015, p. 138).

As mudanças implementadas no Saeb ao longo do tempo demonstraram uma preocupação constante de não se estabelecer um sistema rígido e fechado. Ao contrário, atentou para as demandas requeridas e buscou alcançar um número maior de alunos e escolas. Em 2007, integrou na participação da Prova Brasil as escolas públicas rurais que ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental e que apresentavam, no mínimo, 20 estudantes matriculados nessa etapa. Mais tarde, em 2009, as escolas públicas rurais que atendiam aos anos finais do Ensino Fundamental também foram inseridas na Prova Brasil.

¹⁵ A não divulgação de resultados para algumas redes de ensino está regulamentada por normativas do Inep. Para a edição de 2013 (última divulgada), trata-se da Portaria Inep nº 414, de 29 de julho de 2013, que divulgou os resultados da análise dos requerimentos das redes municipais de ensino, para a não divulgação dos resultados e/ou para a aplicação supletiva da Prova Brasil. Informação disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/legislacao>>, acesso em maio de 2016.

Com essas contínuas inovações no Saeb, em 2011, na parte amostral, já havia uma quantidade de 3.392 escolas públicas e particulares participantes da avaliação, sendo na parte censitária (Prova Brasil), o total de 55.924 escolas participantes. Isso demonstra sua importância no sistema educacional brasileiro, tanto para atender aos objetivos educacionais quanto para atender aos próprios objetivos da avaliação (INEP, 2016).

Conforme os objetivos do Saeb de “realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado” (INEP, 2016). A melhoria do processo de ensino aprendizagem ainda é um grande desafio para as avaliações educacionais, principalmente pela necessidade de tradução dos resultados para uma linguagem que tenha uso pedagógico (BROOKE, *et al.*, 2015).

Outro marco importante da edição da avaliação educacional foi o lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pelo Inep, em 2007. O Ideb constitui uma política central do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007). Esse documento apresenta iniciativas para a melhoria da qualidade da educação básica, tendo como foco a aprendizagem, o acompanhamento de cada aluno com base no seu desempenho em avaliações, e ainda, a divulgação na escola e na comunidade com os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Ideb sintetiza dois conceitos importantes para o alcance da qualidade: a aprovação e a média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, cuja composição do cálculo é feita a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo da Educação Básica e as médias de desempenho nas avaliações do Inep, do Saeb e da Prova Brasil. “A combinação entre o fluxo e a aprendizagem vai expressar em uma escala de 0 a 10 o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da Federação e municípios.” (FERNANDES, 2007, p. 1).

Soares e Xavier (2013) alertam que, embora o Ideb seja um indicador de fácil compreensão, pelo uso dos valores no intervalo de 0 a 10, essa escala tem características complexas e não apresenta uma interpretação pedagógica. Esses autores propõem uma interpretação dos valores do Ideb segundo níveis de proficiência dos alunos, de forma

que “essas interpretações expressam o que conhecem e sabem fazer os alunos alocados nos diferentes níveis” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 913)¹⁶.

O Ideb enquanto indicador de qualidade tem metas bienais a serem atingidas em todo o País por escolas, municípios e unidades da Federação. O objetivo é que as instâncias evoluam simultaneamente, para que o Brasil chegue ao patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do Ensino Fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (INEP, 2016).

No novo PNE, o fomento da qualidade na educação básica também está expresso pelo alcance das metas do Ideb. O objetivo é que se alcance as médias nacionais de 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental e 5,2 no Ensino Médio. (BRASIL, 2014).

¹⁶ Para melhor compreensão dos níveis e da transformação deles no valor do Ideb, consulte o artigo Soares e Xavier (2013).

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ESCOLAS

Garantir a aprendizagem satisfatória, com padrão de qualidade, é o maior desafio do atendimento ao direito à educação, sobretudo, para os alunos que advêm de um contexto socioeconômico adverso. No Brasil, a pouco mais de 20 anos, a existência de dados de avaliação educacional tem permitido investigar a relação entre o desempenho escolar e as características socioeconômicas e culturais dos alunos nos estudos educacionais.

Na literatura educacional, esse é um debate antigo que já vem sendo explorado na Sociologia da Educação desde a década de 1960. Grandes *surveys* educacionais, como o Relatório Coleman nos Estados Unidos, o Relatório Plowden na Inglaterra e os estudos longitudinais de demografia educacional realizados na França mostraram que o aprendizado dos alunos se relacionava em grande parte com as suas origens socioeconômicas e culturais (NOGUEIRA, 1990). Essas evidências empíricas constituíram as bases de importantes teorias na Sociologia da Educação, como os paradigmas da reprodução, tendo como maior representante o Sociólogo Pierre Bourdieu.

Contudo, no final da década de 1970, as análises de cunho determinista sobre as relações entre fatores socioeconômicos e desempenho dos alunos passaram a ser questionadas. Isso foi motivado em grande parte por questões de ordem metodológicas dos *surveys* que utilizavam a metodologia *input-output* (entrada-saída) nas pesquisas. Nesse formato, os modelos de análise valorizavam, de um lado, as características dos alunos, recursos materiais e financeiros (*inputs*) e, de outro lado, os resultados (*output*). Os processos internos das escolas (políticas e práticas pedagógicas, organização e gestão, por exemplo) e seus possíveis efeitos sobre o desempenho de alunos não eram considerados. Ou seja, nessa condição a escola era tratada como uma caixa preta (BRESSOUX, 2003).

Com o questionamento da metodologia *input-output*, novas pesquisas passaram a ser desenvolvidas, no intuito de investigar até que ponto os sistemas de ensino e as escolas poderiam exercer, ou não, mecanismos de compensação, em especial, para com os alunos cuja origem se mostra menos favorecida. As críticas às teorias da reprodução significaram a emergência de uma nova vertente teórica e metodológica na pesquisa

sociológica, que passaram a investigar as diferenças internas entre as escolas e as diferenças em termos de eficácia dos estabelecimentos de ensino (MELLO, 1994).

No Brasil, a pesquisas sobre efeito escola e eficácia escolar começam a ser desenvolvidas a partir da década de 1990, quando o Inep passou a produzir dados de desempenho escolar no âmbito do Saeb, que possibilitaram testar os modelos de análise presentes na literatura internacional (FERRÃO; FERNANDES, 2003, ALVES, 2006; ALVES; SOARES, 2007; ANDRADE; SOARES, 2008; SOARES; ALVES, 2013, entre outros).

Brooke e Soares (2008) demarcam as diferenças entre os estudos sobre escola eficaz e efeito escola, que mesmo sendo sutis, exigem a compreensão da diferença entre eles. Para esses autores, o termo escola eficaz indica que existem escolas que são melhores do que outras, mesmo possuindo alunos que são desprovidos economicamente. Já efeito escola é o quanto um estabelecimento escolar pode acrescentar ao aprendizado do aluno pelas suas políticas e práticas internas.

Posto isso, pesquisadores como Soares e Andrade (2008) destacam que se tornou consenso que tanto os fatores extraescolares, como intraescolares, relacionam-se ao desempenho dos alunos. A aprendizagem relacionada à aquisição de conhecimentos varia não só em função das características dos alunos, mas também em função da organização escolar, das práticas pedagógicas e demais fatores relacionados à eficácia escolar (ALVES; SOARES, 2007).

A partir do momento em que os sistemas educacionais no Brasil passaram a ser analisados em relação à aprendizagem dos alunos. Constatou-se que uma proporção considerável de alunos está frequentando a escola, mas não estão adquirindo às habilidades e competências mínimas dos conhecimentos fundamentais à etapa que estão cursando. Essa situação, caracterizada como exclusão intraescolar, foi apresentada em um estudo da UNESCO com base nos dados da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009. Os autores chegaram à conclusão de que “os números da exclusão do aprendizado no Brasil são muito altos” (SOARES *et al.*, 2012, p. 11). Nesse estudo, as taxas de proficiência demonstravam que, em 2007, estados do Norte e Nordeste (Amapá, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas) apresentavam maior proporção de alunos com nível abaixo do básico, com 37% e 49% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental excluídos do aprendizado em Leitura.

O mesmo ocorria com Matemática em que estados como Amapá, Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Alagoas, que apresentavam 48,71% e 57,14% dos alunos excluídos do aprendizado¹⁷ (SOARES *et al.*, 2012). As análises ressaltaram que as características dos alunos (defasagem idade/série, o ambiente cultural familiar, a composição social nas escolas e a média do nível socioeconômico dos alunos) exercem mais influência para explicar o desempenho e a probabilidade de exclusão, do que as variáveis do contexto escolar.

Os últimos dados disponíveis da Prova Brasil de 2013 mostram que os indicadores educacionais do Ensino Fundamental no estado do Maranhão ainda são inquietantes, mesmo quando comparados com demais estados do Nordeste, onde se observou melhora em muitos estados. No Maranhão, 49% dos alunos do 5º ano estavam no nível insuficiente na disciplina de Português. Alagoas apresentou 45% no nível insuficiente da mesma disciplina, enquanto a Bahia apresentou 40%, Ceará 24% e Paraíba 34% (QEDU, 2016).

Assim, estudos de caso sobre exclusão intraescolar são escassos, mas necessários no Brasil. As revisões aqui utilizadas de Soares (2004), Alves (2006), Alves e Soares (2007), Andrade e Soares (2008), Soares *et al.* (2012) contribuíram para reunir elementos que auxiliam na reflexão de fatores intraescolares, que devem ser considerados para compreender processos internos que ocorrem nas escolas de São Luís-MA.

Para melhor esclarecimento da seleção dos fatores de análise (infraestrutura, formação docente e currículo) que nortearam a coleta de dados nas escolas, será apresentada uma revisão bibliográfica de pesquisas realizadas no Brasil que se relacionam aos conceitos acima apresentados, em que esses fatores são considerados importantes para entender o desempenho de alunos.

4.1 Infraestrutura

Ao contrário do que ocorre em muitos países desenvolvidos, no contexto brasileiro, a infraestrutura e os recursos escolares têm impacto no desempenho dos

¹⁷ Para conhecimento dos demais resultados referente à exclusão no 5º e 9º ano, verifique artigo dos autores.

alunos. Isso vem sendo comprovado por estudos que utilizam os dados de avaliações de larga escala do Saeb e do Censo Escolar coordenado pelo Inep. Mas, apenas a existência dos recursos não se caracteriza como condição suficiente para que se faça diferença, é preciso que eles sejam utilizados de forma efetiva no cotidiano da escola. (FRANCO *et al.*, 2007).

Soares (2004) confirma a importância dos recursos quando comenta que os fatores intra e extraescolares se associam ao desempenho cognitivo dos alunos. Ao ressaltar algumas características das escolas, o autor assinala o prédio, seus equipamentos e suas condições de uso como capazes de indicar como funciona a administração escolar. O autor também ressalta que materiais e recursos didáticos adequados à organização das disciplinas também são importantes, por isso devem ser considerados. Para Soares, a definição do recurso pedagógico passa pela dinâmica das atividades de ensino na sala de aula, o que explica recursos como o livro didático, biblioteca escolar, laboratório de informática e outros serem tão importantes, ao ponto de refletirem no desempenho de professores e alunos.

Uma pesquisa sobre a tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros, realizada em 2007, baseada em informações do censo escolar, também considerou recursos e instalações para definir a infraestrutura das escolas (CERQUEIRA; SAWYER, 2007). Os autores apresentaram três tipos de perfis de escolas em que a maioria apresentou condições precárias de infraestrutura. As regiões Norte e Nordeste se destacaram como pertencentes ao perfil onde estão situadas as escolas com baixa infraestrutura. Ao estabelecerem a relação dos perfis com a eficácia escolar, os autores concluíram que o perfil de baixa infraestrutura é o que mais se relaciona aos níveis mais altos de distorção idade-série, reprovação e abandono no Ensino Fundamental.

Em outro estudo, com o objetivo de propor uma escala de infraestrutura escolar, pesquisadores utilizaram um modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para esse fim (NETO *et al.*, 2013). Os autores propuseram quatro categorias de escolas discriminadas pelo nível de infraestrutura: elementar, básica, adequada e avançada. Os resultados demonstraram que o Brasil está distante de garantir um padrão mínimo de qualidade para a maioria das escolas e da equidade entre elas. E ainda existe um percentual muito alto de escolas que não apresentam requisitos básicos de infraestrutura.

Ao analisar a relação entre o Ideb e o contexto escolar (perfil dos alunos e características das escolas), Alves e Soares (2013) mostraram que as escolas que têm

alunos com menor nível socioeconômico, apresentam os piores resultados mesmo que outras características sejam controladas. As condições de infraestrutura das escolas obtidas com base nos dados do Censo Escolar, agregada com indicadores de elementos que existem ou não nas escolas (local próprio de funcionamento, água tratada, energia elétrica, etc.), espaços e recursos escolares (biblioteca, laboratórios, refeitório e equipamentos eletrônicos). Também têm relação com o Ideb. Os autores concluíram que entre os fatores das escolas, a infraestrutura tem impacto positivo, principalmente nas séries iniciais. Os autores também destacam que uma forma de os alunos terem seu direito educacional atendido é as escolas melhorarem em infraestrutura com foco nas necessidades de aprendizado dos alunos.

Uma pesquisa recente sobre escolas de Ensino Fundamental, baseada em uma abordagem que analisou a eficácia escolar segundo níveis de desempenho (insuficiente, básico e adequado), indicou que estudar em uma escola com maior infraestrutura reduz as chances de um aluno permanecer no nível insuficiente e aumenta as suas chances de estar no nível adequado. Além disso, a diferença de infraestrutura das escolas com mesmo nível socioeconômico tende a gerar mais desigualdade de aprendizado entre os alunos (SOARES et al., 2015).

Como se pode observar, as evidências empíricas têm demonstrado que a infraestrutura, materiais e recursos são fatores importantes de eficácia no Brasil. Nesta pesquisa, os itens relacionados à infraestrutura do estabelecimento escolar, recursos (equipamentos e materiais pedagógicos) e suas condições de uso serviram como base para as observações e entrevistas realizadas nas escolas. A existência de unidades escolares denominadas de anexos com carências e condições precárias de atendimento, principalmente com relação à infraestrutura e recursos reforça a importância de considerar esse fator na análise.

4.2 Formação docente

Pesquisas empíricas têm demonstrado que, entre os fatores que podem interferir no desempenho dos alunos, os professores exercem um papel importante de influência no aprendizado, superando em grande parte a influência da família. (BRESSOUX, 2003; GAUTHIER *et al.*, 2014).

Uma pesquisa conduzida por Albernaz *et al.*, (2002) demonstrou que quanto maior o nível de escolaridade do docente, mais eficaz é a escola em relação ao desempenho dos alunos que a frequentam. Ao verificar o impacto de variáveis relacionadas aos professores, os autores concluíram que o nível de escolaridade e o salário dos professores são relevantes para o desempenho de alunos.

A pesquisa Talis (2014), realizada pela Unesco e coordenada pelo Inep no Brasil, também é um bom diagnóstico sobre o ambiente de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras da rede federal, estadual, municipal e privada. Essa pesquisa investigou professores de escolas de 6º e 9º de Ensino Fundamental sobre formação inicial e continuada, práticas e crenças pedagógicas dos professores. Os resultados mostraram que 96% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental concluíram algum curso de educação superior. No entanto, quando analisaram as redes municipal e estadual, observou-se que há uma grande variação nos estados com relação à formação inicial de seus professores.

Soares e Alves (2003) consideraram o fator professor quando verificaram as diferenças de desempenho de alunos segundo a variável cor/raça. Ou seja, a diferença de desempenho dos alunos negros e pardos em relação aos brancos. Os pesquisadores identificaram que o fator professor influencia tanto pela melhor qualificação docente, quanto se mede a licenciatura na disciplina avaliada. Contudo, a influência do professor favorece principalmente o desempenho de alunos brancos, contribuindo, na maioria dos casos, para acirrar a diferença entre os grupos raciais.

Outro estudo de Soares (2004) também considera o professor. O autor apresenta que os conhecimentos do professor, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula têm influência no aprendizado de alunos. Baseado na teoria de Gauthier (1997), Soares (2004) comenta que o professor faz gestão da matéria e da sala de aula, e que sua formação acadêmica deve passar por disciplinas que o conduzam ao domínio do conteúdo. A formação deve permitir o acesso às tecnologias de ensino que sejam eficazes, especialmente para o local onde o professor irá exercer a profissão.

Com dados do Censo Escolar e da PNAD de 2009, Alves e Pinto (2011) mostraram a centralidade do papel do professor em relação à formação docente no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Segundo os autores, 16,6% dos professores das séries finais do Ensino Fundamental não possuem a formação mínima exigida na

LDB. Ao analisarem a formação em cursos de licenciatura, o quadro se demonstrou pior, pois constataram que grande parte dos professores cursaram outros cursos.

O vínculo e as condições de trabalho dos professores também foram considerados nessa pesquisa. Os resultados indicaram que 23,2% possuíam carteira assinada, 53,8% eram estatutários e 23% não possuíam vínculos formais de trabalho. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 63,7 % dos professores têm em média mais de 20 alunos por turma, e, nas séries finais, as turmas são maiores, com 47,5% dos professores com mais de 30 alunos/turma.

Para Alves e Pinto, esses indicadores apontam problemas na atratividade da carreira docente e necessidade de maiores investimentos em educação. Mesmo que os autores não estabeleçam relação direta com o desempenho dos alunos, eles apontam que estimular a dedicação exclusiva à carreira docente, preferencialmente, em uma única escola, e melhores condições de trabalho podem contribuir para um salto na qualidade da educação básica.

Assim como os elementos relacionados à infraestrutura foram considerados para análise das escolas, no fator formação docente, buscou-se itens como: formação inicial, formação continuada, práticas de ensino e vínculo para comparação das escolas.

4.3 Currículo

A maneira como os conteúdos são transmitidos podem fazer diferenças na forma como os alunos aprendem. Ao apresentar fatores escolares associados ao desempenho dos alunos, Soares (2005, p. 187) explica que “[...] a escolha do currículo e de sua forma de implementação na sala de aula é decisão tomada na escola com enorme impacto sobre a aprendizagem dos alunos”. Isso porque mesmo com indicações curriculares oficiais, os professores tendem a tomar decisões específicas. O fato de as escolas e/ou professoras(es) gozarem de certa autonomia na forma como aplicam o currículo obrigatório pode ter vantagens, ou não. Por exemplo, quando a formação do professor é insuficiente ou ineficaz, e ainda, quando as práticas de ensino também não são satisfatórias (CARNOY, 2009).

Em 2000, Martin Carnoy liderou uma pesquisa comparativa sobre os sistemas educacionais do Brasil, Chile e Cuba, para entender por que os alunos cubanos do Ensino Fundamental, mesmo os que vivem em áreas rurais, parecem aprender mais que

os alunos das famílias de classe média urbana do restante da América Latina (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009). Os autores verificaram que mais de 50% dos alunos cubanos conseguem resolver problemas complexos de Matemática, capacidade observada em apenas 10% dos alunos brasileiros e 15% dos chilenos.

Dentre as vantagens dos alunos cubanos, os autores destacam a importância do currículo e de sua implantação. No Brasil, Carnoy analisou alguns livros didáticos de matemática da 3ª série do Ensino Fundamental, certificados por um programa federal e constataram que eles têm muito conteúdo e em um nível mais complexo do que os dos outros países pesquisados. O autor também registrou que as escolas brasileiras têm bastante autonomia para definir seus currículos, mas a função de liderança pedagógica é bastante esvaziada nas escolas e ficaria a cargo dos professores o aprofundamento dos conteúdos. Os autores concluíram que a pouca profundidade na forma como o currículo é abordado nas salas de aula da maioria das escolas é uma das causas da desigualdade no sistema educacional brasileiro.

No final da década passada, após a implantação da Prova Brasil e do Ideb, as pesquisas acadêmicas começaram a captar mudanças nos currículos escolares de algumas redes de ensino por influências das avaliações externas. Bonamino e Souza (2012) revisaram pesquisas de cunho qualitativo, nas quais as autoras sugerem que essas mudanças levariam a uma redução dos currículos escolares às matrizes de referência das avaliações externas. Entretanto, essas autoras não concordam com uma visão simplista sobre o tema. Elas argumentam que as avaliações têm potencial para “propiciar uma discussão mais informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos de Ensino Fundamental e médio” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 386).

Dessa forma, neste estudo, o fator currículo foi comparado nas escolas com o objetivo de compreender como este é planejado nas escolas, levando em conta a autonomia dos professores, orientações oficiais e o que consideram sobre o conteúdo apresentado no livro didático. Ademais, buscou-se também observar se, no planejamento dos professores, o currículo das escolas tem sofrido influências das avaliações de larga (Prova Brasil) e a recepção dessas avaliações nas escolas.

5 A EXCLUSÃO INTRAESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA: UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa. Na primeira parte, será feita uma contextualização das escolas demonstrando como está organizada a rede municipal de São Luís. Em seguida, será apresentada a situação de aprendizado dos alunos de 5º e 9º ano das escolas pesquisadas com uso dos resultados da Prova Brasil e do Ideb. Na terceira parte, uma caracterização das escolas a partir dos dados do Censo escolar de 2014 e informações obtidas por meio de observações nas escolas e entrevistas com alguns de seus profissionais, nas quais foram contemplados aspectos relacionados com infraestrutura, formação docente, currículo, práticas de ensino e recepção das avaliações externas.

5.1 Caracterização das escolas

A Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) atende às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como as modalidades de educação especial e de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente há 103 Unidades de Educação Básica (UEBs) e 55 escolas anexos de Ensino Fundamental para atendimento da demanda por educação/escolas em São Luís. As escolas estão organizadas em sete núcleos que agregam diferentes bairros, sendo um desses o núcleo rural¹⁸.

Em 2014, dentre as escolas de Ensino Fundamental, duas foram escolhidas mediante um modelo estatístico comentado na introdução desta pesquisa (SOARES; ALVES; XAVIER, 2015). Esse modelo permitiu a comparação entre aquelas que tinham nível socioeconômico e outras características contextuais similares, mas, com medidas de efeitos das escolas diferentes, tomando como base os resultados da Prova Brasil.

Conforme esse estudo, a maioria das escolas de São Luís tinham efeitos negativos, contudo, foram encontradas algumas escolas onde os alunos tiveram um

¹⁸ Informações obtidas no site da SEMED. Disponível em: <<http://www.saoluis.ma.gov.br/semmed>>

aprendizado acima do esperado, tendo em vista suas características contextuais. Para a comparação realizada nesta pesquisa foi escolhida uma escola com efeito positivo e outra com efeito negativo em Leitura e Matemática, situadas no mesmo núcleo, mas localizadas em bairros diferentes.

As medidas dos efeitos das escolas estão na Tabela 2. Como exposto no capítulo 2, este trabalho não tem como foco os aspectos técnicos da estimação do efeito escola e para isso indicamos a literatura especializada. Para os nossos objetivos importa apenas destacar a direção do sinal desses efeitos, se positivo ou negativo.

Observamos na tabela 2, que os efeitos estimados para a UEB A são ambos positivos e, para a UEB B, negativos¹⁹. A interpretação desses efeitos indica que os alunos da UEB A têm mais chances de terem um aprendizado compatível com o nível básico (efeito tipo 1 positivo) ou adequado (efeito tipo 2 positivo). Os alunos da UEB B, por sua vez, têm menos chances de terem aprendizado compatível com o nível básico (efeito tipo 1 negativo) ou adequado, que corresponde à junção dos níveis proficiente e avançado (efeito tipo 2 negativo).²⁰

Tabela 2 - Efeitos Escolas Tipo 1 e Tipo 2 para as escolas UEB A e UEB B - São Luís

| Efeitos Escolas | UEB A | UEB B |
|------------------------|--------------|--------------|
| Tipo 1 | 0,17 | -0,40 |
| Tipo 2 | 0,16 | -0,63 |

Fonte: Soares, Alves e Xavier (2015).

Nota: As estimativas para as escolas de São Luís foram fornecidas pelos autores para uso nesta pesquisa.

Além das duas escolas terem medidas de efeitos com sinais opostos, é importante observar que os efeitos têm magnitudes bem diferentes. Conforme explicado por Soares, Alves e Xavier, a média de todos os efeitos estimados no tipo de modelo utilizado é sempre zero. Na UEB A, ainda que os efeitos tenham sinais positivos, os valores são muito mais próximos de zero do que os valores negativos observados na UEB B.

¹⁹ A partir desse ponto, por questões éticas, usam-se as definições de UEB A e anexo AI e UEB B e anexos BI e BII.

²⁰ Para relembrar os níveis de proficiência e o significado de cada um, consulte o Quadro 1, no segundo capítulo.

Não foi possível localizar pares de escolas em São Luís com valores modulares dos efeitos semelhantes e que tivessem algum anexo, característica que nos interessava investigar. Apenas duas escolas com anexo tinham efeitos positivos, sendo uma a UEB B e outra, como valor muito semelhante ao dessa.

Outra observação importante é que as medidas dos efeitos das escolas foram estimadas em conjunto com todas as escolas brasileiras que fizeram a Prova Brasil. Assim, as medidas positivas e negativas dos efeitos têm como referência um conjunto de escolas muito maior do que as 103 UEB's de São Luís. É como se as estimativas tivessem sido feitas de um ponto de vista mais geral, ainda que tenham conseguido captar as diferenças da realidade local.

As duas UEBs selecionadas e seus anexos pertencem ao núcleo Norte/Sul²¹ e estão localizadas na zona urbana de São Luís. De acordo com Censo da Educação Básica (2014), ambas atendem às séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, além da EJA. As escolas estão organizadas em ciclos como orienta a LDB no art. 23, que possibilita esse tipo de organização de acordo com o interesse do processo de aprendizagem.

A UEB A situa-se no bairro do Divino e seu Anexo AI no bairro Bela Vista. Segundo um estudo sobre segregação socioespacial da cidade de São Luís, o bairro do Divino tem sua origem nas ocupações irregulares realizadas na década de 1970. Grande parte dessas ocupações foi desencadeada pelas migrações advindas do êxodo rural e industrialização na capital, sendo assim considerada uma fase de grandes mudanças na configuração socioespacial, e expansão das áreas periféricas de São Luís. Isso explica o crescimento desordenado do bairro do Divino, que é, atualmente, ocupado em grande parte por populações de baixa renda (CUNHA *et. al.*, 2014).

O mesmo tipo de origem tem o bairro onde está situada a UEB B. A escola fica localizada no bairro da Vila do Sol e seus anexos BI e BII estão situados no mesmo bairro, mas em ruas diferentes. De carro, o trajeto da UEB B para os dois anexos possui 1km.

De acordo com as pesquisas do grupo de estudos em educação ambiental (GEEA) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o bairro da Vila do Sol foi fundado por um líder comunitário. A ocupação contou com o apoio de quase cinco mil

²¹ Assim como foram utilizados nomes fictícios para escolas, o mesmo foi aplicado com os nomes do núcleo e dos bairros onde as escolas estão localizadas.

famílias e, apesar de ter sido iniciado por ocupação, os terrenos são valorizados porque ficam próximos à região de praias (UEMA, 2008).

Há um consenso na literatura da Sociologia da Educação de que, para análise dos resultados educacionais, a variável mais importante é o contexto socioeconômico dos alunos, que é, muitas vezes, ligado à localização da escola. Por essa razão, é esperado que uma escola que atenda a alunos com maior poder aquisitivo e com mais recursos alcance valores mais altos no Ideb (ALVES; SOARES, 2013).

Em 2014, foi criado pelo Inep um indicador de nível socioeconômico (Inse) de todas as escolas que têm dados de avaliação educacional que podem ser divulgados. O Inse foi calculado com os dados dos questionários contextuais dos alunos que fizeram a Prova Brasil e a ANEB de 2011 e 2013 e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2011 e 2013. Esses questionários contemplam perguntas relacionadas a posse de bens, contratação de serviços domésticos na residência do aluno, renda familiar e escolaridade dos pais ²².

O Inse tem escala de valores no intervalo de 0 a 100, embora não exista nenhuma escola com os valores extremos. Além dos valores absolutos, a medida do Inse é expressa em sete níveis socioeconômicos²³ que possibilitam saber o padrão de vida dos alunos que frequentam cada escola. Para melhor representação do nível socioeconômico dos conjuntos de escolas com mais de dez alunos, criaram-se sete grupos classificados em: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto e Muito Alto.

De acordo com esse indicador, o valor absoluto específico de cada escola as coloca em grupos diferentes, conforme o quadro 4.

Quadro 4 - Indicador de nível socioeconômico e classificação das escolas

| INSE | UEB A | UEB B |
|----------------|--------------|--------------|
| Valor Absoluto | 47,0 | 43,3 |
| Classificação | Médio | Médio Baixo |

Fonte: Inep 2013.

²² Nota técnica do Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

²³ Ver no Anexo a descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos e distribuição do NSE por grupo.

Uma observação importante é que no trabalho de pesquisa externo a este que serviu de base para a seleção das escolas (SOARES; ALVES; XAVIER, 2015), os efeitos das escolas foram estimados com o controle de uma medida de nível socioeconômico (NSE) calculada pelos próprios autores. Para essa estimativa, eles utilizaram dados disponíveis sobre as escolas obtidos nas avaliações educacionais realizadas pelo Inep até 2011. Os valores do NSE estimados por Soares, Alves e Xavier para a UEB A e UEB B são 4,57 e 4,56, respectivamente, em uma escala de 0 a 10. Nota-se que a medida do NSE sugere maior semelhança entre as duas escolas do que a estimativa feita pelo Inep com dados mais recentes. Porém, a correlação entre as duas medidas, o NSE e o Inse do Inep, é bem alta (0,9). Ao comparar as duas medidas, pôde-se constatar que as hierarquias entre as escolas de São Luís se mantêm muito próximas.

Assim, tendo como pressuposto as informações do nível socioeconômico, no tópico a seguir serão apresentadas as diferenças de aprendizado em cada escola, a partir dos dados da Prova Brasil e Ideb, de modo que se tenha um panorama do nível de proficiência dos alunos e da qualidade da escola de acordo com esse indicador oficial.

5.2 Situação de aprendizado das escolas pesquisadas a partir da Prova Brasil e Ideb

Conforme apresentado no segundo capítulo desta pesquisa – Abordagem Metodológica – o resultado do aluno na Prova Brasil é organizado em pontos na escala de proficiência do Saeb. Cada disciplina (Língua Portuguesa e Matemática) apresenta uma escala na qual são alocados os níveis que representam o que o aluno provavelmente é capaz de fazer (habilidades e competências)²⁴. Esses níveis estão classificados em avançado, adequado, básico e insuficiente (abaixo do básico) (QEDU, 2016; SOARES, 2009). Como explicado anteriormente, essa nomenclatura sofre ligeiras alterações dependendo da fonte consultada, sem alterar o significado e os pontos de corte na escala de proficiência. Esse comentário foi feito por Soares (idem).

²⁴ Para mais informações da descrição dos níveis e das competências/habilidades em cada disciplina, consulte página do Inep sobre a escala do Saeb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-de-proficiencia>>.

No estudo que foi utilizado para selecionar as duas escolas pesquisadas em São Luís (SOARES; ALVES; XAVIER, 2015), o nível “adequado” compreende a soma dos níveis proficiente e avançado. A mesma opção aparece no Portal QEdU, no qual foram obtidos os dados que serão apresentados a seguir.

Nas tabelas, a seguir, apresenta-se o nível de proficiência dos alunos do 5º e do 9º ano em três edições da Prova Brasil (2009 a 2013) em Leitura e Matemática.

Tabela 3 - Distribuição dos alunos por nível de desempenho em Leitura no 5º ano do Ensino Fundamental 2009 a 2013

| Nível de aprendizado Em Leitura | 5º ano do Ensino Fundamental | | | | | |
|------------------------------------|------------------------------|------|------|-------|------|------|
| | UEB A | | | UEB B | | |
| | 2009 | 2011 | 2013 | 2009 | 2011 | 2013 |
| Avançado | 8% | 9% | 5% | 1% | 3% | 2% |
| Proficiente | 27% | 18% | 15% | 12% | 12% | 12% |
| Básico | 42% | 44% | 43% | 51% | 46% | 45% |
| Insuficiente | 23% | 29% | 37% | 36% | 39% | 41% |
| Número de alunos | 153 | 127 | 180 | 216 | 234 | 145 |

Fonte: QEdU.

Conforme os dados da tabela do 5º ano em Leitura, na UEB A, no ano de 2009, apenas 35% dos alunos têm aprendizado adequado (níveis proficiente e avançado juntos). Em 2011 e 2013, os valores observados para o aprendizado adequado foram 27% e 20% respectivamente. Essa redução nos resultados demonstra que a escola não está conseguindo manter os alunos no desempenho adequado e que vem caindo ao longo dos anos. Por outro lado, o nível básico reúne a maioria dos alunos e o nível insuficiente aumentou gradativamente.

Na UEB B, o percentual de alunos no aprendizado adequado em Leitura (soma do proficiente com avançado) é bem menor. Em 2009, apenas 13% dos alunos demonstraram ter um aprendizado adequado; aumentou para 15% em 2011, e diminuiu novamente para 14% em 2013. Percebe-se com essa oscilação que a escola não tem conseguido produzir avanços em Leitura. Embora apresente melhores desempenhos no nível básico, o percentual de alunos no nível insuficiente aumentou para 41% em 2013. Isso significa que, em vez de manter os alunos no básico e ir evoluindo para o

adequado, a escola tem regredido tanto no adequado quanto no básico e tem aumentado o número de alunos que têm apenas domínio rudimentar da competência de Leitura.

Para situar esses resultados no contexto local, o município de São Luís apresentou 23% de aprendizado adequado em Leitura no ano de 2009. Em 2011, apresentou 25% e, em 2013, permaneceu em 25%. Os resultados das escolas são inferiores à média do município, ainda que este também não tenha resultados que possam ser considerados bons. No 5º ano em Leitura, São Luís também apresenta mais alunos no nível insuficiente do que no nível adequado.

Tabela 4 - Distribuição dos alunos por nível de desempenho em Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental 2009 a 2013

| Nível de aprendizado Em Matemática | 5º ano do Ensino Fundamental | | | | | |
|------------------------------------|------------------------------|------|------|-------|------|------|
| | UEB A | | | UEB B | | |
| | 2009 | 2011 | 2013 | 2009 | 2011 | 2013 |
| Avançado | 3% | 3% | 3% | 1% | 0% | 1% |
| Proficiente | 24% | 20% | 12% | 6% | 8% | 10% |
| Básico | 49% | 41% | 33% | 40% | 44% | 29% |
| Insuficiente | 24% | 36% | 52% | 53% | 48% | 60% |
| Número de alunos | 153 | 127 | 180 | 216 | 234 | 144 |

Fonte: QEdu.

A tabela 4 mostra que os resultados na disciplina de Matemática no 5º ano são piores do que em Leitura. A UEB A apresentou apenas 27% de aprendizado adequado em 2009, percentual que caiu para 23%, em 2011, e reduziu para 15%, em 2013. O mesmo aconteceu no nível básico que era 49%, em 2009, diminuiu para 41%, em 2011, e para 33%, em 2013. No nível insuficiente o movimento é contrário. O percentual de alunos nesse nível aumentou de 24%, em 2009, para 52%, em 2013. Isso representa que a escola, além de não conseguir manter o que já tinha alcançado nos níveis adequado e básico, só aumenta o percentual de alunos insuficiente. Ou seja, os alunos na situação de exclusão escolar em Matemática mostram um quadro muito grave nessa escola.

Na UEB B, a situação da disciplina da Matemática no 5º ano se mostra mais grave ainda. Apenas 7% de alunos estavam no nível adequado de aprendizado em 2009. Em 2011, melhorou apenas 1%, e, em 2013, melhorou só 2%. No nível básico percebe-se uma regularidade, em 2009 e em 2011, mas, em 2013, o nível caiu. No nível

insuficiente, há uma tendência crescente e o resultado de 60% em 2013 demonstra que havia uma quantidade muito grande de alunos com quase nenhum aprendizado em Matemática.

Esses baixos desempenhos em Matemática no 5º ano assemelham-se com os baixos resultados de Matemática do município de São Luís. Em 2009, apenas 17% apresentavam desempenho adequado em Matemática e, em 2013, caiu para 16%.

Tabela 5 - Distribuição dos alunos por nível de desempenho em Leitura no 9º ano do Ensino Fundamental 2009 a 2013

| Nível de aprendizado Em Leitura | 9º ano do Ensino Fundamental | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------|------|------|-------|------|------|
| | UEB A | | | UEB B | | |
| | 2009 | 2011 | 2013 | 2009 | 2011 | 2013 |
| Avançado | 3% | 3% | 2% | 5% | 0% | 1% |
| Proficiente | 26% | 16% | 21% | 18% | 11% | 12% |
| Básico | 58% | 76% | 55% | 54% | 59% | 49% |
| Insuficiente | 13% | 5% | 22% | 23% | 30% | 38% |
| Número de alunos | 84 | 88 | 94 | 88 | 118 | 119 |

Fonte: QEdu.

Conforme a tabela 5, no 9º ano, o desempenho adequado em Leitura é fraco nas duas escolas. Contudo, tal como no 5º ano, a UEB A apresenta melhores resultados do que a UEB B. Mas, mesmo assim, o desempenho adequado em Leitura na UEB A não é bom. Em 2009 a escola apresentou apenas 29% de aprendizado adequado em Leitura e, em 2013, já havia caído para 23%. No nível básico, a UEB A conseguiu apresentar melhor resultado em 2011, mas também não conseguiu mantê-lo em 2013.

A UEB B apresentou resultados piores do que a UEB A, no 9º ano, em Leitura. Em 2009, havia apenas 23% de alunos no nível adequado e, em 2013, já havia caído para 13%. A mesma redução aconteceu com o nível básico. Por outro lado, o nível insuficiente aumentou. Em 2009, havia 23% de alunos nesse nível e, em 2013, esse valor já havia aumentado para 38%.

Na capital São Luís, também não houve avanços em Leitura no 9º ano. O percentual de 19% apresentado, em 2011, manteve-se no mesmo valor em 2013.

Tabela 6 - Distribuição dos alunos por nível de desempenho em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental - 2009 a 2013

| Nível de aprendizado Em Matemática | 9º ano do Ensino Fundamental | | | | | |
|------------------------------------|------------------------------|------|------|-------|------|------|
| | UEB A | | | UEB B | | |
| | 2009 | 2011 | 2013 | 2009 | 2011 | 2013 |
| Avançado | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 1% |
| Proficiente | 12% | 4% | 6% | 4% | 1% | 1% |
| Básico | 48% | 60% | 64% | 48% | 40% | 39% |
| Insuficiente | 40% | 36% | 30% | 48% | 59% | 59% |
| Número de alunos | 85 | 88 | 94 | 88 | 119 | 119 |

Fonte: QEdu.

A tabela 6 mostra que na disciplina de Matemática as duas escolas quase não tiveram alunos com aprendizado adequado no 9º ano. No ano de 2009, a UEB A apresentou 12% de aprendizado adequado e a UEB B apenas 4%. Nos anos seguintes, os valores caíram drasticamente, principalmente na UEB B que, em 2011, tinha só 1% de alunos com aprendizado adequado em Matemática. A maioria dos alunos atinge apenas o nível básico. Na UEB A, aumentou o número de alunos no nível básico e reduziu o número de alunos no insuficiente. Mas, a UEB B, além de reduzir o número de alunos no básico, aumentou para 59% no insuficiente.

Os resultados do município de São Luís em aprendizado adequado na disciplina de Matemática também não foram bons. Em 2009, apresentou somente 8% de aprendizado adequado e, em 2013, caiu para 6%. No nível básico, também não se observou grandes avanços. Em 2009, eram 45% no básico e aumentou apenas 46% em 2013. No nível insuficiente, São Luís manteve-se no mesmo estágio, aumentando de 47%, em 2009, para 48%, em 2013.

Com relação às metas do Ideb, a UEB A não tem conseguido alcançar a meta nas séries iniciais. Na UEB B a meta só foi alcançada em 2009, e nos anos posteriores também não a alcançou, conforme a tabela 7.

Tabela 7 - Metas do Ideb - anos iniciais do Ensino Fundamental 2009 a 2013

| Anos iniciais do Ensino Fundamental | | | | |
|-------------------------------------|------|-----------------|-------|-----------------|
| UEB A | | | UEB B | |
| Ano | Meta | Valor observado | Meta | Valor observado |
| 2009 | 4,4 | 4,3 | 3,8 | 3,9 |
| 2011 | 4,8 | 4,3 | 4,1 | 3,8 |
| 2013 | 5,0 | 3,8 | 4,4 | 3,5 |

Fonte: QEdU.

Nos anos finais, a realidade se mostrou diferente. A UEB A conseguiu superar o valor das metas em 2009 e 2011. Mas, em 2013, apenas alcançou a meta. A UEB B conseguiu superar a meta somente em 2009, e nos demais anos também não alcançou.

Tabela 8 - Metas do Ideb - anos finais do Ensino Fundamental de 2009 a 2013

| Anos finais do Ensino Fundamental | | | | |
|-----------------------------------|------|-----------------|-------|-----------------|
| UEB A | | | UEB B | |
| Ano | Meta | Valor observado | Meta | Valor observado |
| 2009 | 3,4 | 4,3 | 3,5 | 4,0 |
| 2011 | 3,7 | 4,3 | 3,7 | 3,5 |
| 2013 | 4,1 | 4,1 | 4,0 | 3,3 |

Fonte: QEdU.

Os resultados acima nos fornecem elementos para perceber a desigualdade de aprendizado existente entre os alunos do 5º e do 9º ano das duas escolas pesquisadas. Mas, para melhor compreender o fenômeno da exclusão intraescolar, que se refere à observação empírica do grande número de alunos no nível insuficiente nessas duas escolas, os fatores infraestrutura, formação docente e currículo foram analisados por meio de uma pesquisa qualitativa, em que se fizeram observações e entrevistas com os profissionais das escolas.

A comparação desses fatores, entre as escolas, foi utilizada no intuito de buscar diferença entre elas e explorar possíveis implicações desses fatores no desempenho dos alunos. Procurou-se, também, associar os resultados das observações e entrevistas com os dados estatísticos obtidos, no intuito de aprimorar a análise sobre os processos escolares. Outros aspectos relacionados ao planejamento, preparo das aulas, práticas de

ensino e recepção das avaliações externas, também foram consideradas de modo que auxiliassem no esclarecimento sobre a organização das escolas e o trabalho dos professores. A forma como os temas foram abordados nas entrevistas está descrita no apêndice da dissertação, em que consta o roteiro básico das entrevistas realizadas com os sujeitos.

5.3 Caracterização das escolas: infraestrutura, matrículas e recursos humanos

Para caracterização das escolas quanto à infraestrutura, matrículas e recursos humanos foram coletadas informações do Censo Escolar de 2014. Além disso, utilizou-se o “indicador de complexidade” das escolas produzido pelo Inep, que será explicado a seguir. Nas entrevistas, itens relacionados à infraestrutura, como acessibilidade, dependências, equipamentos, saneamento básico, computadores para uso dos alunos, acesso à internet e outros recursos também foram abordados, além de terem sido observados itens registrados no Censo Escolar e outros recursos nas visitas às escolas, quando possível.

De acordo com o Censo Escolar, as duas UEBs (com exceção dos anexos que serão apresentados mais à frente) apresentam itens básicos de infraestrutura e recursos. Foram encontrados nas escolas cozinha, refeitório, no qual é servida a merenda escolar, laboratório de informática, quadra de esportes, água filtrada, dependências acessíveis para alunos com atendimento especial e equipamentos (DVD, impressora, copiadora e televisão). Entretanto, de acordo com os dados oficiais registrados no Censo Escolar, não é possível distinguir as condições de uso e conservação da infraestrutura e dos recursos das escolas porque o levantamento mensura a existência do item. Pôde-se fazer isso nas visitas às escolas conforme será descrito a seguir.

Mas, antes disso, para melhor descrição das escolas, na tabela 9 apresentam-se mais alguns dados obtidos no Censo Escolar.

Tabela 9 - Matrículas, salas de aula e docentes nas escolas UEB A e UEB B em São Luís-MA, 2014

| Informação Censo Escolar | UEB A | UEB B | Todas as escolas municipais de São Luís |
|--|-------|-------|---|
| Matrículas totais | 1.235 | 1.323 | 147.155 |
| Matrículas 1º etapa Ensino Fundamental | 547 | 684 | 78.381 |
| Matrículas 2º etapa do Ensino Fundamental | 572 | 482 | 68.774 |
| Matrículas EJA | 116 | 157 | * |
| Número de salas de aulas | 54 | 23 | * |
| Alunos por turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 28,6 | 24,3 | 22,5 |
| Alunos por turma nos anos finais do Ensino Fundamental | 40,6 | 41,3 | 30,4 |
| Números de docentes | 75 | 71 | * |
| Números de funcionários | 116 | 103 | * |

Fonte: Censo Escolar 2014- Inep.

Nota: (*) informação não disponível.

A tabela 9 demonstra que nas duas escolas o número de alunos por turma, no Ensino Fundamental, está acima da média do que é apresentada pelo município de São Luís. Nos anos iniciais, a UEB A apresenta maior quantidade de alunos/ turma, mas nos anos finais, na UEB B, é maior. Já em relação ao número de docentes, a UEB A tem mais professores que a UEB B. O mesmo pode ser observado com número de funcionários. O número de funcionários envolve aqueles que desempenham funções docentes, técnicas, administrativas, etc. na escola.

Atualmente, o Inep disponibiliza um indicador de complexidade da gestão das escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013. A complexidade contempla quatro características que envolvem o porte da escola, número de turnos de funcionamento, complexidade das etapas ofertadas pela escola e número de etapas/modalidades oferecidas. Esse indicador foi estimado pela Teoria de Resposta ao

Item (TRI) e resume em uma única medida todas essas características, em que os escores mais elevados indicam maior complexidade de gestão²⁵.

De acordo com a informações do Inep, a UEB A e a UEB B estão no nível 6 de complexidade. Isso significa que o porte das duas escolas é superior a 500 matrículas, apresentam 3 turnos de funcionamento, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada. As duas escolas são comparáveis nesse quesito.

Em um estudo sobre contexto escolar e indicadores educacionais, Alves e Soares (2013), utilizaram o fator de complexidade da escola, apresentando como este tem relação com o Ideb. Para eles, o número de alunos é uma medida importante sobre o porte de uma escola e alunos que estudam em escolas grandes têm mais possibilidade de terem pior desempenho.

Pode-se supor que o pior desempenho observado na UEB B, que apresenta mais matrículas e tem dois anexos sob sua gestão, faz sentido. O desempenho dos alunos dessa UEB é pior nas avaliações da Prova Brasil, assim como Ideb da escola. Além disso, os anexos oferecem aos alunos das séries iniciais condições desiguais de aprendizado em comparação com os alunos das UEBs. Não é possível distinguir na Prova Brasil se os resultados provêm de alunos matriculados em uma UEB ou em um dos anexos. Entretanto, se as condições piores da UEB afetam negativamente os processos de ensino e aprendizagem, certamente o resultado final da escola ficará comprometido. Enquanto os alunos das UEBs têm atendimento um pouco melhor (embora nas UEBs também faltem uma série de recursos), os alunos dos anexos quase não têm recursos, os professores estão em pior condição de trabalho. É possível inferir que a probabilidade de o desempenho desses alunos ser pior nas avaliações é muito maior do que a dos alunos que estão nas UEBs. Observações realizadas durante a pesquisa de campo revelaram informações que não constam nos resultados divulgados na sinopse estatística do Censo Escolar de 2014.

Na UEB A, foi observado que dois dos espaços apontados no Censo Escolar biblioteca e o laboratório de informática não estão funcionando, assim como na UEB B.

²⁵ Para melhor compreensão de como é calculado o indicador de complexidade da gestão nas escolas, veja nota técnica nº 040/2014 do Inep, disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf.

Esse problema aparece de forma recorrente nas falas das professoras. Por exemplo, o depoimento de uma professora da UEB A, quando questionada sobre como ela vê a infraestrutura e equipamentos ofertados pela escola:

Infraestrutura ruim. Infelizmente não temos materiais, não tem uma sala de vídeo, hoje em dia a gente não tem nada. Já até tivemos sala de vídeo, mas atualmente não temos. Não tem biblioteca, que seria algo fundamental no nosso trabalho, não temos biblioteca infelizmente. Então, para o meu trabalho de Português e de outros professores seria carro chefe e nós não temos. Então falta muito mesmo (professora 1 de português do 9º ano UEB A).

Ainda sobre a infraestrutura da mesma escola, as coordenadoras e o gestor destacam os problemas ligados às redes elétrica e hidráulica, bem como o calor e/ou ventilação.

Quando eu cheguei à escola, eu encontrei uma escola deteriorada. Uma escola suja, uma escola pichada, com muitos problemas elétricos e hidráulicos. Ano passado, novembro, outubro do ano passado, nós ganhamos uma reforma, uma reforma onde foi trocada toda parte elétrica, fizeram a manutenção da parte hidráulica, pintura. Então, foi dado um *upgrade* na escola onde se pode melhorar a aparência física e melhorar também o ambiente de trabalho dos professores e de aprendizado dos alunos (gestor 1 UEB A).

As coordenadoras reconhecem a recente reforma que melhorou a infraestrutura da UEB A. Mas reafirmam os problemas ligados à ventilação e ao calor como algo que interferem muito no trabalho de professoras e no rendimento dos alunos. Elas dizem que os alunos ficam irritados, inquietos, dificultando a concentração e a aprendizagem. Uma coordenadora da tarde resalta que o projeto arquitetônico não favorece o ambiente, pois a localização das janelas das salas de aula viradas para o poente recebe o Sol das três as cinco horas da tarde ininterruptamente nas carteiras dos alunos.

Além do quesito biblioteca, há reclamações quanto à ausência de equipamentos, materiais didáticos e outros recursos, conforme entrevista de um dos professores da UEB B:

Olha, a gente está carente, apesar de a escola ter uma estrutura aparentemente boa, e ter alguns materiais que a gente pode usar. Mas quando a gente precisa desses materiais, geralmente eles não estão disponíveis porque falta um cabo, falta alguma coisa que acaba impedindo a gente de realizar o trabalho. Tem até uma sala reservada para informática e vídeo, só que às vezes a gente não pode usar por falta de alguma coisa. Às vezes é o DVD que não está funcionando, eu acho que o DVD daqui não está funcionando. Aí, quando a gente pede e não tem, a gente acaba se desestimulando e acaba nem usando mais (professor 5 do 5º ano UEB B).

O professor de Matemática do 9º ano da UEB B, ao tecer comentário sobre a necessidade de melhoria de infraestrutura, acrescenta a ausência de recursos didáticos rotineiros para o professor, como o pincel e outros que ele considera necessários para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Quanto à existência de equipamentos, a observação do espaço escolar realizada durante as entrevistas permitiu constatar na UEB A, a existência de DVD, data show, computador e impressora. Mas, de acordo com a fala da coordenadora, a impressora não tem suprido a demanda da escola. Na UEB B, também foram encontrados os mesmos equipamentos e ainda uma televisão que não foi possível ser observada, pois a sala de vídeo estava fechada.

Quando questionada sobre a relação da infraestrutura com o processo de ensino aprendizagem, a coordenadora da UEB B não vê uma relação de causalidade direta. Para ela, a infraestrutura não é o aspecto mais importante e sim a força de vontade do professor, conforme esta fala:

[...] o que tem dificultado o aprendizado do aluno eu não vou nem colocar que estrutura seja primordial para um desempenho de um professor na questão dos conhecimentos. Eu acho que é a questão da força de vontade do professor. Porque a gente vê que os professores reclamam muito de salário, nós reclamamos, mas em contrapartida a gente não faz esse melhor de sala de aula. Os professores se preocupam muito com salário, mas na questão de cumprir realmente com o compromisso, aquele seu trabalho, principalmente por nossa escola ser uma escola pública e a nossa clientela, ser uma clientela carente, vive num bairro de perigo. Então infelizmente nós temos professores que é a minoria né, tem esse compromisso de fazer com que o aluno realmente aprenda e tem aquele que por uma questão salarial vai jogando, jogando e a gente não tem a qualidade que a gente almeja, que todos nós enquanto profissionais queremos que aconteça (coordenadora 5 UEB B).

Nas duas UEBs existem outros problemas em termos de infraestrutura que também foram observados: banheiros dentro da escola sem portas e quadra de esportes em reforma ou com problemas na estrutura, prejudicando as aulas de educação física dos alunos. É importante destacar que na UEB A, a quadra está em reforma e existe uma placa com o aviso de prazo de término da obra. Mas, suspeita-se que esse prazo pode se estender para além do determinado, pois de acordo com o gestor da escola os responsáveis contratados pela reforma nem sempre comparecem.

Com relação ao saneamento básico, as UEBs (com exceção dos anexos) têm abastecimento de água, bebedouros, e a limpeza é realizada por empresa terceirizada, sendo a coleta de lixo regular. Todavia, observou-se, na fala do gestor da UEB A,

problemas ligados a questões hidráulicas e elétricas que estão sendo sanados com a reforma, mas que ainda não estão resolvidos por completo.

No quesito segurança, a observação também revelou que nas duas escolas há porteiros, mas entre elas, a escola UEB B é que apresenta maiores críticas por parte dos professores a esse respeito:

Quando termina a gestão dos gestores, a gente sofre muito porque começa a faltar segurança na escola, a escola começa a ficar largada, a estrutura de telhado, chuva quando dá realmente alaga, dentre os fatores externos, que são as pessoas que ficam fora começam apedrejar a escola e os assaltos em geral que tem (Professor 3 de Matemática do 9º ano)

Nos anexos das UEBs, foram observadas as maiores diferenças com relação à infraestrutura das escolas. Nestes, as diferenças se mostram mais evidentes, pois tanto o anexo da UEB A quanto nos dois anexos da UEB B apresentam estruturas inferiores quando comparadas às UEBs. Esses anexos têm ausência de espaços educativos/dependências (laboratórios, bibliotecas), ausência de equipamentos, mobiliário, de materiais didáticos, e problemas nas condições de trabalho dos professores e gestores. Não há atendimento adequado às crianças com necessidades especiais.

A partir das informações obtidas nas entrevistas, constatou-se que os anexos AI e BI funcionam em prédios alugados pela prefeitura/SEMED. Apenas o anexo BII funciona em um prédio de uma associação de moradores cedido pela comunidade. Os três anexos apresentam infraestrutura adaptada, sendo consideravelmente inferior em vários aspectos: tamanho das salas, espaços de trabalho, material didático, equipamentos, materiais, etc. O quadro 5 mostra as diferenças de atendimento.

Quadro 5 - Matrículas, salas de aula e docentes nas escolas Anexo AI e Anexos BI e BII, 2014

| Informação Pesquisa de campo | Anexo AI | Anexo BI | Anexo BII |
|-------------------------------------|--|------------------------------------|-------------------------|
| Matrículas totais | 420 | 220 | 130 |
| Ciclos atendidos | 1º ao 5º ano matutino. 6º ao 9º ano vespertino | 1º ao 5º ano matutino e vespertino | 1º ao 5º ano vespertino |
| Número de professores de 5º ano (*) | 2 | 2 | 2 |
| Número de professores de Português | 1 | Professora Polivalente | Professora Polivalente |
| Número de professores de Matemática | 2 | Professora Polivalente | Professora Polivalente |
| Alunos por turma | 46 | 25 | 25 |

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora

Nota: (*) Os anexos só atendem o 5º ano.

O anexo AI, ligado a UEB A, não tem quadra esportiva, mas existe um pátio coberto onde funciona o recreio e são realizadas as aulas de educação física. Esse espaço se destaca nesse anexo, diferenciando-o dos demais que não têm pátio e quadra esportiva. A gestora do anexo AI o destaca na avaliação da infraestrutura “Ah! O pátio! Eu acho que o pátio é o nosso ponto maior!”

Porém, no anexo AI não existe biblioteca. Conforme depoimentos de professoras desse anexo, houve uma tentativa de arrecadação de livros com os alunos, por meio de uma gincana realizada em 2013, mas infelizmente os livros estão estragando devido à falta de um local adequado/armários para organizá-los. A fala da professora de Língua Portuguesa do 9º ano explica essa situação:

Todos [os livros] estão em péssimo estado. A nossa gestora é muito batalhadora, ela vai atrás, busca, nós já conseguimos ter uma sala de vídeo, apesar de que agora ela não está em bom estado para trabalho, ela está cheia de livros porque não se tem uma biblioteca. Esses livros ainda vão ser entregues para os alunos (Professora 2 de Língua Portuguesa 9º ano, Anexo AI).

O tamanho pequeno das salas de aula do Anexo AI foi citado pela maioria das professoras como problemático. De acordo com as professoras, as salas têm uma média de 46 alunos por turma (um número que é superior do que está registrado no Censo Escolar). Os alunos ficam sem possibilidade de movimentação das cadeiras por falta de espaço. Observou-se também que, na maioria das salas de aula, não há ventiladores, o que agrava com o problema do Sol que atinge os alunos.

A falta de espaço e o calor estão entre as principais queixas ressaltadas pelas professoras do anexo AI. A realização de práticas pedagógicas, como trabalhos em dupla ou em grupo são inviabilizados em razão desse problema. As professoras comentaram que ficam apenas na frente da sala, ao lado do quadro ou da porta, pois não há possibilidade de movimentação entre as cadeiras.

Outro ponto negativo é ausência de livro didático, que, na visão das professoras do Anexo AI, foi relacionado ao quesito infraestrutura:

A escola é municipal. Então a gente não tem muita coisa, não sei quando vai chegar o livro didático, certo? Então essa questão é bastante carente. A nossa diretora muitas vezes pegou o carro dela e saiu por aí atrás de livro. Ela conseguiu ano passado do 6º ano e eu trabalhei com o 6º ano. O 6º ano teve livro, mas as outras séries eu nem sei. Algumas não tiveram livro, nenhum livro. Então isso é bem complicado, mas é uma coisa que a rede teria que mandar para escola, teria que ser uma preocupação da rede (professora 2 de Matemática 9º ano).

Quando questionada se as condições de infraestrutura do anexo AI exercem alguma influência no aprendizado dos alunos, a professora de Língua Portuguesa do 9º ano ressalta a ausência de livros e da biblioteca. Para ela, esses são fatores que dificultam o incentivo à prática de leitura com os alunos e que na falta do livro, a prática que vem sendo utilizada é a cópia, prática que ela ressalta como uma perda de tempo.

Uma das professoras do 5º ano do anexo AI comentou que busca por livros em outra escola em seu carro pessoal, livros que ela destaca como velhos, desatualizados, sem capa, riscados e sujos. A mesma também afirma usar sua própria impressora e internet.

A ausência de livro didático no anexo AI, inexistência da biblioteca, o tamanho e superlotação das salas, o calor são as maiores críticas constatadas nas falas das professoras entrevistadas. Questões que também aparecem são ausência de sala de vídeo, laboratório de informática e o barulho relacionado às práticas de educação física no pátio, que atrapalha as aulas.

Algumas professoras também criticaram as condições de trabalho como nos mostra um dos depoimentos:

Sofríveis! Olha, para nossa profissão para você se realizar como profissional tem que gostar mesmo. Não é clichê, porque parece, mas é preciso amar a profissão, porque tem horas que dá vontade de desistir pelo universo de coisas que a gente vê ao nosso redor, falta de recurso. É assim, faz com o que tu tens e pronto, entendeu? Não são agradáveis de jeito nenhum (professora 2 de Língua Portuguesa do 9º ano do anexo AI).

Quanto às demais condições do anexo AI, observou-se que os banheiros da escola não têm portas e algumas torneiras estão quebradas. Não há laboratório de informática, uma cozinha apresenta o forro do teto caindo, e não há adaptação para atendimento especial. Há uma sala de professores e outra sala específica de uso da gestora, que é compartilhada com a sala onde funciona a secretaria.

Os dois anexos da UEB B, localizados no bairro da Vila do Sol, apresentaram peculiaridades em comparação com os anexos da UEB A. Um exemplo é a inexistência de abastecimento de água por rede pública. A água para consumo dos alunos tem sido fornecida por carros pipas, o que dificulta mensurar a qualidade da água consumida.

A limpeza dos dois anexos é terceirizada e não há segurança na portaria, esta é administrada por funcionários dos anexos.

No anexo BI, não há identificação na fachada do prédio que o associe a uma escola. Ele tem a aparência de um prédio comercial, que gradativamente foi sendo adaptado para funcionar como estabelecimento de ensino. O anexo apresenta dois pavimentos. No andar de baixo, funcionam no mesmo espaço, lado a lado, o refeitório e as salas de aula, separadas por divisórias de meia parede.

A falta de isolamento acústico das salas em decorrência do espaço improvisado é um problema que afeta as condições de ensino e de trabalho, segundo a professora do 5º ano do Anexo BI:

Aqui você está vendo, tem todo esse barulho. Agora imagina isso a manhã inteira dentro da sala de aula, por quê? A estrutura da escola não permite! É meia parede, então, não tem isolamento acústico, tudo o que a minha colega faz, os meus alunos ouvem, tudo o que eu falo os alunos delas ouvem. Então o barulho é muito grande, a dificuldade dos alunos se concentrarem é muito grande (Professora 6 de 5º ano do anexo BI).

Dependências pedagógicas como biblioteca, laboratório de informática para os alunos e quadra esportiva não existem no anexo BI. Mas há uma cozinha para preparo da merenda escolar. A gestora desse anexo, quando questionada sobre a infraestrutura escolar, destaca:

Da infraestrutura a gente não tem muito ponto positivo não, a gente tem mais é negativo. Problema de água, problema de espaço, entendeu? São os problemas que a gente tem mais aqui. [...] O espaço é esse daqui. A questão da água a mesma coisa. Agora está sendo sanada a questão da água porque eu estou conseguindo dois carros pipa por semana. Mas antigamente não, a gente voltava criança mais cedo para casa. [...] Então, o problema maior que

eu tenho é esse, o espaço, a infraestrutura não é boa, não é boa mesmo!
(Gestora 2 anexo AI)

Na avaliação das professoras do Anexo BI, os problemas como falta de recursos didáticos, livros e equipamentos também são associados à infraestrutura da escola e aos problemas de aprendizagem dos alunos. Para algumas professoras, a inexistência de equipamentos, como aparelho de som, televisão, impressora etc., que auxiliam pedagogicamente, reflete nos problemas na gestão entre a UEB B e anexo BI.

Muito complicado a questão do anexo. Primeiro para mim o anexo funcionaria como uma extensão da escola, ou seja, uma sala de aula que não está dentro da escola, mas que para mim deveria funcionar assim. Mas a gente não tem material nenhum, nem pincel, porque a escola não mandou e a gente não tem autonomia pra fazer da forma como a gente quer, porque nós não somos uma escola, somos um anexo, ou seja, uma sala de aula distante da escola. Eu vejo assim (Professora 7 de 5º ano anexo BI).

O Anexo BII, situado também no bairro da Vila do Sol, funciona em um prédio cedido por uma associação de moradores do bairro. O mesmo tem aparência de um galpão e foi adaptado para o funcionamento do anexo. O Anexo BII também tem problemas de saneamento básico, além de faltas frequentes de energia, alagamentos ocasionados pela chuva e falta de abastecimento de água. O banheiro é insalubre e a sala onde funciona a secretaria é também a sala de professores e sala da coordenadora.

A coordenadora do Anexo BII contou que o investimento no prédio tem sido feito a “conta gotas” em diferentes gestões municipais, mas ainda se encontra em situação precária de atendimento.

A verdade? Essa escola funciona numa associação de moradores do bairro. Vários governos atrás ela não tinha nada, o piso era de terra e foram passando os prefeitos, foram melhorando o prédio e tudo. Hoje a escola continua a funcionar aqui, mas não é alugada, a prefeitura não paga nada. Nós temos vários problemas de infraestrutura, o banheiro não funciona, os alunos têm que sair mais cedo porque não tem água também na escola (coordenadora 6 do anexo BII).

Nesse anexo BII também não há dependências como biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva e atendimento para crianças com necessidades especiais. Não há refeitório e os alunos lancham na própria sala. Os bebedouros elétricos não funcionam e existe apenas um bebedouro com recipiente retornável, que fica na secretaria. Não há equipamentos como computadores para uso de alunos e professores, DVD e impressora.

Além desses problemas, a ausência de livro didático é citada tanto pela coordenadora quanto pelas professoras do 5º ano:

É muito precária a situação, e, agora por último nós não temos luz também. Há infiltrações quando chove, parece que nós estamos do lado de fora, então, uma série de problemas. No pedagógico, ano passado, nós tivemos livros didáticos. Este ano nós não temos, nós não temos diário de classe, nós não temos material nenhum de suporte pedagógico. Nós trabalhamos com o que nós podemos fazer em prol do aluno (coordenadora 6 Anexo BII).

Professora do Anexo BII, quando se refere à infraestrutura e suas influências no aprendizado dos alunos, critica a falta de livros e revela o uso do quadro como principal recurso: “porque a partir do momento que o aluno tem o livro já ajuda um pouco na hora da aula [...] a gente passa a maior parte do tempo dando aula no quadro, então, já complica mais a situação da aprendizagem deles” (Professora 9 do 5º ano anexo BII).

Em síntese, os elementos relacionados à infraestrutura demonstraram que as duas UEBs têm diversos problemas. Mas, atualmente, a UEB A apresenta uma melhor situação do que a UEB B em alguns aspectos. A UEB A está localizada no início da área periférica, próxima a um conjunto habitacional planejado, com menor índice de vulnerabilidade social e tem, de uma forma geral, melhores instalações do que a UEB B. A reforma que vem sendo realizada na UEB A tem contribuído para algumas melhorias, mas ainda deixa muito a desejar. Nos anexos também foram constatadas diversas diferenças no quesito infraestrutura.

Um aspecto que se assemelha nas duas UEBs são as condições de funcionamento dos banheiros. Foi observado que tanto na UEB A quanto na UEB B que os sanitários dos banheiros estão sem portas, apresentam torneiras quebradas e a estrutura está em péssimo estado. Esse tipo de constatação remete ao artigo de Soares (2004), quando comenta sobre os efeitos da infraestrutura e recursos de uma escola. O autor destaca que visitar o banheiro de uma escola é importante para se conhecer a qualidade da administração escolar.

Outro ponto que merece atenção é o fato da UEB A ter apenas um anexo. O anexo AI apresenta melhor localização, é mais próximo de sua UEB e tem uma gestora que o administra. Isso facilita na resolução de problemas mais imediatos. Mas a estrutura do anexo AI também apresenta problemas no banheiro, forro do teto caindo, salas sem ventiladores, etc.

Os anexos da UEB B estão em situação bem pior. Apesar disso, o anexo BI tem uma gestora que compartilha a gestão com a gestora da UEB B. Já o anexo BII só apresenta uma coordenadora para o 5º ano, sendo a gestão dele de responsabilidade da gestora da UEB. Os dois anexos apresentam infraestrutura desigual e precária.

Os três anexos não têm quadras esportivas, ventilação adequada, estrutura para alunos com deficiência, laboratórios, bibliotecas, etc. Apenas o anexo AI tem um pátio. Os ambientes dos todos os anexos não são planejados à prática educativa. Os espaços são emergencialmente adaptados, sem considerar as necessidades relativas à infraestrutura (especialmente o espaço físico, equipamentos e mobiliários).

5.4 Corpo docente

Para caracterização do corpo docente atuantes nas escolas, foram utilizados alguns dos indicadores produzidos pelo Inep sobre os docentes da educação básica, que serão explicados a seguir, informações obtidas por meio das entrevistas e observações nas escolas. Nas entrevistas, questionaram-se os sujeitos sobre as razões da escolha pela carreira, detalhes sobre a formação inicial, cursos de pós-graduação e questões sobre seus planejamentos e práticas pedagógicas para obter bom desempenho dos alunos. Perguntas sobre idade, tempo na função de professor, tempo de trabalho na escola e/ou outra rede, também foram feitas no intuito de acrescentar dados ao perfil do corpo docente de cada escola.

5.4.1 Perfil do corpo docente

Utilizaram-se os indicadores educacionais da educação básica, disponíveis no site do Inep/MEC (2014), para obter informações sobre adequação da formação docente, a regularidade do docente por escola e o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão. Esses indicadores foram utilizados no intuito de oferecer mais informações sobre esses sujeitos, para explorar possíveis relações entre a formação docente e o nível de proficiência dos alunos das respectivas escolas.

Atualmente, o Inep disponibiliza um indicador de percentual de docentes com curso superior. No ano de 2014, a UEB A apresentava nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, 97,2% do total de docentes com curso superior. Na UEB B, eram 92,5%²⁶.

Apesar do percentual de professores com curso superior ser quase a totalidade, quando se trata do indicador de adequação da formação docente, a realidade é diferente. Esse indicador possibilita conhecer o percentual de professores com formação adequada para a disciplina que leciona, em cada região, estado, município e escola. Na tabela 10 apresenta-se o percentual de adequação da formação docente da UEB A e UEB B referente ao ano de 2014.

Tabela 10 - Percentual docente por grupo do indicador de adequação da formação docente por etapa de ensino UEB A e UEB B, 2014

| Etapa do Ensino Fundamental | Grupo do Indicador | UEB A (%) | UEB B (%) |
|-----------------------------|--------------------|-----------|-----------|
| Séries iniciais | G1 | 66,8 | 50,0 |
| | G2 | 0,0 | 3,5 |
| | G3 | 18,4 | 25,9 |
| | G4 | 12,0 | 4,5 |
| | G5 | 2,8 | 16,1 |
| Séries finais | G1 | 63,9 | 22,1 |
| | G2 | 1,8 | 0,0 |
| | G3 | 26,6 | 68,5 |
| | G4 | 0,0 | 9,4 |
| | G5 | 7,7 | 0,0 |

Fonte: Inep (2014)

(*) Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona:

Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.

Grupo 3 - Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.

Grupo 4 - Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.

Grupo 5 - Docentes que não apresentam curso superior completo.

²⁶ Fonte: Nota técnica nº 020/2014, Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

Em termos gerais, quando se observam as séries iniciais, nas duas UEBs a maioria dos docentes pertence ao grupo G1 (66,8%, na UEB A e 50%, na UEB B), que é constituído por docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. Porém, nas duas UEBs há muitos docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, docentes que estão no Grupo G3. Na UEB A, estão nesse grupo 18,4% dos docentes e a UEB B esse valor é um pouco maior, 25,9%. Nesta, merece registro, os 16,1% de docentes sem formação de nível superior, contra 2,8 % da UEB B.

Nas séries finais, a situação é mais grave, principalmente na UEB B. O percentual de docentes com formação ideal para a função (que estão no grupo G1) é de 63,9 na UEB A e apenas 22,1 na UEB B. Nesta, a maioria dos docentes das séries finais está no grupo G3, formado por professores com licenciatura em área diferente daquela que leciona. Esse grupo corresponde a 26,6 % dos docentes, na UEB A, e 68,5%, na UEB B. Nesta, em compensação, não há docentes sem curso superior, perfil que ainda se faz presente na UEB A e que corresponde a 7,7% dos professores.

Como parâmetro, vale destacar que o município de São Luís também apresentava problemas quanto ao indicador de adequação docente. Em 2014, ainda havia um percentual de 20,0% de docentes no grupo G3 nas séries iniciais, isto é, docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam. Esse percentual é próximo ao observado nas series iniciais da UEB A e da UEB B.

É importante destacar que, embora essa visão da totalidade refletida pelo indicador de formação docente seja importante, nesta pesquisa, as entrevistas foram limitadas aos professores de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das disciplinas de Português e Matemática, que são os que lidam diretamente com as turmas e conteúdos avaliados pela Prova Brasil.

O indicador de regularidade do corpo docente, fornecido pelo Inep, tem o objetivo de avaliar a regularidade dos docentes das escolas, a partir do tempo de permanência deles nas escolas nos últimos cinco anos²⁷. A escala desse indicador varia

²⁷Nota técnica do Inep nº 11/2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf.

de 0 a 5. Quanto mais próximo de 0 mais irregular é o vínculo do docente com a escola e quanto mais próximo de 5 mais regular é esse vínculo.

O indicador de regularidade docente (IRD) foi organizado em quatro faixas: (1) Baixa regularidade (IRD médio igual ou menor que 2); (2) Média-baixa (IRD médio maior que 2 até 3); (3) Média-alta (IRD médio maior que 3 até 4); e (4) Alta (IRD médio maior que 4 até 5) o valor divulgado apresenta a média para cada escola do indicador.

Em 2014, a UEB A apresentava o IRD de 3,7 de regularidade docente, significando uma regularidade média alta. A UEB B, que apresentava 3,9 desse mesmo indicador, encontrava-se na mesma faixa. Quanto ao município de São Luís, a regularidade docente também estava na faixa média alta. Isso significa que embora a diferença entre as escolas não seja muito grande, os valores apresentados indicam que há uma rotatividade docente não negligenciável que precisa ser observada.

O indicador de esforço docente, também fornecido pelo Inep, mensura o esforço empreendido por esses profissionais no exercício de sua profissão²⁸. Nesse sentido, é importante destacar que a nomenclatura “esforço” está relacionada a não dedicação exclusiva do professor a uma única escola, seu esgotamento pela quantidade de aulas que aplica, número de escolas que trabalha etc. Para construí-lo foram consideradas as seguintes informações obtidas no Censo da Educação Básica: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona. O indicador obtido foi categorizado em seis níveis, em que o nível 1 corresponde ao docente que exerce a profissão com menor esforço e o nível 6, ao maior. A tabela 11 mostra o percentual de docentes das escolas em cada um dos níveis.

²⁸Nota técnica do Inep nº 39/2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf.

Tabela 11 - Percentual docente por grupo do indicador de esforço docente por etapa de ensino UEB A e UEB B, 2014

| Etapa do Ensino Fundamental | Grupo do Indicador | UEB A (%) | UEB B (%) |
|-----------------------------|--------------------|-----------|-----------|
| Séries iniciais | G1 | 32,5 | 16,3 |
| | G2 | 8,1 | 18,9 |
| | G3 | 13,5 | 29,7 |
| | G4 | 29,7 | 24,3 |
| | G5 | 5,4 | 2,7 |
| Séries finais | G1 | 0,0 | 0,0 |
| | G2 | 15,8 | 32,4 |
| | G3 | 10,5 | 2,9 |
| | G4 | 47,4 | 55,9 |
| | G5 | 7,9 | 0,0 |

Fonte: Inep (2014)

(*) Categorias de esforço docente:

Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nas séries iniciais, a maioria dos docentes da UEB A estão no grupo G1 (32,5%), que congrega os docentes que têm até 25 alunos e atuam em um único turno, escola e etapa. Mas há um percentual significativo de professores no grupo G3 (29,7%), correspondente aos docentes que têm entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Na UEB B, nas séries iniciais, os docentes se concentram mais em dois grupos: no grupo 3 (29,7%), que são os que atuam na mesma escola e etapa, mas têm mais do que 25 alunos; e no grupo 4 (24,3%), que congrega os docentes que têm entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Ou seja, nas séries iniciais, as condições de trabalho na UEB A, segundo o indicador de esforço docente, são melhores. A maioria dos docentes das séries iniciais atua somente nessa escola e em uma turma pequena de até 25 alunos, mas muitos dobram seu turno de trabalho e precisam dar conta de um número mais elevado de alunos. Na UEB B, a maioria dos docentes é responsável por muito mais alunos, tem

carga horária de trabalho maior e pelo menos um quarto deles pode atuar em mais de uma escola.

Nas séries finais, o indicador de esforço docente mostra uma situação um pouco diferente em termos de esforço para ambas as escolas. Tanto na UEB A quanto na UEB B, a maioria dos docentes se concentra no grupo G4 – docentes que têm entre 50 e 400 alunos, que atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas – com os percentuais de 47,4% e 55,9%, respectivamente. Na UEB B, o grupo G2 também se destaca, com 32,4% de docentes que têm entre 25 e 300 alunos, atuando em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Merece registro que o grupo G6 aparece somente na UEB A, ainda que com um percentual pequeno (7,9%). Nesse grupo estão os docentes que têm mais de 400 alunos, atuando nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Inegavelmente, as séries finais do Ensino Fundamental são mais exigentes para os docentes em termos de condições de trabalho para ambas as escolas. Nessa etapa, os professores se tornam especialistas por disciplina/área de conhecimento e, frequentemente, eles podem ter que se desdobrar em mais turnos ou escolas para completar a carga horária. Isso é menos comum em disciplinas com Língua Portuguesa e Matemática, que geralmente têm carga horária semanal mais elevada, que podem ser cumpridas em uma escola. Porém, o indicador não permite inferir sobre o esforço por disciplina.

Com base nas entrevistas, é possível afirmar que os docentes entrevistados que atuam somente no 5º e 9º ano nas duas UEBs e anexos têm uma situação melhor do que a refletida pelos dados externos trazidos pelos indicadores do Inep. Todos os entrevistados são concursados e têm muitos anos de experiência na função, ainda que o tempo de vínculo nas escolas varie muito. A tabela 12 apresenta informações relacionadas ao perfil dos docentes entrevistados nas escolas:

Tabela 12 - Dados gerais sobre o perfil docente

| Informação Pesquisa de campo | UEB A | Anexo AI | UEB B | Anexo BI | Anexo BII |
|---|-------|----------|-------|----------|-----------|
| Total de entrevistadas(os) na UEB/anexo | 4 | 5 | 3 | 2 | 2 |
| Quantas(os) trabalham apenas na rede municipal | 1 | 2 | — | 1 | 1 |
| Quantas(os) trabalham em outra rede (estadual) | 3 | 4 | 2 | 1 | 1 |
| Quantas(os) trabalham em outro município | — | 1 | — | — | — |
| Quantas mulheres | 4 | 5 | 1 | 2 | 2 |
| Quantos homens | — | — | 2 | — | — |
| Quantas(os) possuem curso de Pós-graduação/especialização | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 |
| Quantas(os) estudaram em universidades públicas | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Quantas(os) estudaram em faculdades privadas | 3 | 1 | — | — | 1 |

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborada pela autora.

Na UEB A e seu anexo AI, nove professoras participaram da pesquisa. Destas, quatro atuam no 5º ano, mas apenas três possuem graduação em Pedagogia. Uma do 5º ano possui mestrado e é licenciada em História. No 9º ano, as professoras que ministram Matemática são três. Uma possui mestrado e é licenciada em Química e Matemática, que obteve a licenciatura por um programa de formação para docentes²⁹. Outra é licenciada em Matemática. E uma professora possui mestrado, mas é licenciada em Matemática e Física. Duas professoras que ministram Língua Portuguesa são formadas em Letras, Língua Portuguesa/Inglês. Oito professoras da UEB A fizeram curso de especialização. No 5º ano, as especializações são nas áreas de supervisão escolar, gestão, coordenação pedagógica e psicopedagogia. No 9º ano, as professoras cursaram especializações em gestão escolar, Química e docência do ensino superior.

Na UEB B, dos sete entrevistados, atuam no 5º ano cinco professores (as). Destes, três são formados (as) em Pedagogia, duas possuem mestrado e licenciatura

²⁹ Programa de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Ensino Fundamental (5ª a 8ª Série), Ensino Médio e Educação Profissional em Nível Médio, ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão.

em Ciências e se formaram em um programa de capacitação³⁰. No 9º ano, os dois professores entrevistados possuem formação adequada: um (a) é formado (a) em Letras Literatura e o outro em Matemática. Cinco dos entrevistados (as) afirmaram ter curso de especialização, sendo dois em gestão e um em docência no ensino superior, uma em supervisão escolar e uma em psicopedagogia.

Em relação ao tempo de trabalho nas respectivas escolas, que permite inferir sobre o vínculo, as informações obtidas nas entrevistas revelaram os dados que estão reunidos no quadro 6.

Quadro 6 - Tempo de trabalho dos professores nas escolas

| Informação Pesquisa de campo | UEB A | Anexo AI | UEB B | Anexo BI | Anexo BII |
|----------------------------------|--------|----------|--------|----------|-----------|
| Professor 1 de 5º ano | 2 anos | 3 anos | 5 anos | 4 anos | 10 anos |
| Professor 2 de 5º ano | 3 anos | 3 anos | | 7 anos | 1 ano |
| Professor 1 de 9º ano Português | 5 anos | 3 anos | 6 anos | — | — |
| Professor 2 de 9º ano Português | — | — | — | — | — |
| Professor 1 de 9º ano Matemática | 3 anos | 3 anos | 4 anos | — | — |
| Professor 2 9º ano Matemática | — | 3 anos | — | — | — |

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora.

Percebe-se que na UEB A, os professores possuem menos tempo de trabalho no 5º ano do que na UEB B. No 9º ano, ocorre a mesma situação, mas a diferença é menor. Não foi possível identificar as causas dessas diferenças, mas uma delas é que o tempo de trabalho dos professores do anexo AI refere-se ao período que o anexo foi inaugurado, ou seja, em 2012. Isto nos leva a crer que os anexos da UEB B têm mais tempo de existência, considerando que uma professora afirmou ter dez anos de trabalho no anexo.

Em síntese, em relação ao o perfil/formação docente, algumas semelhanças foram constatadas nas duas escolas. A primeira, relacionada ao tipo de vínculo, pois todos os professores são concursados. Nesse sentido, não foram encontrados problemas de contratos precários ou ausência de vínculo empregatício que pudesse refletir na

³⁰ Programa de capacitação de docentes (PROCRAD), realizado pela Universidade Estadual do Maranhão, iniciado em 1993.

atuação docente. A segunda, o fato de todos os professores que atuam no 5º e 9º ano possuírem formação superior, mesmo aqueles que possuem magistério. Por último, merece registro que, nas duas escolas, grande parte dos professores trabalha em outra escola na mesma rede ou na rede estadual.

Sobre isso, Alves e Pinto (2011) comentam que a duplicação da jornada de trabalho relaciona-se à possibilidade do professor em melhorar a remuneração. Porém, a atuação em escolas distintas afeta negativamente o exercício profissional, pois o professor se enche de ocupações, às vezes extraclasse, impossibilitando-o de exercer dedicação exclusiva em uma única escola.

Merece registro que, em relação à situação das escolas anexos, foi possível constatar, por meio das entrevistas, que os professores conhecem bem a escola que trabalham, principalmente as relações entre a gestão das UEBs e as escolas anexos. A estrutura inferior dos anexos é de conhecimento deles, sobretudo, quando compararam com outras escolas ou outra rede, conforme a fala dessa professora: “[...] não deveria existir anexo, está-se falando de uma escola pública que tanto o governo municipal, estadual e da União falam que deva ser de qualidade. Os anexos são para mim uma calamidade, um atestado de incompetência (Professora 4 de 5º ano anexo AI).

O tempo de trabalho e a estabilidade dos professores favorece certa autonomia que foi mais observada com relação à tomada de decisões sobre o ensino. Essas decisões foram mais observadas nas questões sobre currículo, na aplicação ou não de conteúdos que os professores afirmaram priorizar nas escolas por diversos motivos.

Diferenças entre as escolas se manifestaram mais com relação ao tipo de formação e adequação da formação docente. Em termos gerais, na UEB B, tanto nas séries iniciais quanto nas finais, há um quantitativo maior de docentes com licenciatura diferente da área que lecionam. Do mesmo modo acontece com o maior quantitativo de docentes que não possuem curso superior completo. O indicador do Inep demonstrou que esse problema é maior na UEB B. Porém, como as entrevistas foram realizadas apenas com os professores do 5º e do 9º ano de Língua Portuguesa e Matemática, a adequação se mostra atendida.

Um aspecto a ser destacado está nas especializações. A maioria dos professores afirmou possuir curso de pós-graduação. No entanto, percebe-se que essas formações

nem sempre se relacionam à área de atuação específica dos professores, especialmente na disciplina de Matemática do 9º ano.

O fato do conhecimento adquirido nas especializações agregar pouco valor ao ensino pode ser observado na fala de uma professora:

Fiz, eu não gosto muito de dizer, de espalhar. Mas, fiz psicopedagogia pela UEMA. Mas, o que foi que aconteceu? A primeira disciplina da gente lá era introdução à Psicopedagogia, ela foi dada por uma profissional da área. No decorrer do curso parecia que eu estava tendo uma formação do curso de pedagogia. Então, foi muito precário, eu não gosto nem de dizer que eu sou psicopedagoga porque nós não tivemos estágio, não tivemos nada, foi tudo teórico, ficou muito a desejar (Professora 4 de 5º ano anexo AI).

Essa constatação se torna relevante principalmente em relação à Meta 16 do novo PNE (BRASIL, 2014). A proposta é que a formação de pós-graduação dos professores da educação básica seja na área de atuação do professor, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Associado a isso, alguns professores comentaram que a formação inicial não lhes garantiu os conhecimentos necessários para seu trabalho em sala de aula. Houve também quem comentasse que a formação inicial garantiu bons fundamentos teóricos, mas outros conhecimentos foram adquiridos na prática depois da formação. Essas falas foram mais recorrentes entre os professores de 9º ano das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Compreende-se, em parte, porque os piores desempenhos dos alunos são mais evidentes no 9º ano, especialmente na disciplina de Matemática. Mesmo com a formação específica na área, parece que há necessidade de maior aprofundamento em metodologias de ensino para cada ano e área do conhecimento e de maiores recursos que auxiliem no trabalho pedagógico dos professores.

5.5 Currículo e práticas de ensino

Foram investigadas a organização do currículo nas escolas e as principais práticas desenvolvidas pelos professores (as) na aplicação do conteúdo para que se obtenha sucesso no ensino e na aprendizagem. Para este tema também analisamos as frequências das respostas dos professores ao questionário contextual da Prova Brasil 2013, cujos itens tabulados estão no apêndice B.

A maioria dos entrevistados citou a SEMED como responsável pela elaboração do currículo. Segundo as coordenadoras, a proposta da rede municipal contempla além da transmissão de conteúdos, o desenvolvimento de capacidades que devem ser alcançadas pelos alunos nas séries/ano em que estão matriculados.

Não obstante a orientação da SEMED, uma professora da UEB A e duas do anexo AI, mesmo sendo profissionais concursadas e com anos de experiência na rede, afirmaram não ter conhecimento do documento. Cinco professoras entrevistadas (duas na UEB A e três nos anexos da UEB B) afirmaram que utilizam o livro didático no planejamento, ignorando a orientação da SEMED.

Nas duas UEBs, incluindo os anexos, o livro didático é usado como auxiliar para o preparo das aulas, conforme o depoimento de uma das professoras:

[...] Geralmente é feito através dos livros didáticos que chegam pra gente. Aí por exemplo, eu seleciono o que eu julgar mais importante. Introduzo algumas coisas que eu também julgo interessante, geralmente se segue esse conteúdo do livro didático (professora 1 de Português do 9º ano da UEB A) .

As capacidades previstas no diário escolar dos professores são ressaltadas como importantes, mas uma das professoras do anexo AI comenta o uso do livro para planejar o currículo:

Abrimos os livros, olhamos o sumário dos livros. Por exemplo, português a gente se fundamenta na gramática e nas capacidades que a gente tem para cada ano, até o próprio diário escolar ele vem com as capacidades, aí dentro do diário, nós elencamos aquelas que são prioridades que a gente não pode deixar de trabalhar (Professora 3 de 5º ano Anexo AI)

O uso do livro didático também é destacado, quando se trata de práticas de ensino. Nas entrevistas, os professores comentaram sobre práticas pedagógicas que eles utilizam para obter sucesso no ensino. Na UEB A e seu anexo AI, as práticas que aparecem são: passeio na sala de aula, quando são aplicadas atividades, leitura, uso de recortes de jornais e revistas, apresentação de trabalhos, reforço após a aula, jogos e ainda uso de provas como das olimpíadas de matemática.

[...] Embora eles estejam no 9º ano, eu até trouxe hoje, estou com um livro aqui de 6º ano, que tem umas questões de olimpíadas de Matemática, questões do Enem, questões de vestibulares, de concursos que contemplam assuntos que eles estão vendo ou já viram. Então o foco dependendo da série, a maneira é diferente, como eu te falei. As séries iniciais a gente trabalha mais tentando o lúdico, o concreto, dentro do conteúdo (professora 3 de matemática 9º ano anexo AI).

Conforme depoimento da professora de matemática do 9º ano do anexo AI. A

mesma tem iniciativa de trabalhar as Olimpíadas de Matemática com os alunos, mas foi constatado que na escola não há livros disponíveis. Como consequência, os alunos estão no 9º ano, mas o livro que a professora trabalha é de 6º ano.

Na UEB B e seus anexos, a prática da leitura e uso do livro didático são mais citados entre os professores como estratégia. Essa sendo umas das práticas mais ressaltadas, as professoras criticam a indisponibilidade de recurso para trabalho com os alunos: “Primeiro, o uso do livro didático que aqui é fraco, a biblioteca que a gente não tem, o único recurso que a gente tem é o livro e o quadro” (professora 8 de 5º ano do Anexo BII).

Quando questionadas sobre a escolha dos livros didáticos, a maioria dos professores afirmou ter participado do processo, com exceção do Anexo AI, onde nenhuma das professoras participou. Apesar de dez dos dezesseis entrevistados terem participado da escolha dos livros, existe uma diferença entre as UEBs. Isso pode ser confirmado pela análise das respostas ao questionário respondido pelos professores na Prova Brasil de 2013 por nós realizada. Enquanto, na UEB B, 80 % dos professores afirmaram ter participado da escolha dos livros, na UEB A, somente 57,1% dos professores confirmaram essa participação.

Muito recorrente na fala dos professores, principalmente nos anexos, são as reclamações quanto à indisponibilidade dos livros. No anexo AI, as professoras afirmaram que os alunos não possuem livros, e no anexo BII comentaram que atualmente estão fazendo revezamento do material existente. O depoimento de uma das professoras de 5º ano do anexo AI confirma a indisponibilidade do material:

[...] E o livro didático que não temos, nós professores é que vamos atrás, quem quiser livro didático que vá atrás, a secretaria não se importa em mandar livro para gente, nem procurará saber se o professor tem livro, se não têm, só tem a cobrança, a cobrança isso, isso, e isso, mas materiais didáticos nós não dispomos (professora 3 de 5º ano anexo AI).

Em relação aos alunos da turma terem ou não livro didático, essa é uma pergunta que também foi contemplada nos questionários da Prova Brasil de 2013. Na UEB A, 73,3% dos professores que responderam aos questionários disseram que “todos os alunos tem o livro didático”. Na UEB B, apenas 40% dos professores confirmaram que os alunos possuem livro.

Nas UEBs, onde se percebe maior participação dos professores na escolha dos

livros, a maioria destacou que os livros são bons. Foram ouvidas opiniões contrárias somente por parte de uma professora de 9º ano da UEB A e uma professora do 9º ano da UEB B, para as quais, “[...] os livros não contemplam infelizmente a realidade de nossos alunos, infelizmente! Textos sobre cirurgias plásticas, coisas que não são da nossa realidade” (professora 1 do 9º ano de português UEB A).

A qualidade dos livros também foi avaliada pelos professores nos questionários da Prova Brasil. Na UEB A, 66,7% dos professores afirmaram que a qualidade dos livros era boa. Enquanto, na UEB B, 60% dos professores afirmaram o mesmo.

Quando questionados se os conteúdos curriculares são adequados à necessidade de aprendizado dos alunos, a maioria dos professores da UEB A, mesmo cientes do documento curricular norteador da SEMED, comentaram que o conteúdo não é adequado a série/ano. Professores dessa UEB disseram que alguns conteúdos são desnecessários, e que estão fora da realidade dos alunos. Porém, na Prova Brasil, os professores responderam se os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos ocorrem devido aos conteúdos curriculares serem inadequados às necessidades dos alunos. Os resultados, na UEB A, mostram uma divisão: 53,3% dos professores afirmaram que não é por esse motivo e 46,7% afirmaram que sim.

Já na UEB B, todos os professores citaram conhecer o currículo da SEMED, e apenas um afirmou que o currículo deixa a desejar. Demais professores entrevistados disseram que o currículo é adequado a série/ano dos alunos, mas não se adequa à realidade deles. Na opinião dos professores são os alunos que estão fora do nível que é esperado à série em que estão matriculados. Uma professora de 9º ano da UEB B afirmou que o conteúdo está fora da realidade do que os alunos vivenciam gerando desinteresse:

[...] às vezes eles [os currículos] não são adequados à realidade daquele aluno que a gente encontra. Mas, para idade do aluno aquele tipo de texto que é escolhido para ser trabalhado no 6º ano, no 7º, ele é, sim, aquela leitura que é indicada. Agora a realidade da maioria deles faz com que aquilo acabe sendo inadequado, porque eles não vivenciam, eles acabam não se interessando, não tem a ver com o que eles vivenciam e gostam, se torna meio complicado isso aí (Professora 3 de português do 9º ano UEB B).

Em relação ao item do questionário da Prova Brasil, 100% dos professores da UEB B consideram que os problemas de aprendizagem dos alunos das séries(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, na escola, devido aos conteúdos curriculares serem inadequados às necessidades dos alunos.

Mesmo com as diferenças de opiniões nas UEBs sobre a adequação ou não dos conteúdos às necessidades de aprendizado dos alunos, a partir das entrevistas foi constatada uma situação idêntica com relação ao fato de professores priorizarem alguns conteúdos em detrimento de outros. Cinco professoras na UEB A e cinco professoras na UEB B afirmaram fazer isso. As justificativas alegadas são a falta de tempo e a distância das habilidades previstas pela SEMED em relação ao que a escola pode proporcionar aos alunos:

Na verdade nós fizemos uma seleção e é claro que a gente não faz avulso, a gente tem que fazer baseado no que a SEMED orienta. Qualquer escola a gente tem que ter uma orientação, tipo um eixo. Então nós fizemos um rol, colocamos no nosso planejamento e alguns conteúdos ficam a desejar. Por exemplo, as habilidades que eles selecionam lá eu costumo dizer que é fora da realidade, habilidade, por exemplo, de arte, visita a museu. Quando é que eu visitei museu? Quando é que eu vou poder? Nem ônibus a SEMED não oferece pra gente visitar nada, entendeu? Então tem coisa assim fora da realidade (Professora 1 do 5º ano escola UEB A).

Duas professoras da UEB A ressaltaram que elas priorizam alguns conteúdos por falta de tempo e por considerarem o que é mais importante para série/ano seguinte:

[...] alguns conteúdos a gente não dá porque não tem tempo pra isso. Então, o que é que a gente faz? Prioriza! Prioriza os conteúdos da série que a gente acredita que são mais essenciais para os alunos para uma série seguinte. Mas se eu te disser que nós professores, o quadro todo de professores dá o conteúdo do início ao final do livro, seria uma inverdade. Porque não temos como fazer isso, até força de vontade se tem para isso, mas agente adéqua a realidade da turma (Professora 3 de 5º ano anexo AI).

Ao citar a “realidade da turma”, a professora 2 do 5º ano do anexo AI faz referência ao problema de que existem conteúdos que não podem ser alcançados pelos alunos, por falta de conhecimentos anteriores que são exigidos no ano que os alunos estão matriculados. A prática de ter que voltar os conteúdos das séries anteriores, sob a justificativa de que existem alunos no 5º ano que não compreendem conteúdos novos e nem básicos, tais como ler número, século, quantidade, etc., também é justificada para a seleção dos conteúdos curriculares previstos.

[...] De uma forma geral eu sempre tenho que voltar e muito os conteúdos, as discussões. Porque eles não conseguem compreender gráficos, o que está pedindo, o comando da atividade, se são duas perguntas, são duas respostas, eles não sabem elaborar respostas pessoais, eles não têm leituras anteriores para colocar aquilo que eles pensam (professora 4 de 5º ano anexo AI).

Os dados do questionário da Prova Brasil revelaram que possíveis problemas de

aprendizagem dos alunos das séries ou ano(s) avaliado(s) estão mais relacionados ao não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno. Na UEB A, 64,3 % dos professores afirmaram que problemas de aprendizagem se relacionam ao não cumprimento do currículo, e na UEB B, 40% dos professores também afirmaram o mesmo.

Com base nesses resultados, é possível inferir que os professores usufruem de autonomia na aplicação do currículo. As orientações curriculares da SEMED, embora conhecidas, não são completamente seguidas. Os alunos, por sua vez, estão passando de uma série para outra sem conhecimentos essenciais a série/anos em que estão matriculados.

Problemas sobre a questão do currículo foram constatados por Carnoy e colaboradores (2009), no estudo comparativo das principais diferenças entre os sistemas escolares de Cuba, Brasil e Chile. No caso do Brasil, os professores recorrem as suas próprias estratégias em razão de diferentes fatores, dentre eles, a ausência de liderança pedagógica dos gestores. Mas não só isso. Segundo os autores, a ausência de um currículo nacional comum também favorece a descentralização, sobretudo, na adoção dos livros didáticos nas redes estaduais e municipais. Associado a isso há o fato de que como no Chile, no Brasil, o livro didático “[...] parece ser um ‘roteiro’ para o professor e, em geral, muito mais amigável para o estudante” (CARNOY, 2009, p. 124). Para os autores, isso não se caracteriza como uma vantagem ao aprendizado, especialmente na disciplina de Matemática, se não houver a abordagem de todos os conteúdos.

Como consequência da supressão de conteúdos, três edições da Prova Brasil (2009, 2011 e 2013) revelaram que as escolas praticamente não têm alunos no nível adequado, a maior parte está apenas com domínio parcial ou rudimentar da competência. Ou seja, os alunos estão com déficit de conteúdo que seriam essenciais para o ano em que eles estão matriculados, e provavelmente chegarão ao ano posterior do mesmo modo. Essa é uma situação que já vem sendo demonstrada pelos baixos desempenhos em Leitura e Matemática no 9º ano das UEBs.

No entanto, não se pode desconsiderar que as condições precárias das escolas, principalmente nos anexos, contribuem para a dificuldade de garantir o ensino dos alunos. Em resposta ao questionário da Prova Brasil, na UEB A, 71,4% dos professores disseram que o problema de aprendizagem está relacionado à infraestrutura; e, na UEB B, 90% concordaram com essa afirmação. Em nossas entrevistas, os professores,

quando questionados sobre suas práticas de ensino, principalmente na UEB B e anexos, alguns demonstraram similaridade nas práticas, provavelmente ocasionadas por falta de recursos didáticos pedagógicos que as escolas não disponibilizam.

Em síntese, os resultados evidenciam que cumprimento do currículo e aplicação dos conteúdos encontram-se prejudicados nas duas UEBs e anexos. Principalmente na UEB B, que tem mais alunos e dois anexos sob a sua gestão. Os problemas de infraestrutura, tais como falta de espaços (laboratórios, biblioteca) associados à escassez de recursos (livro didático, mapas, internet, etc.), dificultam que os alunos dessas escolas ampliem seus conhecimentos, visto que os professores parecem estar limitados em suas práticas.

5.6 Avaliações externas

A forma como as escolas recebem as avaliações externas, isto é, a Prova Brasil, foi um item abordado nas entrevistas. Grande parte dos sujeitos entrevistados demonstrou-se a favor da Prova Brasil, mas alguns elementos trazidos pelos gestores mereceram destaque, pois fornecem elementos para entender como as escolas se posicionam perante a avaliação.

Alguns gestores consideram problemático em relação à realidade das escolas o fato da Prova Brasil ter um caráter nacional.

Eu nem sei o que dizer sobre essa prova. Porque ela é uma prova que nem sempre ela trata a realidade da escola, porque ela é uma prova de âmbito nacional, a mesma prova que é do Maranhão é do Sul. Então, eles tentam ser o mais claros possíveis, mas eu não sei se é uma prova realmente que vai fazer a medida de como está a educação em cada estado (Gestor 1 UEB A).

As diferenças de ordem política e econômicas de cada região também aparecem na crítica de uma gestora quanto ao caráter nacional da Prova Brasil:

[...] A Prova Brasil é uma só. Então o mesmo critério que se usa para o Sudeste, se usa para o Nordeste e se usa pro Norte. Mas se você for colocar isso aí no fator político e econômico, você vai observar a disparidade que existe de região para região. Então, como é que eu vou avaliar o meu aluno de São Luís com meu aluno de Vargem Grande, de Itapecuru, de Belágua? Que é o município mais pobre? Eu acho que no caso do Brasil, pelo menos no Maranhão é. Então, acho assim que essa Prova Brasil, ela tem uma deficiência por ser uma prova que avalia o Brasil todo. Existe problema político, existe problema educacional, as escolas não funcionam do mesmo jeito. [...] Então nesse fator eu acho que deixa a desejar (Gestora 4 anexo BI).

Outra gestora vê a Prova Brasil como uma política de segregação. Para ela, há uma valorização do Ideb, mas existem escolas em situação melhor do que outras em termos de infraestrutura. A gestora considera que as escolas que ficam sempre em último lugar no Ideb precisam receber ajuda, caso contrário, não poderão avançar:

[...] a questão dessa avaliação é como eu já disse, eu acho que é uma segregação, tem coisas mais importantes que eu acho que a gente deve se concentrar, o governo deve se concentrar. Ah! Pátria educadora! Uma pátria educadora, ela precisa além dessas avaliações aí, ela precisa dessa organização, desses melhoramentos. Eu sei que até chegar aqui esse dinheiro já foi desviado não sei quantas vezes, então, o que é que nós vamos fazer? Tem que se planejar isso muito bem planejado, para que não fique essa coisa meio solta, meio largada, e a prova chega tem todo um ritual fechadinho e tal, aí vem se aplica, sim e aí? É só para isso para chegar, fazer esse suspense todo, os meninos resolvem... mas e aí? O que mais? O que se está fazendo com o bem-estar do aluno que é importante para ele estudar? (Gestora 2 do anexo AI).

Os professores, principalmente da UEB A, demonstraram-se a favor da Prova Brasil, mas fizeram críticas relacionadas à diferença existente entre o trabalho com capacidades que é realizado na rede/ escolas, com relação ao formato da Prova que tem descritores. Para eles, o formato das questões da Prova Brasil é diferente do tipo de atividade que os alunos estão acostumados nas escolas.

O mesmo tipo de opinião foi ouvido com as coordenadoras da UEB A. Para maioria delas, os professores não estão acostumados a elaborar questões com descritores como na Prova Brasil. Isso dificulta a familiaridade dos alunos com esse tipo de teste.

É uma outra avaliação que vem, lógico, numa instância maior. É por amostragem e nós, que somos anexos, às vezes vem dez avaliações para cada aluno nas séries que vai avaliar. No caso, a gente não trabalha aqui as avaliações. Não são feitas como vêm as avaliações no formato da Prova Brasil, porque a Prova Brasil ela trabalha com descritores, nós não trabalhamos com descritores, a gente trabalha com capacidades. Até a forma, por exemplo, de elaborar as questões alguns professores já estão trabalhando desde 2012, na maneira de elaborar as questões, mas a gente não trabalha dessa forma. Então, vem uma coisa de lá, e vem para realidade de sala de aula uma coisa totalmente diferente. (Coordenadora 4 do anexo AI).

Uma professora do 5º ano, quando comenta sobre a Prova Brasil, também destacou que a escola não tem condições de garantir familiaridade dos alunos com o formato do teste. Esse é um fator que ela considera como principal entre aqueles que causam distanciamento da avaliação com a realidade dos alunos.

[...] Pelo próprio padrão que não é um padrão da escola pública, por mais que seja uma forma de avaliação que é uma prova, as condições que a gente tem não permitem que o aluno se familiarize, eu estou falando, grosso modo, o gabarito, questões contextualizadas, gráficos, interpretação. Se você for trabalhar esse tipo de questão com os nossos alunos, demanda dinheiro para xerox, pesquisa do professor, e aí descritores, cada questão é mais ou menos um descritor e a gente trabalha com as competências, que eu acho que é praticamente a mesma coisa, competência e descritores. Mas se eu te disser assim, hoje em Matemática eu vou trabalhar descritor tal e tal, aqui nós não temos essa preocupação, então eu acho ela meio distante da gente, ela ainda não trouxe nenhuma mudança para nossa escola (Professora 4 de 5º ano do anexo AI).

O papel da Secretaria de Educação (SEMED), nas avaliações externas, apareceu nas falas da coordenadora do anexo AI e da coordenadora da UEB B. Elas criticam as formações realizadas pela Secretaria, apenas para divulgações de notas, sem garantir condições para o alcance das metas.

Eu tive uma reunião justamente sobre isso. Todo mês é formação continuada de coordenador e eu tive sobre avaliação, uma formação sobre avaliação onde eles trouxeram o setor da avaliação da SEMED e trouxe todos esses índices e começaram a conversar com a gente sobre isso, que nós tínhamos que aumentar o índice porque aqui nós entramos como [UEB B] no todo. Então nós precisávamos mudar pra 4, e tal ... Não vai mudar! Então, é uma ilusão e uma utopia você acreditar numa coisa que não é verdadeira. Como nós podemos melhorar se você não dá condições para isso? Então é muito difícil (Coordenadora 6 do anexo BII).

Outros elementos de críticas à SEMED são a falta de planejamento. Uma professora do 9º ano comenta que não tem conhecimento antecipado sobre a realização do teste: “Quando vai ser aplicada é tudo muito assim em cima, já teve dia de eu chegar e dizer hoje é a Prova Brasil, mas não foi avisado antes. Talvez falte uma preparação maior para essas provas, é isso que eu percebo” (Professora 1 de português do 9º ano UEB A).

Duas professoras do 5º ano da UEB A criticam a cobrança de resultados, sem garantia de condições de trabalho:

Olha, eu não sei se este ano vão atender as minhas exigências. Porque eles cobram muito do professor, mas não atendem às nossas necessidades e exigências. Porque como eu disse, você tem que ir para um preparo lá que vai ter da Prova Brasil. Professor tem que assistir, mas assim que a gente assiste lá, eu chego assim: Olha, eu preciso de tantas cópias de prova de simulado, eu preciso fazer trabalho com eles dessa forma. Aí chega e eu não sou atendida. Então assim, há uma exigência por parte do professor, mas não atendem às nossas exigências para como fazer esse trabalho, para ter um trabalho mais adequado. É muita cobrança para que a gente consiga capacitar esses alunos, mas não atendem às necessidades para que a gente faça um trabalho bem feito, não há (Professora 1 de 5º ano UEB A).

Os resultados negativos da Prova Brasil e Ideb aparecem na fala de um professor do 5º ano relacionado a sentimento de cobrança. O professor considera que os baixos desempenhos dos alunos está associado ao déficit de conhecimento de anos anteriores, conforme seu depoimento:

Aí é um ponto que a maioria sacrifica o professor do 5º ano. No caso, ah! O Ideb da escola não foi legal, quem foi o culpado? O professor do 5º ano. Só que aí muitos não levam em consideração que esses meninos passaram por outras mãos, e aí a gente acaba pagando o pato. O Ideb da escola ele teve uma queda, não é que teve uma queda, ele ficou no mesmo nível, parece que ele não avançou e eu não diria que foi culpa do professor ou dos professores. (Professor 5 de 5º ano UEB B).

Por último, a falta de retorno dos resultados da Prova Brasil também é destacada como um problema:

Eu não sei se esse negócio adianta não! Porque é o momento que eles vêm aqui, fazem esse teste e depois? Não se sabe o que fazem com isso. Às vezes, nem chega resultado pra gente, ou se chega, como é uma prova teste, muitas vezes foi até porque ele teve sorte, entendeu? (Professora 2 de Português de 9 ano anexo AI)

[...] Eu sei da proposta da Prova Brasil por outros espaços formativos, não pela rede, e já faz muito tempo que é uma avaliação de larga escala que visa estar acompanhando a nível de Brasil como é que está essa aprendizagem. Mas assim, devolutivas dessa avaliação nós não temos, eu já até tentei olhar, já busquei pelo site do Inep /MEC, mas aí eles mandam tu ir por outro caminho e pelo site da secretaria não tem essa devolutiva do Ideb (Professora 4 de 5º ano anexo AI).

De uma forma geral, em relação à avaliação externa, os professores e coordenadoras demonstraram compreender a importância da Prova Brasil, mas eles parecem não valorizar esse instrumento de diagnóstico do sistema de ensino e da escola. As escolas participam da prova, mas não foram constatadas influências para melhoria do aprendizado dos alunos e impactos no trabalho dos professores. Eles reconhecem que há um distanciamento entre o formato da prova, que inclui o uso de descritores, com o trabalho que vem sendo realizado em sala de aula. A maioria justificou esse distanciamento pela falta de materiais e recursos que as escolas não disponibilizam.

Na UEB A e seu anexo AI, a maior reclamação entre os professores é a falta de planejamento e preparo dos alunos para a avaliação externa. Isso é recorrente na fala dos professores. Mas, segundo o depoimento do gestor, a escola passou a focar nos alunos do 2º, 5º e 9º por causa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e da

Prova Brasil. A escola passou a realizar reforços com conteúdos específicos para essas provas. Porém, isso não foi confirmado na fala dos professores.

Na UEB B, durante a realização desta pesquisa, observou-se uma estratégia de mudar os professores de 5º e de 9º ano das turmas. Dentre os professores que recentemente assumiram o 5º e o 9º ano, uma professora do ano 9º comenta sobre a mudança:

[...] infelizmente eu estou tentando treiná-los, adestrá-los para fazer a prova, já preparamos material para fazer simulados para eles perceberem o formato da Prova Brasil. Como é que eles perguntam lá, como é que é a questão, em que sentido eles perguntam, que tipo de texto aparece. É isso que eu estou tentando fazer. (professora 3 de Português do 9 ano UEB B).

Apesar da mudança de professores ter sido adotada na UEB B, nos seus anexos o mesmo não aconteceu. Nos anexos BI e BII, as professoras reclamaram da pouca participação dos alunos na Prova, e também, da falta de condições para preparar os alunos. Os alunos dos anexos são considerados no conjunto dos alunos que compõem o total de matrículas das UEBs. Nesse sentido, não há como mensurar quantos alunos dos anexos foram participantes da Prova, mas conclui-se que se as condições dos anexos são inferiores, o desempenho desses alunos interfere diretamente no resultado total das UEBs na Prova Brasil.

De acordo com as falas dos sujeitos desta pesquisa sobre as avaliações externas, nota-se que há um distanciamento das escolas em relação ao mecanismo de gestão da avaliação externa, que caracteriza um tipo de política de responsabilização dos atores na prestação dos serviços públicos (MAROY; VOISIN, 2013). Mesmo que a Prova Brasil seja um tipo de responsabilização branda, pois não há impacto direto da avaliação na carreira e remuneração dos profissionais das escolas (SOUSA; BONAMINO, 2012), há um simbolismo em torno dos resultados educacionais e do Ideb, que não está incorporado na rotina pedagógica das escolas pesquisadas.

Muitos comentários dos sujeitos denotam certo desconhecimento sobre características das avaliações externas, o que sugere falhas de comunicação com a categoria. Por exemplo, a expectativa de um teste adequado à realidade local indica que não está claro para os profissionais das escolas que a função da Prova Brasil não é avaliar os alunos, mas monitorar as redes de ensino e escolas em relação a um parâmetro mínimo comum nacional. Se o desempenho no teste dependesse de critérios

adaptados às realidades locais, não seriam observados bons resultados nos estados do Ceará e Piauí, vizinhos do Maranhão, por exemplo.

Outro equívoco foi observado no comentário de que a prova seria por amostragem, pois apenas dez provas são enviadas para o anexo. Isso, provavelmente explica algum erro na informação fornecida no Censo Escolar, base para estimar o número de alunos que farão o teste. Finalmente, a falta de retorno do teste denota expectativas que extrapolam a função da Prova Brasil, que visa ao monitoramento, mas não à intervenção nas escolas. Isso é uma função da SEMED, que pode ter essa informação como base para projetos de melhoria das escolas.

Assim, a partir das entrevistas, pôde-se inferir que os resultados ligeiramente melhores da UEB A em relação à UEB B, na Prova Brasil, se devem mais às diferenças já observadas nas escolas (professores, recursos, infraestrutura) do que a alguma ação efetiva para melhoria dos resultados dos alunos. As preocupações mais recentes do gestor com as avaliações ANA e Prova Brasil não puderam ainda ser percebidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desta pesquisa de mestrado foi analisar fatores que explicam o fato de algumas escolas de Ensino Fundamental de São Luís conseguir garantir o direito ao aprendizado adequado de seus alunos e outras não. Especificamente o problema que motivou esta pesquisa foi o baixo nível de aprendizado das crianças e jovens matriculados nas escolas municipais, segundo os dados da Prova Brasil. Outras capitais do Nordeste vêm apresentando melhora nos resultados dessa avaliação, como as capitais dos estados do Ceará e Piauí, mas São Luís continua a se destacar negativamente pela persistência de resultados insatisfatórios em todas as edições do teste. Há um número considerável de alunos no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental, que não têm tido um aprendizado adequado ao ano em que estão matriculados. Essa realidade foi caracterizada como exclusão intraescolar, isto é, a existência de alunos que mesmo matriculados em uma escola, mas não têm o seu direito educacional atendido (SOARES, 2009).

O aprendizado dos alunos mensurado pela Prova Brasil pode ser considerado uma resposta objetiva para diversos problemas do setor educacional da cidade. Uma hipótese que guiou essa investigação é que a rede municipal de São Luís se expandiu de forma precária, por meio de escolas anexos que nem sempre oferecem condições de funcionamento adequado para um estabelecimento de ensino. Há muitas escolas – chamadas de UEBS – que funcionam em vários endereços, sendo um deles o principal e outros secundários (os anexos).

Para analisar essa questão, realizou-se um estudo de caso em duas escolas municipais de São Luís que têm anexos, isto é, escolas compostas por mais de uma unidade. As duas escolas foram escolhidas por meio de um modelo estatístico em que foi controlado o nível socioeconômico médio dos alunos, para identificar escolas com contextos semelhantes, mas com resultados diferentes.

Os alunos das escolas anexos estão incluídos no conjunto de alunos que são pertencentes às UEBS. Isto é, quando os resultados da Prova Brasil são divulgados, não há distinção entre a escola principal e a anexo. Mas, quando se considera o contexto de aprendizado que os alunos dos anexos estão submetidos, conclui-se que a realidade dos anexos agrava mais ainda o resultado de desempenho das UEBS como um todo.

É importante destacar que os dados oficiais do Censo Escolar analisados nesta pesquisa se referiam às escolas sem distinguir as principais de seus anexos. Os dados do

Censo Escolar de 2015 não tinham sido divulgados no momento da produção das análises desse trabalho. Em 2015, foi introduzida uma importante mudança no Censo Escolar. O item 27 permite identificar se as informações preenchidas no formulário se referem a uma escola vinculada à outra escola de Educação Básica. Se for esse o caso, deve-se preencher o código da escola sede. Supõe-se que, com essa modificação, escolas com condições precárias, como os anexos, deverão ser mais facilmente identificadas. O conhecimento dessa realidade, considerando todas as escolas recenseadas, poderá justificar as políticas públicas visando garantir condições básicas de funcionamento dos estabelecimentos escolares.

Para realizar essa investigação, adotou-se como referência a literatura sobre eficácia escolar para definir os elementos das escolas que pudessem explicar as diferenças. Na comparação das escolas foram considerados os processos escolares da infraestrutura/recursos, formação dos professores, currículo e avaliação externa.

O referencial teórico adotado e a combinação de métodos quantitativos com qualitativos permitiram revelar aspectos pouco conhecidos das escolas, agregando muito valor na análise qualitativa. Em razão disso, a pesquisa educacional em São Luís-MA ganha novos elementos que ampliam a análise, além da possibilidade de que pesquisas em educação tenham maior impacto na elaboração de políticas públicas.

A exclusão intraescolar, fenômeno que ocorre em escolas de Ensino Fundamental na cidade de São Luís, é instigante para aqueles que acreditam na perspectiva de uma escola pública gratuita e de qualidade. Garantir a aprendizagem adequada dos alunos além de ser uma meta que não vem sendo alcançada de forma satisfatória nas escolas, também é um direito já formalizado em documentos oficiais que necessita ser efetivado nas escolas municipais da cidade.

A desigualdade de aprendizado pode ser percebida quando se compara a proficiência dos alunos a partir dos dados da Prova Brasil. Mas, a situação atual das UEBs em que foi encontrado um melhor desempenho na UEB A com relação a UEB B, não pode ser explicada exclusivamente pelo nível socioeconômico. As duas escolas têm apenas ligeiramente classificação diferente com relação a esse indicador, mas o valor absoluto da medida as coloca no mesmo nível.

Portanto, os resultados mostram que a desigualdade de aprendizado nas escolas pode ser atribuída a outras características como: infraestrutura/recursos e a complexidade de gestão. Sobre a característica das escolas, a infraestrutura se destacou. A UEB A, embora tenha uma

medida de efeito escola positiva quando comparada à UEB B, não apresenta infraestrutura ideal.

Os dados do Censo Escolar forneceram elementos importantes, e a observação assistemática na escola permitiu constatar o não funcionamento de espaços como biblioteca e laboratório de informática. Além destes, problemas relacionados a recursos que mesmo estando disponíveis, não atendem à demanda da escola. De forma mais grave, essa situação problemática da infraestrutura também é reproduzida em seu anexo em que há carência de recursos básicos essenciais.

Aspectos relacionados à complexidade de gestão das escolas também podem explicar o melhor desempenho da UEB A. As duas escolas agregam alunos de diferentes níveis e modalidades de ensino. Mas, a UEB B apresenta mais matrículas na primeira etapa e na EJA, maior quantidade de aluno/turma nas séries finais e tem dois anexos sob sua gestão. Esse quadro de maior complexidade da UEB B tende a produzir piores desempenhos, conforme já vem sendo demonstrado em pesquisas no Brasil.

Por outro lado, com relação aos processos escolares, inferiu-se que a formação docente não pode ser considerada como principal fator de influência no desempenho dos alunos do 5º e 9º ano. Isso porque tanto na UEB A, quanto na UEB B observou-se que, nessas séries, quase todos os professores têm formação adequada para disciplina que lecionam. Contudo, outros aspectos relacionados ao corpo docente não podem ser desprezados. Mesmo que as duas escolas tenham a quase totalidade de professores com curso superior completo, quando se trata da adequação docente para a disciplina que lecionam, constatou-se que nas duas UEBs há muitos docentes com licenciatura em área diferente. A UEB B é a escola que apresenta maior quantitativo de professores nessa situação.

Esse é um problema que já vem sendo objeto de políticas, tais como as diretrizes do MEC para solucionar problemas de adequação docente. O parecer CNE/CP nº 08/2008 dispõe sobre a necessidade de se estabelecer um programa em caráter emergencial em parceria com instituições de educação superior e os sistemas de ensino, com o objetivo de que professores já licenciados da educação básica obtenham uma segunda licenciatura. No caso das UEBs, alguns professores afirmaram ter outra graduação ou licenciatura em área diferente. Contudo, não ficou claro se o objetivo era corrigir a adequação na série/ano que lecionavam ou ainda se objetivo era abrir possibilidades para ministrar outra disciplina, em outra escola.

Em relação ao esforço docente, a UEB A também apresentou melhor situação, principalmente nas séries iniciais. Observa-se que na UEB B, há um maior quantitativo de

docentes com muito mais alunos, maior carga horária de trabalho e atuando em outras escolas. Ou seja, há uma possibilidade de que esses professores sejam mais sobrecarregados no exercício de sua profissão, situação que dificulta o planejamento deles e a aplicação de melhores práticas de ensino nas escolas que trabalham.

Quanto ao currículo, é possível dizer que o seu planejamento constitui um fator relevante que pode estar repercutindo no desempenho dos alunos. A situação encontrada na UEB A, é o desconhecimento de alguns professores do currículo oficial da SEMED. O uso do livro didático citado como um dos principais guias para planejamento curricular, somado à autonomia que os professores possuem para escolher o conteúdo que será ensinado. Esses são aspectos que chamaram atenção nas duas escolas. Os professores apresentaram várias justificativas para aplicação ou não de determinado conteúdo nas entrevistas. Mas os dados do questionário respondido pelos professores na Prova Brasil de 2013 revelaram 90% de professores na UEB B, que consideram que possíveis problemas de aprendizagem dos alunos se relacionam ao não cumprimento dos conteúdos curriculares.

Por fim, a pesquisa demonstrou que não há influência da Prova Brasil no cotidiano das escolas. É provável que essa situação seja explicada pelas poucas iniciativas da rede de promover formações mais voltadas para o caráter e objetivos das avaliações externas.

Durante a pesquisa, um seminário foi realizado no mês de maio de 2015, organizado pela Editora Moderna e Fundação Santillana que reuniu professores das redes municipal e estadual para tratar das avaliações externas. Uma palestra realizada pelo professor Cipriano Luckesi trouxe elementos sobre as avaliações na perspectiva de medir o aprendizado dos alunos. Ao final, foram apresentados dados da realidade educacional do Maranhão e São Luís no contexto atual das avaliações externas. Entretanto, essa foi a maior iniciativa observada diante do panorama das avaliações em São Luís, durante o período da pesquisa.

Sabe-se que há outras características e processos escolares que seriam passíveis de serem investigados, para compreender as desigualdades nas condições de aprendizado nas escolas públicas de São Luís. Nesse sentido, futuras pesquisas que investiguem o efeito professor e as características do ensino podem em maior profundidade oferecer elementos de compreensão do que se passa no interior da sala de aula, assim como pesquisas que considerem questões de gestão e liderança das escolas também se apresentem como possibilidade.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*. Rio de Janeiro, v.32, n.3, p. 453 - 476, dez 2002. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/139/74>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. *Efeito-Escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG*. 2006. Tese de doutorado. Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 2006.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500, 552.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre Efeito das escolas: contribuições metodológicas para Sociologia da Educação. *Sociedade Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/07.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41 n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. O efeito da escola Básica Brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1456/1456.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

BABBIE, E. *Métodos de Pesquisa de Survey* (Tradução: Guilherme Cezarino). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BARRETO, E. S. As novas relações entre currículo e avaliação. *Revista retratos da escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/267/444>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BARRETO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 42, n.147, p. 738-753, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/05.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n. 42, p. 103-140, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e Política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 108, p. 101-132, novembro/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016

_____. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. *FUNDEB: Manual de orientação*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/FNDE, 2009. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/manual_orientacao_fundeb.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e da

outras providencias. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 26 set. 2015.

BRESSOUX, PASCAL. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 1, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. *A Avaliação da educação básica: a experiência Brasileira*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. Comentários: seção 3: O que faz a diferença? Os métodos e evidências da pesquisa sobre efeito escola. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Ed.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Ed.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

BROOKOVER, W. B. et al. *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*. New York: Praeger. 1979.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARNOY; M; GOVE, A. K; MARSHALL, J.H.A. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. *Custo Aluno Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global, 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da Política de Avaliação da educação básica no Brasil. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. *A avaliação da educação básica: a experiência brasileira*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

CERQUEIRA, Cezar Augusto; SAWYER, Diana Reiko Oya Tutya. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. *R. bras. Est. Pop.*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v24n1/04.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

- COUTINHO, Adelaide Ferreira. *Políticas educacionais e ONGs*. São Luís: EDUFMA, 2008.
- CUNHA, Caroline Silva da; LUCENA, Luciano Farias de; SILVA, Rodrigo Aires. DINIZ, Juarez Soares. O processo de segregação socioespacial de São Luís-MA e suas implicações no bairro Divinéia. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 2014, Vitória, ES. *Anais do VII CBG*. p. 1-12. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404665545_ARQUIVO_Trabalho_CBG_completo_Carol66.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, v. 14, n. 40, p. 66-82, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a06.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.
- FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf>. Acesso: 12 fev. 2016>.
- FLETCHER, Philip R. A teoria da resposta ao Item: medidas invariantes do desempenho escolar. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. *A Avaliação da educação básica: a experiência Brasileira*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.
- FONTANIVE, N.S.; ELLIOT, L.G.; KLEIN, R. Os desafios de apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 5, n. 2e., 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.org/reice>>. Acesso em: 12 fev. 2016
- FORQUIN, J. C. (Ed.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007> Acesso em: 16 mar. 2016.
- GATTI, Bernadete. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. *A avaliação da educação básica: a experiência brasileira*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.
- GAUTHIER, Clemont; STEVE, Bissonnette; RICHARD, Mario. *Ensino explícito e desempenho dos alunos*. A gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GUSMÃO, Joana Buarque. A construção da noção de qualidade da educação. *Revista ensaio: Ava. pol.públ.Edu.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 229-332, abr./jun.2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2014. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

_____. Histórico do Saeb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 15 de fev. 2016.

_____. Indicadores educacionais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. TALIS. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/talis>>. Acesso em: 14 de set. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: síntese de indicadores 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 15 de fev. 2016.

_____. Série estatísticas e Séries Históricas. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4>. Acesso em: 3 de mar. 2016

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Aval. Educ*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez.2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87328534012.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2016.

MELLO, Guiomar Namó. Escolas Eficazes: um tema revisitado. In: XAVIER, Antonio Carlos da R.; SOBRINHO, José Amaral; MARRA, Fátima (orgs.). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: IPEA,1994.

NETO, João Luiz Horta. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; Oliveira, Lina Kátia Mesquita de. *A Avaliação da educação básica: a experiência Brasileira*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

NETO, Joaquim José Soares et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação do Final dos anos 60/início dos anos 70: O nascimento do paradigma da reprodução. *Em aberto*, Brasília, ano 9, n.46, abr./jun., p. 49-58, 1990. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1774/1745>>. Acesso em: 10 set. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 10 set. 2015.

ONG TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main>. Acesso em: 3 de mar. 2016

PATTO, Maria Helena S. *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 7-21, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2016.

SILVA, Flávia Fernanda Santos. *A Escola Anexo como estratégia de oferta e expansão da educação pública no ensino fundamental em São Luís-MA*. 2014.79f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

SOARES, José Francisco. Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo: IDESP. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 23, n. 1, p. 29-41, 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_03.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, n. 2. 2004. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Reo_Soares.htm>. Acesso em: 19 set. 2015.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeito de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43, n. 149, p. 492-517, maio./ago., 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200007>.
Acesso em: 19 set. 2015.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. Brazilian Schools Effects in Achieving Student Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, v. 23, 2015. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2015.1043856#.VzDb4JRdWv8>>.
Acesso em: 16 mar. 2016.

SOARES, José. Francisco. et al. Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. *Debates ED*, Brasília, v. 4, p. 7-75, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216055por.pdf>>.
Acesso em: 19 set. 2014.

SOARES, José Francisco; RENATO, Júdice de Andrade. O efeito da escola brasileira. *Estudos em Avaliação educacional*. V. 19, n.41, p. 379-406, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1456/1456.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-924, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013>.
Acesso em: 19 set. 2014.

UEMA. Percepção ambiental no bairro da Vila Luizão/São Luís-Ma. São Luís: GEEA/UEMA, 2008.

WILLMS, Jon Douglas. *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. Washington, DC; London: The Falmer Press, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevistas

Entrevista aplicada com coordenadores (as)

1. Fale um pouco sobre sua formação inicial (possui graduação, especialização, foi em instituição pública, privada?) e desde quando atua como coordenador pedagógico?
2. Sobre o seu trabalho de coordenador pedagógico nesta escola, há quanto tempo exerce essa função e que tipo de atribuições possui?
3. Quantos professores estão sob a sua coordenação?
4. O que você tem a dizer sobre a infraestrutura desta escola?
5. Pensando no que a escola oferece para seus alunos, o que você considera que favorece ou dificulta o processo de ensino-aprendizado?
6. Em sua opinião, como a infraestrutura desta escola se relaciona com o processo de ensino-aprendizado que ocorre em sala de aula?
7. Os professores costumam trazer problemas de aprendizagem dos alunos? Que tipos de problemas são mais destacados?
8. O que você tem a dizer sobre as reuniões com a direção da escola para o trato desses problemas?
9. Em sua opinião, como o trabalho da coordenadora nesta escola se relaciona com a qualidade das aulas e no aprendizado dos alunos?
10. Como você avalia a formação inicial de professores? Isto afeta a qualidade do ensino?

11. Como você entende a formação continuada de professores?
12. Existe uma avaliação externa que ocorre a cada dois anos (Prova Brasil) e a escola participa. O que você tem a dizer sobre essa avaliação?
13. Na escola onde você trabalha, que tipo de impactos você percebe em razão dessa avaliação?
14. O que você tem a dizer sobre os resultados do Ideb na escola onde trabalha?
15. Quanto à organização do currículo, você considera que o mesmo prepara os alunos para as avaliações de larga escala? Por quê?
16. O que você tem a dizer sobre de como é feita a organização do currículo escolar?
17. Uma das metas do Plano Nacional da Educação aprovado em 2015 prevê a implantação de “diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”. Qual a sua opinião sobre isto?

Entrevista aplicada com gestores(as)

1. Fale um pouco sobre sua formação inicial (possui graduação, especialização, etc. Foi em instituição pública, privada?)
2. Sobre a sua experiência como gestor(a), há quanto tempo trabalha nesta função e há quanto tempo está nesta escola?
3. Que tipo de atividades você exerce como gestor(a)?
4. Sobre a infraestrutura da escola, o que você tem a dizer sobre os equipamentos e as instalações ofertadas? (pontos positivos e negativos)
5. Você considera que existe relação entre infraestrutura e o desempenho dos alunos da escola? Por quê?
6. O que você tem a dizer sobre o currículo escolar? O mesmo é elaborado a partir de um trabalho em conjunto com os professores e a SEMED? De que maneira esse trabalho é feito?
7. Uma das Diretrizes do atual Plano Nacional da Educação, aprovado em 2014, prevê que se estabeleça diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual. Em sua opinião, o currículo da escola contempla essa diretriz? [Explorar se o currículo tem conteúdos básicos e locais (comunidade)].
8. O que você tem a dizer sobre a composição curricular presente no projeto político pedagógico da escola?
9. Desde que o PNE foi aprovado, houve alguma ação da SEMED voltada para as metas do Plano?

10. Como você entende a responsabilidade do professor no aprendizado dos alunos?
11. Que tipo de atuação você considera pertinente tomar, no caso de dificuldades de aprendizagem dos alunos?
12. O que você tem a dizer sobre as avaliações de larga escala (Prova Brasil) realizada na escola?
13. Você acha que as avaliações de larga escala influenciam no trabalho dos professores? Por quê?
14. A escola realiza algum trabalho para motivar os alunos para as avaliações de larga escala?
15. Sobre a nota do IDEB, a escola desenvolve algum tipo de estratégia para o alcance das metas?

Entrevista aplicada com professores (as)

1. Fale um pouco sobre como você escolheu a carreira docente.
2. Como foi a sua formação inicial? [nível de escolaridade; onde estudou, há quanto tempo se formou, etc.]
3. Você considera que sua formação inicial garantiu os conhecimentos necessários para os seu trabalho em sala de aula?
4. Você fez alguma formação após a inicial? [pós-graduação, capacitação, atualização]. Se sim, foi importante para o seu trabalho docente?
5. O que você tem a dizer sobre as condições de ensino e trabalho dos professores na escola?
6. Em geral, como é feita a designação da turma/série que os professores irão dar aulas?
7. Fale um pouco sobre como é planejamento e preparo das aulas na escola em que trabalha?
8. Que práticas pedagógicas você considera importante que o professor realize para obter sucesso no ensino?
9. Como você vê a infraestrutura e equipamentos ofertados pela escola?
10. Você acha que as condições de infraestrutura da escola exercem alguma influência no aprendizado dos alunos? Se sim, como?
11. Sobre a infraestrutura que a escola apresenta atualmente, o que você acha que precisa melhorar?
12. Você considera que os conteúdos curriculares são adequados às necessidades de aprendizado dos alunos na série/ano na qual leciona? Por quê?

13. Como é planejado o currículo da escola?
14. O que você tem a dizer sobre os livros didáticos utilizados na escola? Os professores que estão em exercício na escola participaram da escolha dos livros? (se não, quando e como foram escolhidos).
15. Uma das Diretrizes do atual Plano Nacional da Educação, aprovado em 2014, prevê que se estabeleça diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. Em opinião, o currículo da escola contempla essa diretriz? Explorar se o currículo tem conteúdos básicos e locais (comunidade).
16. Na sua opinião, como a sua escola tem recebido as avaliações externas? (Se necessário, esclarecer: Refiro-me à Prova Brasil, realizada a cada dois anos pelo Inep com os alunos do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental).

Apenas para análise dos dados coletados nesta entrevista, gostaria de mais algumas informações [caso as informações não tenham sido dadas durante a entrevista]:

- Qual a sua idade?
- Há quanto tempo é professor(a)?
- Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- Trabalha em outra escola/rede?
- É contratado ou concursado?

APÊNDICE B - Frequências Prova Brasil 2013 – Questionários Professor

P070 Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Carência de infraestrutura física

| Código da Escola | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------|---------|----------------|---------|---------------|--------------------|
| UEB A | Valid | Sim | 10 | 62,5 | 71,4 |
| | | Não | 4 | 25,0 | 28,6 |
| | | Total | 14 | 87,5 | 100,0 |
| | Missing | Sem informação | 2 | 12,5 | |
| | | Total | 16 | 100,0 | |
| UEB B | Valid | Sim | 9 | 81,8 | 90,0 |
| | | Não | 1 | 9,1 | 100,0 |
| | | Total | 10 | 90,9 | 100,0 |
| | Missing | Sem informação | 1 | 9,1 | |
| | | Total | 11 | 100,0 | |

P072 Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos

| Código da Escola | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------|---------|----------------|---------|---------------|--------------------|
| UEB A | Valid | Sim | 7 | 43,8 | 46,7 |
| | | Não | 8 | 50,0 | 53,3 |
| | | Total | 15 | 93,8 | 100,0 |
| | Missing | Sem informação | 1 | 6,3 | |
| | | Total | 16 | 100,0 | |
| UEB B | Valid | Não | 10 | 90,9 | 100,0 |
| | Missing | Sem informação | 1 | 9,1 | |
| | | Total | 11 | 100,0 | |

P073 Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno

| Código da Escola | | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------|---------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| UEB A | Valid | Sim | 9 | 56,3 | 64,3 | 64,3 |
| | | Não | 5 | 31,3 | 35,7 | 100,0 |
| | | Total | 14 | 87,5 | 100,0 | |
| | Missing | Sem informação | 2 | 12,5 | | |
| | Total | | 16 | 100,0 | | |
| UEB B | Valid | Sim | 4 | 36,4 | 40,0 | 40,0 |
| | | Não | 6 | 54,5 | 60,0 | 100,0 |
| | | Total | 10 | 90,9 | 100,0 | |
| | Missing | Sem informação | 1 | 9,1 | | |
| | Total | | 11 | 100,0 | | |

P097 Para a disciplina que você ministra neste ano, você participou da escolha dos livros didáticos para utilização nesta turma?

| Código da Escola | | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------|---------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| UEB A | Valid | Sim | 8 | 50,0 | 57,1 | 57,1 |
| | | não | 6 | 37,5 | 42,9 | 100,0 |
| | | Total | 14 | 87,5 | 100,0 | |
| | Missing | Sem informação | 2 | 12,5 | | |
| | Total | | 16 | 100,0 | | |
| UEB B | Valid | Sim | 8 | 72,7 | 80,0 | 80,0 |
| | | não | 2 | 18,2 | 20,0 | 100,0 |
| | | Total | 10 | 90,9 | 100,0 | |
| | Missing | Sem informação | 1 | 9,1 | | |
| | Total | | 11 | 100,0 | | |

P101 Como você avalia a qualidade dos livros didáticos que você utiliza nesta turma, neste ano?

| Código da Escola | | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------|---------|----------------|-----------|---------|---------------|-----------------------|
| UEB A | Valid | Razoável | 5 | 31,3 | 33,3 | 33,3 |
| | | Boa | 10 | 62,5 | 66,7 | 100,0 |
| | | Total | 15 | 93,8 | 100,0 | |
| | Missing | Sem informação | 1 | 6,3 | | |
| | Total | | 16 | 100,0 | | |
| UEB B | Valid | Razoável | 3 | 27,3 | 30,0 | 30,0 |
| | | Boa | 6 | 54,5 | 60,0 | 90,0 |
| | | Ótima | 1 | 9,1 | 10,0 | 100,0 |
| | Total | 10 | 90,9 | 100,0 | | |
| | Missing | Sem informação | 1 | 9,1 | | |
| Total | | 11 | 100,0 | | | |

P099 Os alunos desta turma têm livros didáticos?

| Código da Escola | | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------|---------|--|-----------|---------|---------------|-----------------------|
| UEB A | Valid | Sim, a maioria tem | 4 | 25,0 | 26,7 | 26,7 |
| | | Sim, todos têm | 11 | 68,8 | 73,3 | 100,0 |
| | | Total | 15 | 93,8 | 100,0 | |
| | Missing | Sem informação | 1 | 6,3 | | |
| Total | | 16 | 100,0 | | | |
| UEB B | Valid | Não, esta turma não recebeu o livro didático | 2 | 18,2 | 20,0 | 20,0 |
| | | Sim, a maioria tem | 4 | 36,4 | 40,0 | 60,0 |
| | | Sim, todos têm | 4 | 36,4 | 40,0 | 100,0 |
| | Total | 10 | 90,9 | 100,0 | | |
| | Missing | Sem informação | 1 | 9,1 | | |
| Total | | 11 | 100,0 | | | |

ANEXOS

ANEXO A - Distribuição do Nível Socioeconômico dos Alunos das Escolas, por Grupo

| Grupo de escolas | Inse dos alunos | | | | | | | Total |
|------------------|-----------------|----------|-----------|----------|---------|----------|-----------|-------|
| | Nível I | Nível II | Nível III | Nível IV | Nível V | Nível VI | Nível VII | |
| Muito Baixo | 35% | 50% | 13% | 2% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| Baixo | 12% | 52% | 30% | 5% | 1% | 0% | 0% | 100% |
| Médio Baixo | 4% | 35% | 44% | 14% | 2% | 0% | 0% | 100% |
| Médio | 1% | 16% | 47% | 29% | 6% | 1% | 0% | 100% |
| Médio Alto | 0% | 5% | 33% | 46% | 14% | 2% | 0% | 100% |
| Alto | 0% | 1% | 16% | 48% | 29% | 5% | 0% | 100% |
| Muito Alto | 0% | 0% | 3% | 21% | 45% | 28% | 3% | 100% |

Fonte: Inep

ANEXO B - Descrição dos Níveis Socioeconômicos dos alunos

| |
|---|
| <p>Nível I - Até 30: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p> |
| <p>Nível II - (30;40]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p> |
| <p>Nível III - (40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à <i>internet</i>; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p> |

Nível IV - (50;60]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à *internet*; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Nível V (60;70]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à *internet*; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.

Nível VI (70;80]: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à *internet*; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Nível VII - Acima de 80: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à *internet*; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.