



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

ANTONIO PEREIRA LADISLAU

INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BREVES:
uma análise sobre o ensino fundamental a partir da visão de professores de Português e
Matemática

Breves/PA
2016

ANTONIO PEREIRA LADISLAU

INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BREVES:
uma análise sobre o ensino fundamental a partir da visão de professores de Português e Matemática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão Pública, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, da Universidade Federal do Pará, para obtenção do Título de Mestre em Gestão Pública.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Marina Yassuko Toma

Breves/PA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca do NAEA/UFPA)

Ladislau, Antonio Pereira

Indicadores da qualidade da educação no município de Breves: uma análise sobre o ensino fundamental a partir da visão de professores de Português e Matemática / Antonio Pereira Ladislau; Orientadora, Marina Yassuko Toma - 2016.

105 f.: il.; 30 cm

Inclui bibliografias

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Pública, Belém, 2016.

1. Qualidade da educação - Breves (PA). 2. Ensino fundamental - Avaliação - Breves (PA). 3. Ensino - Português - Breves (PA). 4. Ensino - Matemática – Breves (PA). I. Toma, Marina Yassuko. II. Título.

CDD 22. ed. 370.8115

ANTONIO PEREIRA LADISLAU

INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BREVES:
uma análise sobre o ensino fundamental a partir da visão de professores de Português e Matemática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão Pública, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, da Universidade Federal do Pará, para obtenção do Título de Mestre em Gestão Pública.

Linha de pesquisa: Gestão Pública Municipal

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Profª Drª Marina Yassuko Toma
Orientadora - PPGGP/NAEA/UFPA

Prof. Dr. Carlos André Corrêa de Mattos
Examinador interno - PPGGP/NAEA/UFPA

Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues
Examinador externo - FECH/UFPA

Dedico este estudo, a todos os profissionais que, assim como eu, primam por uma educação pública de qualidade e por uma valorização a altura do mérito do educador.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me iluminar, dar força, tranquilidade e paz em mais esse desafio da minha vida, permitindo que eu realize meus projetos.

Ao meu pai, Julião da Conceição Ladislau (*In memoriam*), pelo exemplo de pessoa humana e por todo seu esforço em querer sempre o melhor para seus filhos, por cada gesto de amor e pelo apoio espiritual e material.

À minha mãe, Olinda Pereira Ladislau (*In memoriam*), por todo carinho, amor, paciência, pelos conselhos e pelos cafezinhos sempre quentinhos que tanto adorava.

À minha querida e amada esposa, Prof^ª. Domingas do Espírito Santo Fernandes Pereira, por ter sempre me incentivado na minha formação profissional, pela compreensão e paciência nos momentos de ausências e de estresse no decorrer da construção desse estudo.

Aos meus filhos, Bruno Diego, Vitor Hugo (*in memoriam*), Laila Juliane, Bruna Thais e Laira Thaise, pelo carinho e incentivo, razão da minha dedicação.

Ao Alessandro Pacheco (genro), Luiza Karema (nora), Alexia (neta) e Lizzie Paola (neta), extensão da minha família, pelo respeito, carinho, amor e convivência harmoniosa.

A todos os meus irmãos, pelo apoio, acolhida e satisfação em nome dos nossos pais.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Marina Yassuko Toma, por ter aceitado me orientar, por acreditar que eu poderia concluir esse trabalho, por toda a sua disponibilidade, dedicação e paciência.

A todos os professores do PPGGP/NAEA/UFPA, que contribuíram para minha formação e no desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos Professores Sonia Amaral e Enil Pureza, pelo incentivo e colaboração nos momentos de dificuldades.

Ao Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues, por aceitar o desafio de participar desse projeto.

A todos os colegas da turma de Mestrado Profissional em Gestão Pública/Breves, pelos lanches coletivos, momentos de descontração, motivos para estarmos juntos.

A todos os colegas de trabalho, pelo incentivo e por acreditarem que seria possível a realização desse projeto em minha vida.

A todas as pessoas (Professores, diretores e coordenadores) que contribuíram com a minha pesquisa de modo direto ou indiretamente.

A todos, muitíssimo obrigado!

A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje é fazendo hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje aquilo que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje aquilo que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã aquilo que hoje não pude fazer.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar os indicadores da qualidade do Ensino Fundamental do Município de Breves, na visão dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, procurando constatar como a falta do uso desses indicadores pela comunidade escolar em seus planejamentos está contribuindo para o baixo desempenho do desenvolvimento da educação básica no município de Breves. A pesquisa, de natureza descritiva, foi realizada junto a 91 professores de Português e Matemática do Ensino Fundamental da série inicial (5º ano) e série final (8ª série), sendo 47 professores da zona urbana e 44 da zona rural. Os resultados obtidos demonstraram que o perfil dos profissionais da educação brevesense é relativamente jovem, tendo em vista que quase metade dos respondentes (49,45%) corresponde a uma faixa etária entre 30 a 39 anos, e 82 (90,11%) estão entre 25 a 49 anos, com uma média de 12 anos de trabalho. Além disso, possuem uma estabilidade profissional, já que 78 (85,71%) são concursados. O resultado mostrou, ainda, que 85 (93,41%) respondentes do quadro têm nível superior e/ou especialização, o que possibilita uma continuidade no que diz respeito a um planejamento com metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo. No entanto, os indicadores educacionais que apontam para o desempenho da qualidade de ensino não são discutidos pela comunidade escolar, fato apontado pela maioria dos professores da zona rural e da zona urbana. Foi também averiguado que os diretores/coordenações pedagógicas não discutem as metas educacionais com os professores, realidade essa assinalada pela maioria dos entrevistados da zona rural. Se os indicadores educacionais não são discutidos nos planejamentos pedagógicos com os professores e se não há uma participação efetiva dos pais no seio da comunidade escolar, fica comprometida a participação dos professores frente às avaliações nacionais da qualidade da educação, auferida pelo governo brasileiro, nas unidades escolares.

Palavras-chave: Indicadores. Proficiência. Fluxo. Qualidade. IDEB.

ABSTRACT

This study aims to analyze the indicators of Elementary Education quality in Breves city, in Portuguese and Mathematics teachers' view, looking to find how the lack of use of these indicators by the school community in their planning have been contributing to a low performance of basic education development in Breves city. The research, a descriptive one, it was carried out with 91 Portuguese and Mathematics teachers from elementary school, the 5th grade and 8th grade, 47 teachers from urban and 44 rural area. The results showed that the profile of the education professional from Breves is relatively young, In view of that almost the half of the respondents (49,45%) corresponds to an age group between 30 to 39 years old, and 82 (90,11%) are between 25 to 49 years old, with an average of 12 years of work. Besides they have a professional stability, since 78 (85,71%) had made a contest. The result also showed that 85 (93,41%) of the respondents have Higher Education and or Specialization, which allows continuity with regard to a plan with targets to be achieved in the short, medium and long time. However, the educational indicators that point to the performance of teaching quality are not discussed by the school community, a fact which is pointed out by the most teachers from rural and urban areas. It was also ascertained that the director / educational coordinator not discuss the educational targets with the teachers, this reality marked by the majority of respondents from rural areas. If the educational indicators are not discussed in educational planning with teachers and there is no effective participation of parents within the school community, it is committed the participation of the teachers in front of the national education quality assessments, earned by the Brazilian government, at school institutions.

Keywords: Indicators. Proficiency. Flow. Quality. IDEB (The Basic Education Development Index).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Taxa de analfabetismo de pessoas com 10 anos ou mais de idade: Brasil, 1992-2011.....	48
Gráfico 2 -	Aprovação no Ensino Fundamental de 8 e 9 anos (série nova): Brasil, 2007-2010.....	49
Gráfico 3 -	Distorção idade/série - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos (série nova): Brasil, 2006-2010.....	49
Gráfico 4 -	Evolução do IDEB do Município de Breves - Pará, para as séries iniciais do ensino fundamental, no período de 2005-2013 e Metas do município 2007 a 2021.....	57
Gráfico 5 -	Evolução do IDEB do Município de Breves - Pará, para as séries finais do ensino fundamental, no período de 2005-2013 e Metas do município 2007-2021.....	57
Gráfico 6 -	Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais (4ª Série/5º Ano,) em proficiência e fluxo -. Breves: 2007-2013.....	59
Gráfico 7 -	Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental anos iniciais (4ª Série/5º Ano) em proficiência e fluxo: Breves: 2007-2013.....	59
Gráfico 8 -	Proficiência em Português 5º ano: Breves, Pará e Brasil, 2013.....	63
Gráfico 9 -	Proficiência em Matemática 5º ano: Breves, Pará e Brasil, 2013.....	63
Gráfico 10 -	Proficiência em Português 9º ano Breves, Pará e Brasil, 2013.....	64
Gráfico 11 -	Proficiência em Matemática 9º ano: Breves, Pará e Brasil, 2013.....	64
Gráfico 12 -	Idade dos professores de Matemática e Língua Portuguesa do 5º ano e 8ª série do Ensino Fundamental: Breves, 2015.....	67
Gráfico 13 -	Forma de contratação dos professores de Matemática e Língua Portuguesa do 5º ano e 8ª série do Ensino Fundamental: Breves, 2015....	68
Gráfico 14 -	Nível de formação dos professores de Matemática e Língua Portuguesa do 5º anos e 8ª séries do Ensino Fundamental: Breves, 2015.....	69
Gráfico 15 -	Médias das respostas dos professores do ensino fundamental da zona urbana e rural: Breves - Pará, 2015.....	70
Gráfico 16 -	Participação dos professores na discussão e decisão sobre a seleção dos materiais didáticos (Zona urbana e rural), Breves – Pará, 2015.....	71
Gráfico 17	Instalações estruturais nas Escolas: Breves - Pará, 2015.....	72
Gráfico 18 -	Participação dos pais e/ou responsáveis nos planejamentos escolares: Breves - Pará, 2015.....	74
Gráfico 19 -	Acompanhamento sistemático dos pais e/ou responsáveis na educação dos filhos nas unidades escolares: Breves - Pará: 2015.....	75
Gráfico 20 -	Discussão das metas educacionais com os professores, nas reuniões com diretor/coordenação pedagógica: Breves - Pará em 2015.....	76
Gráfico 21 -	O trabalho dos professores frente as metas educacionais nas unidades escolares: Breves – Pará, 2015.....	77
Gráfico 22 -	Definição das metas a serem alcançadas pela equipe escolar: Breves - Pará, 2015.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios Marajoaras: Estado do Pará, 2010.....	16
Tabela 2 -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos municípios marajoaras, séries iniciais (4ª série/5º ano): Pará, 2005-2013.....	17
Tabela 3 -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos municípios marajoaras, séries finais (8ª série/9º ano): Pará, 2005-2013.....	18
Tabela 4 -	Rendimento médio dos professores de Educação Básica em relação ao rendimento médio dos demais profissionais com Educação Superior no Brasil: 2002-2013.....	35
Tabela 5 -	Metas das médias nacionais para o Ensino Fundamental do IDEB-PNE: Brasil, 2015-2024.....	42
Tabela 6 -	Proficiência em português e Matemática do Ensino fundamental anos finais: Brasil, 2005 -2013.....	50
Tabela 7 -	Proficiência em português e Matemática do Ensino fundamental anos iniciais: Brasil, 2005-2013.....	50
Tabela 8 -	Quantitativo de Professores do 5º ano e da 8ª série do Ensino Fundamental: Breves - Pará, 2014.....	52
Tabela 9 -	Quantitativo amostral dos professores do 5º ano e 8ª série do Ensino Fundamental: Breves - Pará, 2014.....	52
Tabela 10 -	Desempenho quanto a aprendizagem e ao fluxo nas medições do Ideb no Ensino Fundamental, no período de 2007-2013.....	58
Tabela 11 -	Participação no IDEB das Escolas do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais: Breves, 2005-2013.....	60
Tabela 12 -	Escolas de Ensino Fundamental das Séries iniciais: Breves, 2005 a 2013...	60
Tabela 13 -	Escolas de Ensino Fundamental das Séries finais: Breves, 2005 a 2013...	61
Tabela 14 -	Níveis de proficiência Saeb para o Ensino Fundamental: Brasil, 2013.....	61
Tabela 15 -	Proficiência em Português e Matemática, Breves, Pará e Brasil, 2013.....	62
Tabela 16 -	Idade dos professores de Matemática e Língua Portuguesa do 5º ano e 8ª série do Ensino Fundamental: Breves, 2015.....	66
Tabela 17 -	Forma de contratação dos professores do Ensino Fundamental: Breves, 2015.....	67
Tabela 18 -	Nível de formação dos professores do Ensino Fundamental: Breves, 2015.....	68
Tabela 19 -	Avaliação geral das dimensões pesquisadas: Breves - Pará, 2015.....	70
Tabela 20 -	Desempenho profissional dos professores do Ensino Fundamental: Breves - Pará, 2015.....	73
Tabela 21 -	Visão dos professores do Ensino Fundamental sobre os alunos: Breves - Pará, 2015.....	75
Tabela 22 -	Visão dos professores do Ensino Fundamental sobre a Gestão Escolar: Breves - Pará, 2015.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EM	Exposição de Motivos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFPA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Problema de Pesquisa.....	15
1.2 Justificativa.....	19
1.3 Objetivos.....	20
1.4 Organização do trabalho.....	20
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.1 Diretrizes Nacionais	23
2.2 A Política para o Ensino Fundamental no Brasil: um viés histórico.....	37
2.3 A Qualidade do Ensino no Brasil.....	42
2.3.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	45
3 METODOLOGIA.....	51
3.1 Coleta de dados.....	53
4 ANÁLISES DE RESULTADOS.....	56
4.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Município de Breves.....	56
4.2 Resultado e discussão da pesquisa de campo.....	66
4.2.1 Perfil do entrevistado.....	66
4.2.2 Desempenho profissional.....	70
4.2.3 Visão sobre o Aluno.....	73
4.2.4 Visão sobre a gestão Escolar.....	76
5 CONCLUSÕES.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE.....	90
ANEXOS.....	94

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata dos indicadores da qualidade da Educação no Município de Breves, Ilha de Marajó, Estado do Pará, apontando para uma análise sobre o Ensino Fundamental a partir da visão de professores de Português e Matemática.

A política educacional brasileira, através de suas reformas, manifestos e planos, vem buscando um ensino que melhor se aplique ao desenvolvimento de seus cidadãos. Assim, tem-se uma política educacional em plena construção, haja vista que a educação pública no Brasil é recente e “só passou a compor a agenda nacional no começo do século XX, com o advento da República” (LIMA, 2014, p. 12).

Na busca por uma política educacional para o Brasil, destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Segundo Lima (2014, p. 13), o manifesto propunha ao Estado a organização de um “Plano Geral de Educação” e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Essa busca por uma educação pública que atenda aos anseios do povo brasileiro é contínua; cada nova mudança de conjuntura, seja ela política, social ou econômica, novas concepções são discutidas e planejadas na busca de um padrão de qualidade. Mas como definir a qualidade da educação? Muitos são os embates a esse respeito. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CEB nº 5/2011, o órgão entende a educação de qualidade social partindo deste termo:

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e valores envolvidos e os projetos de sociedade em jogo (BRASIL, CNE/CEB nº 5/2011, p.8).

Percebe-se que esse conceito deve ser sempre retroalimentado, levando em consideração as peculiaridades de cada contexto, uma vez que o que pode ser padrão de qualidade em uma realidade pode não ser em outra; o que se define ou almeja como qualidade em determinada época pode não ser em outro momento da história.

Nas décadas de 1970 e 1980, o conceito da qualidade da educação, segundo Lima (2014, p. 23), estava direcionado “às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldades de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam”. Nesse sentido, a educação de qualidade era balizada pela sua rede física e pelo quadro de professores, sem se importar com os aspectos pedagógicos e com a qualificação de seus profissionais. A partir da década de

1990, com o advento da Nova Gestão Pública, além das questões estruturais e qualificação profissional, o foco centra na eficácia e na eficiência das escolas, considerando o rendimento obtido pelos discentes. Segundo a LDB/9394, Art. 3º, que trata dos princípios do ensino, em seu inciso IX estabelece a “garantia de padrão de qualidade”, fato especificado no inciso IX do Art. 4º, que estabelece “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. Nota-se, aqui, que o foco é o aluno e que a garantia desse padrão é dever do Estado.

Lima (2014), citando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende:

Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (LIMA, 2014, p. 24).

Referir-se à educação de qualidade em um país de dimensões continentais como é o Brasil não é tarefa fácil, é desafiador. Segundo o documento intitulado Indicadores da Qualidade na Educação do Ministério da Educação (MEC), “Para a maioria das pessoas uma escola pública e de qualidade certamente seria aquela em que os alunos aprendessem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo” (BRASIL. MEC, 2007, p. 5). Mas afinal, quem deveria analisar essa qualidade levando em consideração seu contexto sociocultural? O Governo através de seus indicadores? A comunidade escolar por estar inserida no contexto em debate? Muitos são os aspectos a serem refletidos, por se tratar de uma temática em plena edificação e por ser um campo conflituoso de discussões. É importante que se tenha em conta também que o que é concebido como qualidade em uma realidade, em outra pode não ser.

Para esta pesquisa, adotaremos a referência da UNESCO para o conceito de educação de qualidade, por retratar com mais exatidão e amplitude os contextos que envolvem a comunidade escolar, oportunizando uma reflexão ampla a respeito do que se pretende avaliar,

sem se deter apenas no aspecto quantitativo, mas, através dele, ousar qualificar e dimensionar seus indicativos.

Mas como mensurar a qualidade na educação? Para Klein (2009, p. 19), “são necessários indicadores de resultados educacionais que permitam avaliar o que os alunos estão aprendendo, se estão sendo aprovados e se estão concluindo a educação básica na idade adequada”.

Para mensurar a qualidade na educação o governo brasileiro passou a adotar um sistema de avaliação da educação básica. “As discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986” (BRASIL, 2008, p. 9). Em 1988, o Ministério da Educação criou o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) e, nesse mesmo ano, com a promulgação da Constituição, esse sistema passa a denominar Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). “O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (BRASIL, 2008, p. 9).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o primeiro registro de avaliação pelo SAEB¹ ocorreu, de forma amostral, em 1990, nas escolas públicas da rede urbana que ofereciam turmas de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental. Os alunos foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5^{as} e 7^{as} séries também foram avaliadas em Redação. Esse formato se manteve na edição de 1993.

O governo brasileiro, em busca de um sistema mais eficaz e abrangente, “em 1995, incorpora uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI) que tem permitido, entre outras coisas, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação” (BRASIL, 2008, p. 9).

Com essa nova metodologia, segundo Klein (2009):

[...] o Saeb é aplicado nas séries finais dos dois segmentos do ensino fundamental (4^a e 8^a séries) e no final do ensino médio (3^a série). Essa decisão foi tomada em função da falta de currículos e programas de ensino únicos por série em todo território nacional, já que o Saeb avalia a população escolar brasileira por meio de uma amostra probabilística estratificada pelas unidades da federação e dependências administrativas (KLEIN, 2009, p. 20).

A partir de 2005, com a publicação da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o governo brasileiro amplia esse sistema de avaliação, adotando dois processos: a Avaliação

¹ Histórico do SAEB, disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico> >. Acesso em 11 nov. 2015.

Nacional da Educação Básica (ANEB), que é divulgada como SAEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que é divulgada pelo nome de Prova Brasil. Como ressalta Coelho (2008):

[...] esse sistema, além do exame por amostragem (Saeb), conta ainda com a Prova Brasil introduzida em 2005, para avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática em cada unidade escolar, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e Saeb e das taxas de aprovação de cada escola (COELHO 2008, p. 231).

O SAEB e a Prova Brasil são, portanto, os principais fornecedores de indicadores educacionais utilizados pelo INEP, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o principal divulgador desses indicadores.

1.1 Problema de Pesquisa

O Município de Breves, localizado a sudoeste da Região do Marajó, estado do Pará, possui uma população de aproximadamente 98.231 mil habitantes, de acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) para 2015. Conta com uma área de 9.550,523 km², apresentando uma densidade demográfica de 9,72 hab./km². Seu principal meio de acesso é o transporte fluvial.

Figura 1 - Localização do município de Breves na Ilha do Marajó, PA.



Fonte: Google maps (2015).

A economia do município de Breves até 2008 baseava-se na atividade extrativista (madeira), no entanto, com o fechamento das madeiras, muitos postos de trabalho (serrarias) foram desativados, causando um número significativo de desempregados no município. Foi o anúncio de um período obscuro em relação a um novo rumo da economia local. Hoje (2015) percebe-se que a economia do município está vinculada à transferência de recursos do governo federal, à construção civil, ao comércio e aos órgãos públicos.

Segundo dados do portal da transparência do governo federal e do portal bolsa família, o município de Breves, no ano de 2014, recebeu de FPM (Fundo de Participação dos Municípios) o valor de R\$ 22.697.539,51, enquanto que os recursos transferidos para o bolsa família neste mesmo ano foram de R\$ 32.492,150,00. Isso são indícios da situação econômica pela qual passa o município.

O município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,503, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2010), configurando-se em um dos piores do Brasil, ocupando a 5520ª posição entre os 5565 municípios brasileiros (PNUD, 2013) e o 9º entre os 16 municípios da Ilha de Marajó, como pode ser visto na tabela 1.

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios Marajoaras: Estado do Pará, 2010.

Município	IDHM	IDHM renda	IDHM longevidade	IDHM educação
Soure	0,615	0,583	0,760	0,525
Salvaterra	0,608	0,580	0,793	0,488
Ponta de Pedras	0,562	0,558	0,773	0,412
São Sebastião da Boa Vista	0,558	0,520	0,760	0,439
Santa Cruz do Arari	0,557	0,483	0,775	0,461
Muaná	0,547	0,540	0,775	0,391
Cachoeira do Arari	0,546	0,525	0,778	0,398
Gurupá	0,509	0,510	0,777	0,333
Breves	0,503	0,524	0,778	0,312
Curralinho	0,502	0,508	0,769	0,323
Afuá	0,489	0,485	0,774	0,311
Anajás	0,484	0,506	0,774	0,290
Portel	0,483	0,513	0,767	0,286
Bagre	0,471	0,481	0,777	0,280
Chaves	0,453	0,516	0,769	0,234
Melgaço	0,418	0,454	0,776	0,207

Fonte: Elaboração própria com dados do PNUD (2013).

De acordo com os dados da tabela 1, o município de Breves fica na 9ª posição, porém, se levarmos em consideração o IDHM Educação, passa a ocupar a 10ª colocação entre os 16 municípios marajoaras, fato preocupante no que concerne à qualidade da educação municipal.

O município de Breves apresenta, ainda, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013 para as séries iniciais de 2,9 e de 3,5 para as séries finais, não atingindo a meta projetada, que seria de 3,9 e 4,0 respectivamente. A tabela 2 mostra o desempenho do município de Breves nas séries iniciais, frente aos demais municípios marajoaras.

Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos municípios marajoaras, séries iniciais (4ª série/5º ano): Pará, 2005 - 2013.

Município	2005	2007	2009	2011	2013	Metas para 2013
Santa Cruz do Arari	2,1	2,2	2,6	2,9	4,3	3,3
Soure	2,9	2,6	3,4	3,9	3,7	3,9
Muaná	2,6	2,8	3,7	3,9	3,5	3,7
Ponta de Pedras	2,9	2,4	3,4	3,8	3,4	3,8
Salvaterra	2,8	2,9	3,4	3,4	3,4	3,9
Portel	2,1	2,0	2,7	3,8	3,3	3,8
Bagre	1,9	2,1	2,5	3,7	3,3	3,8
São Sebastião Boa Vista	2,0	2,4	3,2	3,7	3,3	3,4
Cachoeira do Arari	2,1	2,3	3,1	3,2	3,1	3,2
Chaves	2,7	2,0	1,4	3,4	2,9	3,9
Breves	2,1	2,5	2,7	3,9	2,9	3,9
Gurupá	2,4	2,1	3,0	4,1	2,8	3,4
Melgaço	1,7	2,2	3,7	3,6	2,7	3,4
Afuá	2,4	2,9	3,0	3,4	2,7	3,5
Currálinho	1,9	2,4	2,5	3,0	2,6	3,6
Anajás	2,2	1,9	2,6	3,4	2,5	3,7

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2013).

Observa-se que no IDEB/2013 o município de Breves divide com o município de Chaves a 10ª colocação nas séries iniciais do ensino fundamental, o que é um fato inquietante, haja vista que o município de Breves é um polo convergente na ilha de Marajó, por possuir melhor infraestrutura em se tratando de serviços, como é o caso de atendimentos bancários, Campus Universitário/Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), hospital regional e Secretarias de governo do Estado do Pará.

Igualmente preocupante é o IDEB do município nas séries finais do Ensino Fundamental em relação aos demais municípios da Ilha de Marajó, como pode-se notar na

tabela 3. Ressalte-se ainda que, de acordo com dados da tabela 03, o município de Breves ocupa a 6ª posição no ranking do IDEB nas séries finais do ensino fundamental entre os 16 municípios marajoaras, ficando atrás do município de pior IDHM do Brasil. Chama a atenção também a distorção dos índices do IDEB nas escolas municipais de ensino fundamental do município de Breves, caso, por exemplo, da EMEF Princesa Isabel, com IDEB em 2013 de 1,4, e a EMEF Adventista de Breves, com 4,5. Uma distorção de índices de 69% nas séries iniciais do ensino fundamental.

Tabela 3 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos municípios marajoaras, séries finais (8ª série/9º ano): Pará, 2005 - 2013.

Município	2005	2007	2009	2011	2013	Metas para 2013
Portel	2,6	2,5	3,7	3,8	4,0	3,6
Bagre	3,1	2,5	3,3	2,9	4,0	4,0
Melgaço	2,7	3,4	3,7	3,5	3,7	3,3
Chaves	0,0	3,0	3,3	3,2	3,7	3,7
Salvaterra	3,2	3,0	3,2	3,4	3,6	4,0
Breves	3,1	3,6	3,6	3,7	3,5	4,0
São Sebastião Boa Vista	2,7	3,3	3,2	3,3	3,4	3,5
Ponta de Pedras	3,2	2,9	3,2	3,6	3,1	4,2
Muaná	3,4	3,4	3,5	3,2	3,1	4,2
Anajás	3,3	3,6	3,4	3,2	3,1	4,2
Gurupá	3,1	3,1	3,5	3,5	3,0	3,7
Cachoeira do Arari	2,5	3,0	3,2	3,3	***	3,7
Curralinho	3,0	2,7	3,0	3,1	3,2	3,8
Afuá	3,1	3,1	3,2	2,8	2,9	4,0
Soure	2,8	2,9	2,9	***	2,8	3,6
Santa Cruz do Arari	0,0	2,2	3,0	***	***	***

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2013).

*** Sem média na Prova Brasil 2011-2013.

Igualmente preocupante é a temática da educação na idade certa, pois, segundo o Documento Base do Plano Municipal de Educação de Breves (PME, 2014, p. 30), “Em 2010, 56,75% da população de 6 a 17 anos do município estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série”.

Assim, esta pesquisa empírica busca responder: Que fatores contribuem para o baixo desempenho do IDEB nas escolas municipais de ensino fundamental da zona urbana e rural do município de Breves? Qual a participação dos professores na análise dos resultados obtidos no que se refere à qualidade do ensino? Como hipótese, é possível que a falta do uso desses

indicadores pela comunidade escolar em seus planejamentos está contribuindo para o baixo desempenho do desenvolvimento da educação básica no município de Breves.

1.2 Justificativa

Diante dos dados supracitados e por fazer parte da rede municipal e estadual de educação na condição de professor licenciado em matemática, o autor deste trabalho vem, desde 2007, acompanhado e ultimamente intensificando o seu interesse - especialmente no tocante à performance das escolas do município de Breves - pelos indicadores da educação no sentido de, em última análise, contribuir para melhorar a qualidade do ensino. Esse interesse se dá principalmente por acreditar que não basta ter em mãos a estatística, é necessário entender e compreender o que se avalia para poder inferir. A importância desses indicadores - que apontam para uma gestão de resultados por competência - como condutor das políticas públicas se evidencia na medida em que desperta para a necessidade de valorizar de forma ampla a gestão e os profissionais inseridos nesse contexto, pois a complexidade do ambiente no qual as organizações escolares estão inseridas faz com que sejam exigidas cada vez mais novas competências.

Nesse sentido, viu-se a necessidade de realizar um estudo que pudesse trazer, de maneira clara e objetiva, alguns elementos essenciais ao entendimento das dinâmicas desses indicadores, haja vista que não se tem pesquisa com essa dimensão no município de Breves, motivo pelo qual se propõe este ensaio empírico.

O presente trabalho visa colaborar com a gestão municipal, através de análise dos indicadores educacionais, permitindo aos gestores tomadas de decisões pautadas em dados reais, os quais deverão nortear as políticas educacionais do município, afinal, este é o papel inerente do curso de mestrado profissional em Gestão Pública, tendo em vista que a linha de pesquisa em tela é a Gestão Pública Municipal.

Com o intuito de contribuir - enfatize-se - com a qualidade da educação municipal brevesense, propõem-se realizar o presente estudo, que aborda os Indicadores da Qualidade da Educação no Município de Breves pela visão de professores de Português e Matemática (posto serem eles os que estão diretamente no foco da avaliação nacional, entenda-se Prova Brasil), a fim de subsidiar a governança municipal com elementos que indicam melhoria dos índices educacionais referentes à educação básica, tais como fluxo escolar (que se refere o quanto se aprova em determinada fase escolar), proficiência em Língua Portuguesa e

Matemática (indica o quanto se aprendeu em determinada fase escolar), planejamento educacional, qualificação e valorização dos profissionais da educação.

1.3 Objetivos

Como no município de Breves não se tem um estudo que aponte para a qualidade da educação municipal, o objetivo geral deste trabalho é analisar a qualidade do Ensino Fundamental do Município de Breves, a partir da visão dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os objetivos secundários, consonantes ao geral, são:

a) Verificar a participação dos professores do ensino fundamental do município de Breves em suas práticas relacionadas aos indicadores educacionais, que apontam para a qualidade de ensino;

b) Avaliar o envolvimento dos professores do ensino fundamental do município de Breves nas avaliações nacionais da qualidade da educação;

c) Comparar os resultados obtidos no IDEB (no período de 2005 a 2013) das escolas municipais de ensino fundamental do município de Breves com o desempenho das escolas dos demais municípios marajoaras;

d) Propor ações junto à Secretaria Municipal de Educação que possibilitem avançar e alcançar as metas propostas pelo Ministério da Educação/Brasil quanto aos indicadores da qualidade da educação.

1.4 Organização do trabalho

Para melhor entendimento, este trabalho está didaticamente distribuído em cinco tópicos, seguidos das considerações finais, referências bibliográficas, anexos e apêndices.

O primeiro tópico refere-se ao problema da pesquisa, com seus objetivos, justificativa e organização do trabalho. No segundo, tem-se um panorama histórico do ensino fundamental no Brasil, levando em consideração as diretrizes nacionais, a política para o ensino fundamental no Brasil e a qualidade de ensino no Brasil, o IDEB nacional e do município de

Breves e seus desafios educacionais, pontuando a atuação e desempenho do município frente ao índice em tela.

A metodologia utilizada na pesquisa, com sustentação teórica em conceitos existentes, fazendo menção aos procedimentos de como serão feitas as coletas de dados e a consequente tabulação, são evidenciados no terceiro capítulo. O quarto, por sua vez, apresenta os resultados obtidos, o tratamento estatístico aplicado aos mesmos, seguidos de análise estabelecendo conexão com a revisão bibliográfica, inerente à fundamentação desse estudo.

O quinto e último tópico traz as conclusões, fazendo menção à hipótese do estudo frente aos resultados alcançados, revisitando os objetivos e as conquistas alcançadas, apresentando a relação com a literatura revisada e os limites do estudo, além da contribuição e sugestões para futuras pesquisas. Este tópico é encerrado pela referência bibliográfica, apêndices e anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O escopo desta seção é caracterizar o Ensino Fundamental no Brasil. Para isso, julgou-se necessário fazer uma breve trajetória histórica – focada na qualidade do ensino – da evolução brasileira face à educação nas últimas oito décadas, o que, por consequência, estabelece ponto de contato com o objeto de pesquisa proposto neste trabalho.

Para efeito desta pesquisa e como forma de contextualizar a qualidade do Ensino Fundamental no Brasil recorreu-se às informações documentais e bibliográficas das últimas oito décadas que enfatizam essa trajetória. Tal abordagem foi feita pelo viés histórico, a começar pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 até às diretrizes nacionais para a educação básica, à luz da Constituição de 1988 como marco referencial, e documentos oficiais concernentes à educação no período de 1998 a 2015. Trata-se de uma análise sintética sobre a política brasileira para o ensino fundamental, concluída com o advento das medidas voltadas para a qualidade do ensino, que apontam para os indicadores educacionais objeto desta pesquisa.

Essas qualidades são mensuradas por indicadores que, de acordo com Jannuzzi (2009) referindo-se às Políticas Públicas, são:

Medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou demanda de interesse programático na área social. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente (JANNUZZI, 2009, p. 22).

Desse modo, os indicadores na educação são sinalizadores que manifestam características de uma realidade, avaliando-a e interferindo, no intuito de melhorar sua atuação. A comunidade escolar, de posse dessas informações, pode lançar um olhar mais eficiente no contexto em que atua.

Foi analisando esse contexto que o governo brasileiro propôs um estudo que pudesse fazer uma avaliação concisa dessa realidade. Assim, foi criado pelo Ministério da Educação/Brasil, no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), através do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007). O IDEB tem possibilitado uma visão holística da educação brasileira, como os relacionados ao fluxo (taxa de rendimento escolar) e as médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP (SAEB e Prova Brasil), no período de 2005 a 2013.

Para o INEP/MEC, apesar do decreto da criação do IDEB ser de 2007, a série histórica de resultados tem início ainda em 2005, quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação.

Fernandes (2007) faz um estudo sucinto sobre o IDEB, abordando aspectos conceituais e o conhecimento do indicador proposto e sua aplicação para os estados brasileiros. O indicador proposto possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação.

Dessa forma, a lógica do governo brasileiro, segundo o INEP, é de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)². 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.

2.1 Diretrizes Nacionais

Toda civilização carece de um marco referencial que aponte rumos e oriente uma trajetória. Os fatos registrados, sistematizados e analisados do passado têm um intrínseco significado pedagógico para o presente. Pensando por essa ótica, é possível dizer que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é o marco inicial para o desencadeamento da educação brasileira, cujo legado ainda está em vigência.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 por um grupo de intelectuais com diferentes ideais e apartidários, mas com objetivos convergentes, teve o intuito de se implantar um sistema educacional para o Brasil que fosse antagônico à “política” educacional vigente. Os manifestantes afirmavam que a situação da educação pública no

² As origens da OCDE remontam a 1960, quando 18 países europeus mais os Estados Unidos e Canadá uniram forças para criar uma organização dedicada ao desenvolvimento econômico. Hoje, os nossos 34 países membros abrangem todo o globo, do Norte e América do Sul para a Europa e Ásia-Pacífico. Eles incluem muitos dos países mais avançados do mundo, mas também países emergentes como o México, Chile e Turquia. Nós também trabalhamos em estreita colaboração com as economias emergentes como a República Popular da China, Índia e Brasil e as economias em desenvolvimento na África, Ásia, América Latina e no Caribe. Juntos, o nosso objetivo continua a ser a construção de uma mais forte, mais limpo e mais justo.

Brasil não atendia à realidade e nem tinha um sistema educacional definido, e “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”. Entre eles, Cecília Meireles (escritora), Anísio Teixeira (cientista social baiano), Lourenço Filho (educador paulista), Fernando Azevedo (redator do manifesto, advogado mineiro), Roquete Pinto (antropólogo carioca, pai da radiodifusão brasileira).

O Manifesto ganhou grande repercussão por duas razões essenciais: apresentava ideias não concebíveis pela estrutura política dominante, significando ruptura de paradigmas, e por anteceder a assembleia constituinte de 1933. É Lima (2014) quem esclarece as proposições do documento dos pioneiros da educação nova:

O manifesto propunha que o Estado organizasse um “Plano Geral de Educação” e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. E levantava, já naquela época, alguns pontos com os quais nos deparamos até hoje: [...] se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado (LIMA, 2014, p. 14).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova destacou ainda outros pontos relevantes, como o papel do Estado perante uma educação pautada na laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, princípios inerentes de uma escola unificada, com educação para todos os brasileiros. Segundo Infante (2013):

O Manifesto vai muito mais além, defendia a ideia de uma escola única que se baseava em uma educação comum para todos os brasileiros, sem discriminação de classe ou gênero, igualdade de oportunidade, mesmo porque seus defensores eram oriundos de classe social e econômica privilegiadas, mas eles acreditavam que o acesso à educação contribuiria para o desenvolvimento social e econômico do país (INFANTE, 2013, p. 2).

Um outro princípio de relevante destaque está assentado na autonomia educacional, até então subordinada a interesses e caprichos pessoais ou deleites partidários, ficando à mercê dos mandatários sem compromisso com a continuidade e obrigatoriedade, como se pode observar em trecho transcrito do Manifesto citado por Lima (2014).

Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poder realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se

às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção (LIMA, 2014, p. 15).

Em linhas gerais, a finalidade do Plano de Reconstrução da Educação requerido pelos manifestantes era a de que o indivíduo tivesse desenvolvimento integral e por isso foram fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. Ainda segundo o Manifesto, a aplicação desses princípios importa numa radical transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais. Esses ideais começaram a se consolidar na Carta Magna de 1934, em seu art. 150, alínea a, que se refere à competência da União:

Art. 150. Compete á União: a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o territorio do paiz (POLETTI, 2012).

É no artigo citado que se encontra o embrião do Plano Nacional de Educação - PNE, pois, até então, não se tinha um documento-referência da política educacional brasileira que contemplasse todos os níveis de governo, que fizesse um diagnóstico da educação no país e que, a partir deste, apresentasse princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do país. O parágrafo único desse artigo garante a gratuidade, obrigatoriedade e integralidade do ensino, bandeira defendida pelos pioneiros.

Apesar dessas medidas serem tomadas ainda de forma não participativa, considera-se um avanço do ponto de vista das mudanças nas concepções de um sistema educacional em construção. Delegava-se, no seu artigo 152, ao Conselho Nacional de Educação a incumbência de elaborar o plano nacional de educação, no qual houvesse sugestões ao governo de medidas julgadas pertinentes para a melhor solução dos problemas educacionais e distribuição adequada dos fundos especiais ora criados com a finalidade de fomentar ações educacionais.

No entanto, somente em 1961 o anseio em defesa do ensino público gratuito e laico foi contemplado, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal 4024/61, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diz o documento:

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal de 1934, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem:

1. O acesso à escola do maior número possível de educandos;
2. A melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;
3. O desenvolvimento do ensino técnico-científico;
4. O desenvolvimento das ciências, letras e artes;

§ 1º São consideradas despesas com o ensino:

- a) as de manutenção e expansão do ensino;
- b) as de concessão de bolsas de estudos;
- c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências;
- d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares (BRASIL, 1961, não paginado).

Transcorridos vinte e oito anos após a promulgação da Constituição de 1934, vislumbra-se o primeiro Plano Nacional de Educação, conforme nos informa Saviani (1998).

Nosso primeiro plano nacional de educação foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação somente em 1962, como cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. Na primeira parte do referido plano, o documento procurou traçar as metas para um Plano Nacional de Educação e, numa segunda parte, estabelecer as normas para aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior (SAVIANI, 1998, p. 78).

Nota-se nesse plano um indicativo de dotação de recursos específicos para a educação que, embora ínfimo, palpável em comparação às políticas anteriores, fato, entretanto, criticado por muitos, por ter se tornado o centro do plano em detrimento dos aspectos gerais do planejamento esperado. Na opinião de Azanha (1995), “o plano, em vez de código que a tudo engloba, passou a ser um esquema distributivo de fundos” e, para Horta (1982, *apud* BRASIL, 2014, p.13), “a ideia de planejamento integral foi substituída pela de um plano de distribuição de recursos”.

Segundo Horta (1982), esse plano passou por diversas revisões, como a de 1965-66, quando foram inseridas normas descentralizadoras e estimuladoras para elaboração de planos estaduais, além de implantação de ginásios, direcionados ao trabalho e ao atendimento de analfabetos maiores de dez anos, através de redistribuições de recursos federais. Na Constituição de 1967, a elaboração do PNE deixou de ser do Conselho Nacional de Educação e passou a fazer parte do planejamento global, inserido nos planos nacionais de desenvolvimento.

Decorridos dez anos da vigência do primeiro PNE, e com a promulgação da Lei 5.692/71, reformulou-se a Lei nº 4.024/61, fixando diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º

graus, em substituição ao termo ginásial, que se referia à fase inicial do ensino secundário, pela fase final do ensino do 1º grau de oito anos. Com relação ao 2º grau, a profissionalização torna-se obrigatória, assim como a inclusão do Curso Normal voltado para a formação de professores com habilitação para a primeira fase do 1º grau. No ano de 1982, com o advento da Lei nº 7.044, o ensino do 2º grau profissionalizante deixa de ter o caráter de obrigatoriedade e torna-se facultativo.

O segundo Plano Nacional de Educação, o primeiro a ser instituído por Lei, nasce com a Constituição Federal de 1988, inaugurando expressamente o PNE, ao preconizar em seu art. 214:

O estabelecimento do plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Somente com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - é que se atribui à União (Art. 9º, inciso I) a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios. O Art. 87, em seu § 1º, por sua vez, estabelece que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação da referida lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No entanto, a Lei de criação do PNE somente foi aprovada pela Câmara de Deputados no dia 14 de junho de 2000 e sancionada pelo Presidente da República no dia 09 de janeiro de 2001, através da Lei nº 10.172/2001, para o decênio 2001 a 2010. O citado documento legal está estruturado em torno de três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza. Os objetivos gerais da educação estabelecidos no PNE são: a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público.

O plano trouxe avanços para uns e ranços para outros, como pode ser observado em Sguissardi (2006); Valente; Romano (2002, p. 101.), afirmando que “o PNE 2001-2010 foi reduzido a uma carta de intenções”. Tal opinião não foi comungada por Silva (2001, 2009, apud BRASIL, 2014, p. 14), que sai em defesa do plano afirmando que “O plano aprovado

por lei deixa de ser uma mera carta de intenções para ser um rol de obrigações, passando a ser imperativo para o setor público”. A nosso ver, esse ponto de vista é mais coerente, já que o mesmo está pautado em Lei, cabendo à sociedade acompanhar e fiscalizar suas intenções.

Algumas metas apresentadas pelo PNE sociedade brasileira³, para:

a) Educação Infantil:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos. Assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil.

b) Ensino Fundamental:

1) universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos, a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo, em regiões em que se demonstrarem necessários, programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.

2) ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

3) regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem.

4) elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

5) ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente.

³ O plano, “conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, consubstanciou-se no Projeto de Lei (PL) n. 4.155/98, encabeçado pelo deputado federal Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares de todos os partidos e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97). Foi protocolado no Congresso Nacional no dia 10 de fevereiro de 1998, constituindo-se como o primeiro projeto de lei sobre o assunto. Dois dias depois, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou o projeto do Executivo, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao Congresso Nacional, “onde tramitaria, de modo sui generis, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97).

6) prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

c) Ensino Médio:

1) melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados.

2) reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível.

3) assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não as possuem.

4) assegurar que, em cinco anos, todas as escolas estejam equipadas, pelos menos com biblioteca, telefone e reproduzidor de textos.

5) assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50%, e, em 10 anos, a totalidade das escolas disponham de equipamentos de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem.

Embora muitas dessas metas não tenham sido concretizadas em sua totalidade, no geral houve avanços significativos e um esforço por parte do governo central em alcançar e/ou ao menos se aproximar das metas previstas, como por exemplo, os 96,3% de taxa de matrícula no ensino fundamental em 2008, segundos dados do Observatório do PNE/2008. Esse fato é constatado por Aguiar (2010, p. 717), a partir de dados do MEC de 2007, que “mostram que houve uma ampliação do percentual (77,6%) de crianças atendidas nas instituições de educação infantil”. Apesar dos avanços, tem-se apenas 17,1% de atendimento na faixa etária de 0 a 3 anos e inúmeras dificuldades na efetivação de atendimento dessa modalidade de ensino, sobretudo no que diz respeito à qualificação dos profissionais, aos espaços físicos inadequados, aos conselhos escolares sem autonomia e aos recursos financeiros insuficientes.

Ressalve-se que, segundos estudos, nas regiões onde a participação e atuação efetiva dos reguladores sociais são mais frequentes, há um avanço bem mais efetivo em relação às regiões de pouca participação, donde se conclui que a questão demanda um esforço na qualificação da própria gestão e do capital social.

Muito ainda precisa ser feito e que lacunas foram deixadas quando da elaboração do PNE, sendo sentidas em sua implementação, como, por exemplo, a falta de uma política de articulação mais efetiva entre os entes federados e a mudança de paradigma concernente à participação da sociedade civil em se tratando de um regime democrático representativo. Talvez isso tenha dificultado uma participação mais efetiva dos órgãos reguladores recém-criados para esse fim.

Na Exposição de Motivos (EM) nº 33/2010, encaminhada junto à proposta do Executivo para o próximo PNE 2014-2024, há uma referência ao PNE 2001-2010, onde se reconhece que o mesmo “contribuiu para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação, muito embora tenha vindo desacompanhado dos instrumentos efetivos para consecução das metas por ele estabelecidas”.

O terceiro PNE, o segundo instituído por Lei, nasce em 20 de dezembro de 2010, quando a Presidente da República, por meio da Mensagem nº 701, acompanhada da EM nº 33, encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8.035/2010⁴, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Na Câmara Federal passou por diversas emendas, tramitou por dois anos e, no Congresso Nacional, por não ter sofrido alteração por motivo de tempo, devido a urgência da matéria, tramitou por seis meses. Assim, após diversas audiências públicas em diversos estados de diferentes regiões brasileiras e depois de ter sofrido várias alterações, foi aprovado definitivamente no dia 25 de junho de 2014, através da Lei nº 13.005/2014, o PNE para o decênio 2014-2024.

O novo PNE traz grandes desafios e resgates históricos dos direitos da população brasileira. Suas metas foram direcionadas ao enfrentamento do acesso e à permanência na escola e às desigualdades educacionais regionais do país, além de inserir princípios inerentes

⁴ A tramitação do PNE 2001-2010 foi de dois anos e meio: dois anos na Câmara dos Deputados e seis meses no Senado Federal, sendo que, na fase da Câmara, a então Comissão de Educação, Cultura e Desporto, por determinação de sua presidente, deputada Maria Elvira, deu prioridade total ao PNE, cujas audiências ocuparam o horário nobre da quarta-feira. Além disso, a proposta não foi alterada no Senado, o que tornaria seu tempo de tramitação mais alongado se retornasse à Câmara. Já a tramitação do PNE 2014-2024 consumiu três anos e meio, mas o projeto foi enviado no último mês da legislatura. Qualquer analista bem informado sabe que, no ano de 2011, ao voltar a seu funcionamento, a Câmara teria ainda que consumir tempo e realizar negociações para eleger o novo presidente e os membros da Mesa, depois constituir as comissões permanentes, definir a tramitação do PNE - se pelas comissões permanentes ou por comissão especial - e organizar o debate, atendendo a cronograma de audiências públicas capazes de garantir a qualidade do debate e o confronto de ideias, e seminários regionais, para favorecer a necessária capilaridade e legitimidade ao futuro mecanismo legal de planejamento da educação brasileira, conforme reivindicou a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em Nota à Sociedade Brasileira, de 16 de março de 2011. Isto é, atribuiu-se um atraso que não houve, ou, se ocorreu, teve início no Executivo e “continuou” porque preferiu sacrificar o aligeiramento em favor do debate mais qualificado (com dezenove audiências públicas, dois seminários nacionais, catorze seminários estaduais na Câmara e oito audiências públicas no Senado). Realizar um processo transparente e democrático toma tempo.

aos direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, inclusão, valorização profissional e o respeito à diversidade, conforme asseverado no artigo abaixo:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos(as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PNE, 2014).

São 10 diretrizes a serem contempladas através de 20 metas e 254 estratégias, que garantirão ao plano efetividade na sua execução. Segundo o PNE 2014, as 20 metas estão divididas em quatro blocos. O primeiro, composto por nove metas (Anexo A), trata das “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais”.

Essas metas configuram um desafio que demanda um esforço nacional de articulação entre os entes federados. Cabe aos municípios a gestão da educação infantil e ensino fundamental (municipalização), principalmente quando se trata das metas 1; 2; 5; 6 e 7. Universalizar o atendimento à educação infantil da pré-escola até 2016 não é tarefa fácil de cumprir, pois, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2015):

A taxa de atendimento na Pré-Escola cresceu 2,5 pontos percentuais e atingiu 84,9% em 2013. Na Creche, o atendimento chegou a 25,4%. Mas, para cumprir o que determinam a Emenda Constitucional no 59, de 2009, e o Plano Nacional de Educação, as redes municipais de ensino terão de acelerar a criação de vagas. Mantida a tendência de crescimento observada nos últimos 13 anos, o País chegaria a 2016 com 90% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na Pré-Escola. A meta definida em lei é a universalização (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2015, p. 18.).

No Brasil, de maneira geral, ficaria um déficit de 10%, porém, quando se regionaliza o atendimento, a situação fica ainda mais difícil. Só para enfatizar, a região Norte, segundo dados do mesmo Anuário, em 2013 atingiu atendimento de apenas 73,7% na pré-escola, ficando ainda mais distante da aludida universalização para 2016. Em se tratando do

atendimento da Creche, o ritmo atual elevaria a taxa a pouco mais de 38% em 2024, quando a meta é de 50%. Esse déficit demandaria uma reorganização administrativa para os municípios, aliada a uma gestão eficiente, entre outros desafios, como sinaliza o próprio documento:

Um dos principais desafios dos municípios é dimensionar a demanda por vagas na Creche e construir unidades dentro de padrões que garantam bom atendimento e Educação de qualidade para as crianças. Também se faz evidente a desigualdade no atendimento, quando observados o nível socioeconômico e a raça/cor das famílias atendidas (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2015, p 18.).

Desse modo, o fazer cumprir essas metas, além de um acompanhamento eficaz através dos reguladores sociais, esbarra no financiamento, que nem sempre se tem plena garantia, e na capacidade administrativa dos demandados, nem sempre eficiente. Segundo dados do Anuário (2015), o Brasil investe pouco mais de 3 (três) mil dólares por ano por estudante do Ensino Fundamental à Educação Superior, o que representa um terço do gasto médio dos países da OCDE. Apesar do avanço que esses investimentos tiveram no período de 2002 a 2012, passando de um patamar de investimento público total de 4,8% para 6,4% do Produto Interno Bruto (PIB), continua abaixo do que foi estabelecido no PNE (2014-2024) que prevê, em sua meta 20, a ampliação do investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência dessa Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Analisando o volume de investimento dos cinco primeiros anos de vigência do novo PNE e as metas já citadas, não se vislumbra um aumento além do já concebido, sem falar das intemperes que o PIB brasileiro tem vivenciado.

Em relação ao analfabetismo funcional, mencionado na meta 5, os dados do Censo Demográfico de 2010 mostram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas. Quando se regionaliza, o panorama fica mais grave. O número de crianças ditas analfabetas funcionais na região Norte é da ordem de 27,3% e, no Nordeste, de 25,4%, sendo que os estados do Maranhão (34%), Pará (32,2%) e Piauí (28,7%) detêm os piores índices, o que torna um desafio muito maior para os municípios dessas regiões.

Fazer alcançar a meta 6, que se refere à educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, parece ser mais um embate que requer um esforço integrado dos entes federados. Garantir educação em tempo integral é bem mais que ampliação da jornada escolar diária, é promover condições dignas de poder contar com instalações que possibilitem atividades e meios de usufruto de qualidade dessa integralidade, é valorizar e qualificar de

modo eficaz os profissionais que aí deverão atuar. Realidade que se deve buscar com esmero, pois é meta imprescindível na busca da tão sonhada educação de qualidade. Neste sentido, é importante observar o que dispõe o art. 1º, § 1º do Decreto nº 7.083⁵:

Desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (Art.1º, § 2º).

Ressalve-se que essas atividades não necessariamente devem ser realizadas no espaço físico do ambiente escolar, como explicita o Art. 1º, § 3º, mas devem ser “desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e o de parceria com órgãos ou instituições locais”. Dessa forma, o programa Mais Educação e as parcerias que devem ser celebradas com entidades afins ganham destaque, tornando-as imprescindíveis para o alcance desta meta. Já a meta 7, que remete à qualidade da educação, que é objeto de estudo deste trabalho, dar-se-á ênfase mais adiante.

O segundo bloco é formado por duas metas (4 e 8) ligadas à redução das desigualdades, à valorização da diversidade e equidade social:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Cabe aos estados e municípios, com apoio incondicional da União organizar, viabilizar e fomentar atendimento às demandas e metas previstas nestas duas metas. Acredita-se que o

⁵ Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o programa Mais Educação e define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

principal desafio seja a dotação orçamentária para estruturar e manter condições de atendimento, seja de forma estrutural ou profissional.

Um terceiro bloco é o que trata da valorização dos profissionais da educação e é composto por quatro metas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

A valorização dos profissionais da educação é um embate histórico que, apesar de lei específica, como a que garante o piso nacional (Lei nº 11.738, de 16/7/2008), não tem garantido à classe direitos líquidos e certos, e a luta por condições dignas de trabalho, plano de carreira e por qualidade da educação são frequentes. As greves continuam porque os governos se negam a cumprir a lei, alegando falta de recursos financeiros nas dotações orçamentárias. A situação fica ainda mais complexa quando se trata da jornada de trabalho do professor, em que pelo menos 1/3 da carga horária deverá ser destinada às atividades extraclasse e os 2/3 restantes é que deverão ser cumpridas em sala de aula. Apesar do governo reconhecer que:

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira,

salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2014, p.12).

É de se esperar uma mobilização nacional no intuito de fazer valer esta meta, afinal os “professores devem ser tratados e valorizados como profissionais e não como abnegados que trabalham apenas por vocação” (OBSERVATÓRIO do PNE, 2015). Para o Observatório “a diferença salarial entre professores e demais profissionais com mesmo nível de instrução é inaceitável”, fato que se pode observar na tabela⁶ 4:

Tabela 4 - Rendimento médio dos professores de Educação Básica em relação ao rendimento médio dos demais profissionais com Educação Superior no Brasil: 2002 - 2013.

Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Brasil	48,1	48,5	48,9	50,3	52,1	51,1	53,3	52,4	55,5	56,7	57,3

Fonte: Observatório do PNE (2015).

A meta é chegar a 100%, ou seja, igualar o rendimento dos professores de educação básica aos demais profissionais com a mesma escolaridade até o sexto ano de vigência deste PNE. Isto quer dizer que ainda é preciso avançar quase 50% em cinco anos. Dadas as perspectivas econômicas do Brasil atual, a situação torna-se um grande desafio para a política de valorização do profissional docente.

Por outro lado, fica difícil conceber uma educação de qualidade com melhoria no desempenho do IDEB, discussões e participação nos projetos políticos pedagógicos, planejamentos e atividades que visem a uma educação integral, sem o devido tempo e espaços adequados destinados à realização dos mesmos. Assim, urge o cumprimento do que dispõe a lei do piso, no § 4 do art. 2º, que diz que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Transcorridos sete anos da vigência da lei, não se consegue fazer cumpri-la.

Um quarto e último bloco, composto por três metas, em que pese ser de responsabilidades do governo federal, já que tratam do ensino superior, não exime os

⁶ O indicador é calculado com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Para o cálculo considerou-se o rendimento médio dos professores de Educação Básica com estudos de nível superior em relação ao rendimento médio de todos os profissionais com Educação Superior. Um percentual maior equivale a uma melhor remuneração do professor em relação à remuneração dos profissionais com o mesmo nível de escolaridade.

municípios de contribuírem e afixarem metas nos seus planos municipais de educação, afinal, eles também são responsáveis pela qualificação dos profissionais da educação. Daí a necessidade de parcerias, que podem e devem ser construídas. As metas aqui referidas são:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Segundo dados do IBGE/PNAD contidos no Anuário (2015), a taxa bruta de matrícula referida na meta 12 era de 32,1% em 2013 e a taxa líquida, de 16,5%. Observando esse desempenho no período de 10 anos (2003 - 2013) tem-se um aumento médio de 60,5% para a taxa de matrículas bruta e de 54,2% para as matrículas líquidas. Se o ritmo de crescimento continuar o mesmo para a próxima década, se atingirá com tranquilidade as metas projetadas.

No entanto, o anuário chama a atenção para a desigualdade no acesso às matrículas, considerada ainda um disparate. Apesar de avanços terem sido efetivados, os dados de 2013 retratam que o grupo dos 25% mais ricos ainda apresenta uma taxa líquida de matrícula oito vezes maior do que a dos 25% mais pobres.

Com referência à meta 13, os números são bem mais favoráveis, de acordo com dados do ano de 2013, publicados no anuário (2015). O Brasil possui 72,6% de mestres no ensino superior e 32,8% de doutores. No entanto, quando se regionaliza, a situação fica complexa. É o caso, por exemplo, da região Norte, especificamente os estados do Acre e de Roraima, onde até 2013 não havia nenhum professor doutor titulado, e o estado do Amapá que, em dados percentuais, com 48,8% de mestres e 12,6% de doutores, está longe de alcançar as metas propostas.

Infelizmente, no que concerne à educação superior, apesar das três metas serem de aumento de matrícula, qualidade e titulação, não fica evidente o estabelecimento de prazo para que tais ações sejam efetivadas. Isso é preocupante, pois o PNE já está em seu segundo

ano de vigência e o que se percebe é que o governo tem acenado com atos contrários a essas metas, sobretudo quando autoriza o corte de recursos para a educação superior.

2.2 A Política para o Ensino Fundamental no Brasil: um viés histórico

Segundo Saviani (1996, p. 26-27), “nossa primeira lei nacional sobre instrução pública data de 15 de outubro de 1827”. Foi ela que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos. Porém, por falta de dispositivos que garantissem as reais condições materiais de implantação, a lei não saiu do papel.

Na Constituição de 1934, sobre a influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, estabelece-se a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e a inserção de percentuais orçamentários para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicarem pelo menos 10% e aos Estados e o Distrito Federal, no mínimo 20% da arrecadação de impostos. Todavia, foi um avanço que teve curta duração, já que, em 1937, com o golpe que instituiu o Estado Novo, a educação volta a amargar dias difíceis.

Somente em 1946, através do Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino Primário, o Governo Federal estabelece diretrizes nacionais para o ensino primário, cujas finalidades são elencadas a seguir:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de naturalidade humana;

b) oferecer, de modo especial às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;

c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

O supracitado documento legal estabelece ainda duas categorias de ensino. De acordo com o Art. 2º, o ensino primário abrangerá:

a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;

b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

O ensino primário fundamental foi subdividido em elementar, com quatro anos de duração, compreendendo: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física, e o complementar, com um ano de duração, com as seguintes disciplinas e atividades: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Aritmética e geometria, III. Geografia e história do Brasil e noções de geografia geral e história da América; IV. Ciências naturais e higiene. V. Conhecimentos das atividades econômicas da região. VI. Desenho. VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. VIII. Canto orfeônico. IX. Educação física.

Segundo Romanelli (1992, p 163), “o ensino primário fundamental acabou por resumir-se no ensino primário elementar, por falta de condições objetivas de funcionamento do ensino complementar”. Para Saviani (1997), o golpe de 1964 mudou o arcabouço do ensino até então praticado no Brasil.

O Governo militar, pela Lei nº 5.692/71, reordenou o ensino primário e secundário no país, instituindo o ensino de 1º e 2º graus, criando, no Art. 4º, o núcleo comum obrigatório, de abrangência nacional, e uma parte diversificada, para atender às peculiaridades locais. Estabeleceu 180 dias letivos anual e duração de oito anos para o ensino de 1º grau. A lei previa, ainda, além de gratuidade para os alunos do 1º grau que estivessem matriculados na rede de ensino oficial, na faixa etária de 7 a 14 anos, financiamento para a educação, sem, contudo, mencionar percentual e nem origem dos recursos.

Com o fim do regime militar e a redemocratização do país, e com a elaboração da Constituição Federal de 1988, no que se refere especificamente ao ensino fundamental (inciso I do artigo 208), o texto constitucional tem uma redação bem mais abrangente que a da Lei 5.692/71. Art. 208. O dever do Estado com a educação passa a ser efetivado mediante a garantia de: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que a obrigatoriedade do ensino fundamental passa a ser para todos e não especificamente para uma determinada faixa etária, estabelece-se também a responsabilidade à autoridade competente. É o que determina os parágrafos 1,2 e 3 do art. 208 transcritos a seguir:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público

recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL. Art. 208, § 1º, § 2º e §3º da CF/88).

Ressalve-se, contudo, que somente o ensino fundamental tem o caráter de obrigatoriedade e gratuidade, além de ser direito público subjetivo, o que significa dizer que qualquer cidadão pode requerer do estado a oferta condizente com a demanda. E caso o estado não tenha vagas na escola pública, deverá providenciá-la em escola privada, através do pagamento de bolsas. Trata-se de um direito assegurado também no Art. 77 da LDB/96.

Em 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A LDB/96 ratifica, detalha e amplia as intenções contidas na CF/88, sobre o ensino fundamental, especialmente quando estabelece que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Art. 4º, inciso I). Nesse mesmo artigo, o inciso VIII preceitua que é de responsabilidade do Estado o “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Fazendo menção ao § 1º, do art. 208 da CF/88, a LDB/96 destaca, em seu Art. 5º, que “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo” (Art. 5º da LDB/96), ao mesmo tempo em que delega competências no cumprimento do mesmo, aos moldes do § 1º, incisos I, II e III, quando afirma que “Compete aos estados e aos municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União [...] recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso [...] fazer-lhes a chamada pública [...] zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (Art. 5, § 1º, incisos I, II e III da LDB/96).

É notório perceber que o ensino fundamental, como já aludido no texto constitucional, no texto da LDB/96 ganha destaque em detrimento dos demais níveis de ensino da educação básica, como se pode comparar o que dispõe o art. 211 da CF/88:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. §

2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL. Constituição Federal, 1988).

E o que dispõe o Art. 10, VI da LDB/96: "assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem", complementado pelo Art. 11, inciso V:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL. Art. 11. Inciso V da LDB/1996).

Percebe-se que estes dois artigos (10 e 11) da LDB/96 estão sintonizados com o Art. 211 da CF/88 quando os temas prioridade e obrigatoriedade se referem ao ensino fundamental. Percebe-se, ainda, no Artigo 32 da LDB, a expansão do tempo do ensino fundamental de oito (07 a 14 anos) para nove anos (06 a 14). Percebe-se, por fim, a questão do tempo integral referido no Art. 34, parágrafo 2º "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino".

Em 09 de janeiro de 2001 é sancionada a Lei 10.172 que aprova o plano nacional de educação (PNE). Esse plano é na verdade reflexo da CF/88 e LDB/96, e no que se refere ao ensino fundamental, ressalvadas algumas incrementações e atualizações, os princípios, objetivos, diretrizes e metas são basicamente os já mencionados, como a universalização do atendimento do ensino fundamental (agora, com prazo de cinco anos para sua efetivação) e a ampliação de oito para nove anos a duração do ensino fundamental, como já previa o Art.32 da LDB/96.

Evidencia-se o surgimento e implementação de algumas metas, como a redução em 50%, em cinco anos, das taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantida a efetiva aprendizagem; a garantia e ampliação de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos dos primeiros cinco anos do ensino fundamental, além do transporte escolar nas zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

Em relação à qualidade do ensino fundamental, em sua meta 26, o PNE visa:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento

que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001, p. 14).

Meta essa consolidada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, que determinou um valor mínimo a ser gasto por aluno do ensino fundamental, concebendo ainda padrões mínimos de qualidade a serem obtidos na educação básica. É nesse sentido que foi instituído, no Art. 60, inciso I, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, pela Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O indicador aqui proposto é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. Ele possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação (FERNANDES, 2007, p. 8).

A qualidade que se tenta buscar para a educação brasileira infelizmente ainda está longe de ser alcançada, apesar de todo esforço engendrado. As constantes paralisações, aliadas ao descumprimento da lei do piso nacional, têm sido uma constante a cada ano, assim como a infraestrutura da maioria de nossas escolas, que limitam muito as ações que deveriam ser desenvolvidas. A falta de uma boa gestão, seja ela por parte dos governantes ou escolares, além da qualificação ineficiente de parcela significativa dos professores que, em muitos casos, leva à falta de compromisso e a planejamentos não condizentes com a realidade escolar, também são fatores que contribuem para a má qualidade da educação.

No dia 25 de junho de 2014 foi aprovado pelo governo brasileiro, através da Lei nº 13.005/2014, o PNE para o decênio 2014-2024, que, de acordo com uma de suas metas, pretende “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”.

No tocante a qualidade do ensino, o novo PNE visa a “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (BRASIL. PNE, 2014).

Tabela 5 - Metas das médias nacionais para Ensino Fundamental do IDEB-PNE: Brasil, 2015 -2024.

IDEB	2015	2017	2019	2021
EF Anos iniciais	5,2	5,5	5,7	6,0
EF Anos finais	4,7	5,0	5,2	5,5

Fonte: Elaboração própria com dados do PNE 2014-2024.

Dentre suas diretrizes, destacam-se a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos(as) profissionais da educação.

O ensino fundamental ganha destaque novamente no novo PNE, quando se pretende universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos dessa faixa etária concluam essa etapa até 2024. Além disso, o plano fixa metas visando à qualidade do ensino, como é o caso do indicador gerador de qualidade, IDEB.

2.3 A Qualidade do Ensino no Brasil

As discussões sobre a qualidade da educação no Brasil não são de agora. A política educacional brasileira vem costurando, através de suas reformas, manifestos e planos, um ensino que melhor se aplique ao desenvolvimento de seus cidadãos. Entre muitas iniciativas por uma política educacional para o Brasil, destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 que, segundo Lima (2014, p. 13), propunha que o Estado organizasse um “Plano Geral de Educação” e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

A busca por uma educação pública que atenda aos anseios do povo brasileiro é contínua. Cada nova mudança de conjuntura, seja ela política, social ou econômica, novas concepções são discutidas e planejadas na busca de um padrão de qualidade. Mas como definir a qualidade da educação? Muitos são os embates a esse respeito, segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CEB nº 5/2011, este Conselho trata a educação de qualidade social partindo deste termo:

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e valores envolvidos e os projetos de sociedade em jogo (BRASIL. CNE/CEB nº 5/2011).

Entende-se que este conceito deve ser sempre retroalimentado, levando em consideração as peculiaridades de cada contexto, o que pode ser padrão de qualidade em uma realidade pode não ser em outra. O que se define ou almeja como qualidade em determinada época pode não ser em outro momento da história.

Nas décadas de 70 e 80 o conceito da qualidade da educação, segundo Lima (2014, p. 23), estava direcionado para “às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldades de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam”. Nesse sentido, a educação de qualidade era balizada pela sua rede física e pelo quadro de professores, sem se importar com os aspectos pedagógicos e qualificação de seus profissionais. A partir da década de 90, com o advento da Nova Gestão Pública, o foco centra-se na eficácia e na eficiência das escolas, objetivando, para o rendimento dos discentes através dos resultados obtidos. Segundo a LDB/9394, em seu Art. 3º que trata dos princípios do ensino e em seu inciso IX, estabelece a “garantia de padrão de qualidade”; fato este, especificado no inciso IX do Art. 4º que: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. Observa-se que o foco é o aluno e que a garantia desse padrão é dever do Estado.

Franco; Alves; Bonamino (2007), fazem referência, sobre a política brasileira para estabelecimento de metas, visando uma educação de qualidade na década de 90.

A partir da década de 1990, o Brasil passou a contar com avaliação nacional, que permite acompanhar a qualidade da educação brasileira. Ainda nessa década ocorreu a universalização do acesso da população de 7 a 14 anos à escola e melhora expressiva no fluxo escolar. Este contexto, aliado ao fato de que a disponibilização de dados da avaliação nacional sinalizou de modo inequívoco a gravidade do problema da qualidade, incentivou diversos pesquisadores a se concentrarem sobre este tema (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 990).

Lima (2014), citando a UNESCO, ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende:

Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (LIMA, 2014, p. 24).

Referir-se sobre educação de qualidade em um país de dimensões continental como é o Brasil, não é tarefa fácil, é desafiador. Segundo os Indicadores da Qualidade na Educação (UNICEF, 2007, p. 5), “Para a maioria das pessoas uma escola pública e de qualidade certamente seria aquela em que os alunos aprendessem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo”. Mas afinal, quem deveria analisar essa qualidade levando em consideração seu contexto sociocultural? O Governo através de seus indicadores? A comunidade escolar por estar inserida no contexto em debate Muitos são os aspectos a serem refletidos, por se tratar de uma temática em plena edificação e por ser um campo conflituoso de discussões. O que é concebido enquanto qualidade em uma realidade em outra pode não ser. Para Cunha (2011), “A grande questão é definir a que qualidade da formação nos referimos e que indicadores poderiam balizar os processos avaliativos que se contraponham ao reducionismo dos produtos” (CUNHA, 2011, p. 567).

Para efeito dessa pesquisa, adotaremos a referência da UNESCO para o conceito de educação de qualidade, por retratar com mais exatidão e amplitude os contextos que envolvem a comunidade escolar, oportunizando uma reflexão ampla a respeito do que se pretende avaliar, não ficando somente nos aspectos quantitativo, mas, através desses, ousar qualificar e dimensionar seus indicativos.

Essas qualidades são mensuradas por indicadores, que de acordo com Jannuzzi (2009) referindo-se as Políticas Públicas, são:

Medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou demanda de interesse programático na área social. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente (JANNUZZI, 2009, p. 22).

Pode-se dizer que os indicadores na educação, são sinalizadores que manifestam características de uma realidade, podendo inferir sobre ela, ajudando-a e avaliando-a no intuito de melhorar sua atuação. Desta maneira, a comunidade escolar de posse dessas informações pode lançar um olhar mais eficiente no contexto em que atua.

Foi analisando esse contexto, que o governo brasileiro pensou em um estudo que pudesse fazer uma avaliação concisa dessa realidade. Assim, foi criado pelo Ministério da Educação/Brasil, no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), através do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), que possibilita uma visão holística da educação brasileira e ao mesmo tempo expressa valores relacionados ao fluxo (taxa de

rendimento escolar) e as médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP (SAEB e Prova Brasil), no período de 2005 a 2013.

Para o INEP/MEC, apesar do decreto da criação do IDEB ser de 2007, a série histórica de resultados se inicia em 2005, quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação.

Fernandes (2007) faz um estudo sucinto sobre o IDEB, abordando aspectos conceituais e o conhecimento do indicador proposto e sua aplicação para os estados brasileiros; O indicador proposto possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação.

Desta forma, a lógica do governo brasileiro segundo o INEP é de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁷. 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.

2.3.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Como já mencionado neste trabalho, discorrer sobre educação de qualidade no Brasil não é tarefa fácil. A trajetória educacional brasileira, a princípio, se deu pela gratuidade e obrigatoriedade da educação (a partir de 1932). Em seguida, começa uma luta contínua pela universalização do ensino por meio de metas delineadas pelos PNEs e, com o advento da CF/88, além da gratuidade, obrigatoriedade e universalização, surge um novo enfoque agora voltado para a qualidade do ensino. Entretanto, esse é um conceito conflituoso, por ser polissêmico e também porque possui em seu bojo inúmeros fatores envolvidos quando se trata

⁷As origens da OCDE remontam a 1960, quando 18 países europeus mais os Estados Unidos e Canadá uniram forças para criar uma organização dedicada ao desenvolvimento econômico. Hoje, os nossos 34 países membros abrangem todo o globo, do Norte e América do Sul para a Europa e Ásia-Pacífico. Eles incluem muitos dos países mais avançados do mundo, mas também países emergentes como o México, Chile e Turquia. Nós também trabalhamos em estreita colaboração com as economias emergentes como a República Popular da China, Índia e Brasil e as economias em desenvolvimento na África, Ásia, América Latina e no Caribe. Juntos, o nosso objetivo continua a ser a construção de uma mais forte, mais limpo e mais justo.

de qualidade. Como mensurar se uma educação é ou não de qualidade? Quem está autorizado a fazer tais mensurações? Os agentes e gestores da educação externos? A comunidade escolar? E a forma? Se dará por meio de provas periódicas, formuladas observando um contexto geral, sem levar em consideração os aspectos socioeconômicos e culturais inerentes às regiões brasileiras? Muitos são os aspectos a serem analisados, por se tratar de uma temática em plena edificação, pois o que é qualidade em uma realidade, pode não ser na outra.

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p. 34).

O governo brasileiro, com o intuito de avançar nessa temática e tomando como referência os países membros da OCDE, passou a adotar algumas medidas. Instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio de Emenda Constitucional nº 14/96 (EC n. 14/96), que possibilitou o financiamento do ensino fundamental pelos entes públicos. Essa Lei foi alterada em 20.06.2007, sendo substituída pela Lei 11.494, que institucionalizou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliando a cobertura do antigo fundo (FUNDEF), que vigorou até 2006. No ano seguinte foi criado, ainda, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Procurando dar dinamismo aos programas e projetos em andamento e ensartar novos, o governo brasileiro aprovou o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação”, o qual deverá ser desenvolvido pela esfera Federal em colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, em parceria com as famílias e comunidade, através de programas, assistência técnica e financeira, objetivando avanço na qualidade da educação, qualidade essa que deveria ser mensurada por um indicador que, segundo Jannuzzi (2009), são:

Medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou demanda de interesse programático na área social. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente (JANNUZZI, 2009, p. 22).

Essa questão está inserida no artigo terceiro (transcrito abaixo) do supracitado Decreto, que instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, Decreto n.º 6094/2007, Art.3º,§ 1.º).

O que, segundo Fernandes (2007, p.1), “é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb”, calculado por meio da fórmula:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; \quad 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10$$

Onde,

i = ano da realização do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = Média da proficiência em língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = Indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .

O IDEB passa a ser o indicador que objetiva constatar o cumprimento das metas definidas no Termo de Adesão do Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação Brasileira. Nesse sentido, é formalizada a meta para que o Brasil atinja média 6,0⁹ em 2021, data alusiva ao bicentenário da Independência, em 2022.

⁸ Esse indicador integra os resultados de desempenho dos alunos com as informações sobre rendimento escolar provenientes do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O desempenho dos alunos é medido por meio da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala aplicada aos alunos das 4a e 8a séries (5o e 9o anos) do ensino fundamental, de escolas públicas localizadas em áreas urbanas. O SAEB é aplicado para amostras de estudantes do 5o e 9o ano (4a e 8a séries) do ensino fundamental e do 3o ano do ensino médio, nas redes pública e privada. As duas avaliações medem o desempenho dos alunos em português e matemática, além de fornecerem informações sobre seu contexto socioeconômico.

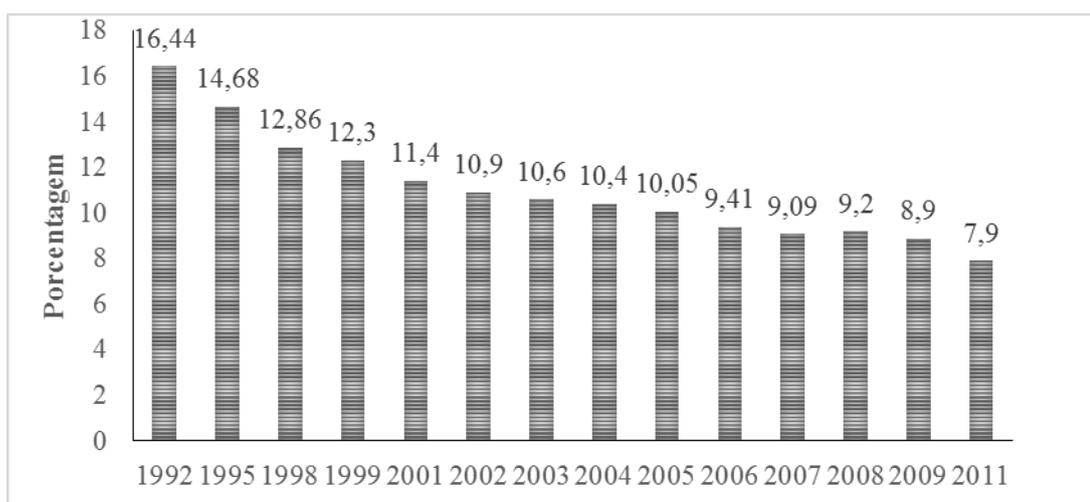
⁹ A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*) e no Saeb.

Segundo o IBGE (2014), em seu documento intitulado Síntese dos Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014, o Brasil vem alcançando as metas estabelecidas em todas as etapas do ensino básico. Entretanto, os resultados de 2013 indicam que, apesar das melhoras no fluxo escolar, o desempenho no ensino médio não melhorou conforme o planejado em nenhuma das dependências administrativas. Além disso, o IDEB de 2013 revela o elevado nível de estratificação do sistema educacional brasileiro entre as redes pública e particular. Por exemplo, em 2013, a rede pública de ensino médio atingia apenas 63% do IDEB alcançado pela rede particular.

Segundo dados contidos no Anuário Brasileiro de Educação Básica de (2014, p.60), “os indicadores educacionais brasileiros de fluxo e qualidade seguem uma tendência de melhora. Contudo, trata-se de um ritmo lento diante do quadro educacional brasileiro”, salientando que “nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a evolução é mais lenta, chegando a ser quase estacionária”.

Essa análise sugere que algo deve ser feito. Impera, nesse caso, urgência no redimensionamento das políticas públicas que deverão equacionar as dificuldades surgidas em cada etapa, assim como a urgência de se traçar metas para alavancar a melhoria da qualidade de ensino. Ressalte-se ainda que as dificuldades são maiores ao se perceber que a elevação do índice, em muitos casos, ocorre por meio do fluxo, o que não garante a tão sonhada qualidade, fato, aliás, evidenciado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, através da série histórica para taxa de analfabetismo, mostrada no gráfico 1.

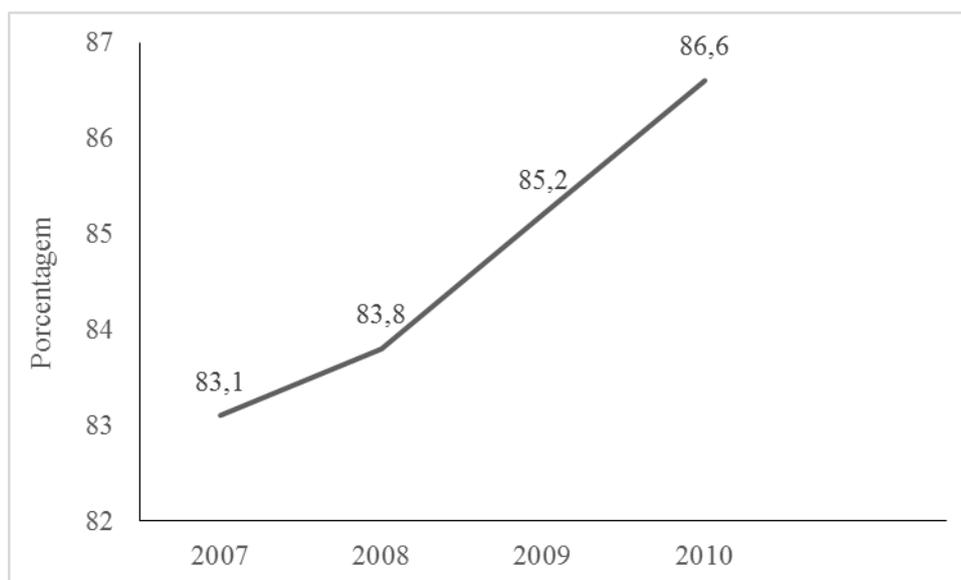
Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo de pessoas com 10 anos ou mais de idade: Brasil, 1992 -2011.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (1992/2011).

Nota-se que a partir da década de 90 do século XX, período em que começaram a implantar uma política voltada para a qualidade da educação brasileira, o fluxo foi um dos parâmetros que tiveram respostas positivas com maior agilidade. Como o aumento significativo na taxa de aprovação, mostrado no gráfico 2.

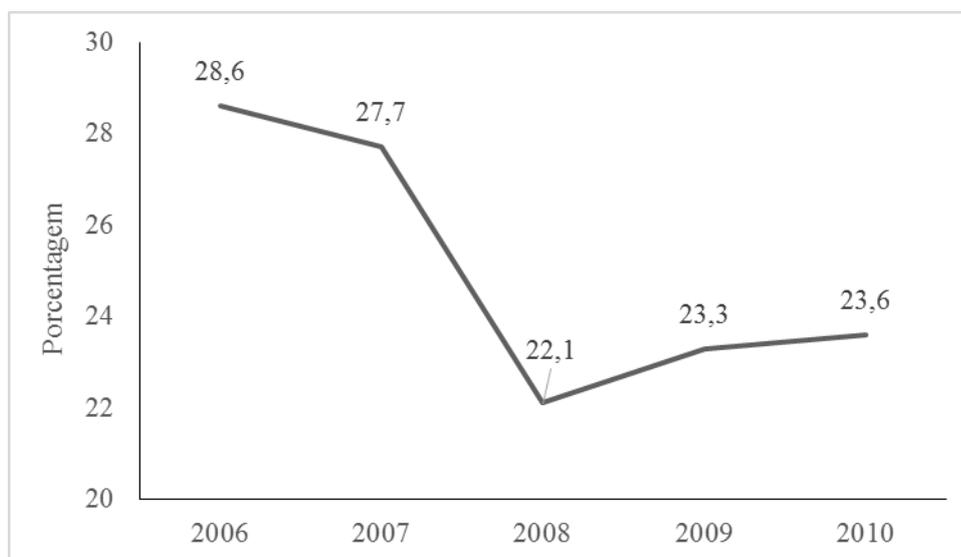
Gráfico 2 - Aprovação no Ensino Fundamental de 8 e 9 anos (série nova): Brasil, 2007 - 2010.



Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar (2010).

Um dado que também chama atenção diz respeito à distorção idade/série, que apresenta tendência de melhora, evidenciado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Distorção idade/série - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos (série nova): Brasil, 2006 - 2010.



Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar (2010).

Esses índices voltados para um melhor desempenho da qualidade da educação brasileira são reflexos de medidas tomadas para cumprimento de metas preestabelecidas. Contudo, no que se refere à proficiência, o cenário ainda é bastante conturbado. A pontuação obtida no ensino fundamental nos anos finais indica um patamar estacionário, o que coloca o Brasil no nível 5 na escala Saeb e no nível básico, segundo o Movimento Todos pela Educação.

Tabela 6 - Proficiência em português e Matemática do Ensino fundamental anos finais: Brasil, 2005 - 2013.

Ano	Português	Matemática
2005	225,42	231,62
2007	228,93	240,56
2009	238,68	241,78
2011	238,77	244,84
2013	239,40	243,80

Fonte: Elaboração própria com dados do Ideb/Inep (2013).

Situação parecida acontece na proficiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de apresentar um crescimento, a variação de pontuação também é ínfima, ocupando o nível 3 (Português) e 4 (Matemática) na escala Saeb, o que, segundo o Movimento Todos pela Educação, representa o nível básico.

Tabela 7 - Proficiência em português e Matemática do Ensino fundamental anos iniciais: Brasil, 2005 - 2013.

Ano	Português	Matemática
2005	167,58	177,08
2007	171,40	189,14
2009	179,58	199,52
2011	185,69	204,58
2013	189,72	205,10

Fonte: Elaboração própria com dados do Ideb/Inep (2013).

Diante desses resultados, há de se convir que a qualidade da educação no Brasil ainda é um grande desafio. Ao mesmo tempo, coloca em cheque as políticas educacionais que vêm sendo praticadas, pois ainda não se conseguiu vislumbrar resultados exitosos concernentes às metas projetadas.

3 METODOLOGIA

Este trabalho valeu-se de duas classificações de pesquisa: a exploratória e a descritiva. Na fase conceitual, utilizou-se a pesquisa exploratória, valendo-se especificamente do método do levantamento bibliográfico, pois recorreu-se a consulta de fontes (fornecidas através de sítios, anuários, periódicos, livros, artigos, dissertações, órgãos oficiais do governo como IBGE, INEP, MEC e organismos internacionais como UNESCO, UNICEF e OCDE) relacionadas a esta pesquisa, o que nos possibilitou um embasamento teórico, pois, como afirma Acevedo (2013).

O levantamento bibliográfico consiste na busca de estudos anteriores que já foram produzidos por outros cientistas e que geralmente são publicadas em livros ou artigos científicos. Na monografia, o resultado desta pesquisa é apresentado no Capítulo de Revisão da Literatura (ACEVEDO, 2013, p. 73).

Por esse método foi possível maior compreensão do tema, fornecendo os subsídios teóricos necessários para a formulação da hipótese. Tomando por base o objeto de estudo e os objetivos mencionados, também foi utilizada pesquisa de natureza descritiva, que segundo Gil (2002):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento [de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p. 42).

Nessa fase do trabalho, a pesquisa descritiva quantitativa foi decisiva para se chegar a comprovação da hipótese da pesquisa da amostra em questão.

Na pesquisa descritiva quantitativa, o instrumento utilizado para a coleta de dados primários foi o questionário fechado, pois segundo Gil (1999):

As pesquisas deste tipo (*survey*) caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 1999, p. 70).

Os sujeitos da pesquisa são professores de Língua Portuguesa e de Matemática das séries iniciais (5º ano) e séries finais (8ª série) do ensino fundamental do Município de Breves (meio urbano e rural).

Levando em consideração dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Breves, o universo da pesquisa é constituído por 118 professores, especificado na tabela 8.

Tabela 8 - Quantitativo de professores do 5º ano e da 8ª série do Ensino Fundamental: Breves - Pará, 2014.

Disciplina	5º Ano			8ª Série		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Matemática	40	23	63	10	15	25
Língua Portuguesa				12	18	30
Total	40	23	63	22	33	55

Fonte: Elaboração própria com dados da SEMED/Breves (2014).

Para o cálculo do tamanho da amostra dos professores utilizou-se (BARBETTA, 2006):

$$n = \frac{N \times n_0}{N + n_0}$$

Onde:

n: tamanho mínimo da amostra;

N: tamanho da população;

n_0 : primeira aproximação do tamanho amostral, sendo $n_0 = 1/\varepsilon^2$, e $\varepsilon = 5\%$, é o erro máximo admitido.

Para o cálculo da amostra estratificada proporcional (séries iniciais e séries finais, meio urbano e rural), utilizamos:

$$n_h = n \times \frac{N_h}{N}$$

Percebe-se que a amostra especificada na tabela 9 demonstra a proporcionalidade entre as amostras, já que havia presença de estratos para o meio urbano e rural.

Tabela 9 - Quantitativo amostral dos professores do 5º ano e 8ª série do Ensino Fundamental: Breves - Pará, 2014.

Perfil da amostra	5º ANO			8ª SÉRIE		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Matemática	31	18	49	8	12	20
Língua Portuguesa				8	14	22
Total	31	18	49	16	26	42

Fonte: Elaboração própria com dados da SEMED/Breves (2014).

Portanto, a amostra da pesquisa ficou constituída por 91 professores, sendo 31 professores do 5º ano do meio urbano, 18 professores do 5º ano do meio rural, 8 professores de Língua Portuguesa e 8 professores das séries finais (8ª série) da zona urbana, 12 professores de Matemática e 14 professores de Língua Portuguesa das séries finais (8ª série) do ensino fundamental do meio rural.

Para a escolha dos professores que compõem a amostra, utilizou-se amostragem probabilística aleatória simples. Como na zona rural o município de Breves está organizado em quatro distritos - São Miguel, Curumu, Antônio Lemos e Distrito Sede -, no tocante aos professores do 5º ano do meio rural, o quantitativo de 18 professores foi distribuído entre esses distritos, sendo 4 professores do distrito de São Miguel, 4 de Antônio Lemos, 5 de Curumu e 5 do Distrito Sede. O fato de os distritos Sede e do Curumu ficarem com 5 entrevistados cada se justifica por possuírem o maior número de escolas, de turmas e de professores de 5º ano, assegurando-se, dessa maneira, uma amostragem equânime em relação à sua distribuição geográfica. Em relação aos professores das séries finais da zona rural, por trabalharem em regime de rodízio (módulo), a escolha se deu por amostragem aleatória simples, valendo-se de sorteio. O procedimento adotado na escolha dos professores que participaram da pesquisa na zona urbana também se deu por sorteio, primeiro das escolas, seguido do sorteio dos professores que foram selecionados para participar da amostra.

3.1 Coleta de dados

O instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário fechado, baseado na escala Likert, com nível de concordância com cinco pontos: Discordo fortemente (1), Discordo (2), Não concordo e nem discordo (3), Concordo (4) e Concordo fortemente (5).

O questionário foi organizado em quatro blocos. O primeiro referia-se ao perfil do profissional participante da pesquisa, como nome, sexo, idade, nome da unidade escolar, ano/série de atuação, disciplina que leciona, forma de vínculo trabalhista, nível de escolarização e tempo de trabalho como professor. O segundo bloco do questionário fazia menção às variáveis relativas ao desempenho profissional, constando de dez afirmativas para o nível de concordância utilizada de acordo com a escala Likert. No terceiro constavam as variáveis referentes a visão do professor sobre o aluno, constituídas de sete afirmativas. O quarto e último bloco foi constituído de doze afirmativas relativas à visão do professor sobre a gestão escolar.

No período de 25 a 28 de janeiro de 2016 realizou-se o pré-teste com 14 professores pertencentes a amostra. O objetivo desta fase foi detectar possíveis falhas no instrumento de pesquisa, como falta de clareza das questões, imprecisão na elaboração das questões, questões repetidas, tempo de resolução e possíveis sugestões. Segundo Gil (1999), pré-teste está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir.

Após o pré-teste, o questionário foi reorganizado e uma nova versão foi produzida. A pesquisa de coleta de dados, após o pré-teste via questionário, ocorreu no período de 29 de janeiro a 07 de março de 2016. Ressalte-se que os questionários foram aplicados pelo próprio pesquisador, com anuência dos diretores e/ou coordenadores das unidades escolares participantes da pesquisa.

De posse dessas informações, criou-se um banco de dados para as devidas tabulações e gráficos, utilizando *software* Excel 2010, e para o tratamento dos resultados o *software* SPSS 20, que servirão para as comparações e inferências que nortearão as tomadas de decisões necessárias aos propósitos desta pesquisa.

No entanto, para que um questionário convenientemente organizado possa ter robustez, ele deve levar em consideração dois aspectos muito importantes, a validade e sua confiabilidade.

Para que um questionário tenha validade é necessário que ele meça aquilo que se propõem alcançar, obtendo seus objetivos, atestando assim, confiabilidade de seus resultados. Para Hayes (1998), a confiabilidade de um instrumento é o nível em que o resultado medido elucubra o resultado verdadeiro.

Para legitimar a validade e confiabilidade do questionário utilizado neste trabalho, utilizou-se o alfa de Cronbach, que é um índice empregado para aferir a confiabilidade do tipo e consistência interna de uma escala. Neste caso, utilizou-se a fórmula proposta por (CRONBACH, 1951):

$$\alpha = \frac{K}{(K-1)} \times \left[1 - \frac{\sum_{j=1}^k S_j^2}{S_t^2} \right]$$

Onde,

K é o número de itens do questionário,

S_j^2 é a variância do item j, e

S_t^2 é a variância dos totais da escala em questão.

A escala de aferição do índice alfa de Cronbach compreende valores entre 0 e 1 que, apesar de não haver consenso sobre a sua classificação em relação aos valores obtidos, considera-se $\alpha \geq 0,7$ como sendo confiável. Habitualmente, são escolhidos valores de alfa entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003), como sendo de alta confiabilidade. Neste estudo, o alfa de Cronbach foi calculado para todo o questionário, obtendo $\alpha = 0,815$, atestando assim, uma forte consistência interna do questionário aplicado, aferindo confiabilidade no instrumento utilizado.

As questões (Q16, Q22, Q33 e Q37) do questionário compuseram um novo bloco, denominado de outras informações, que servirão para futuras contribuições.

Com o intuito de atender aos objetivos deste estudo, os dados inerentes ao desempenho profissional, visão sobre o aluno e visão sobre a Gestão escolar foram tratados valendo-se dos recursos da estatística descritiva, como a distribuição de frequência, média aritmética e desvio padrão. E, para dar resposta à hipótese, recorreu-se ao teste da hipótese nula (H_0) das médias das variáveis testadas, adotando nível de significância de $\alpha \leq 0,05$ para todas as variáveis das dimensões estudadas. O critério para aceitar ou rejeitar a H_0 , através do resultado do p-valor é: a) se o p-valor for menor ou igual a α ($\alpha \leq 0,05$) rejeita-se a H_0 e a média variável observada; b) se o p-valor for maior que a α ($\alpha > 0,05$) aceita-se a H_0 e a média da variável observada.

4 ANALISES DE RESULTADOS

Neste capítulo são demonstrados e discutidos os resultados obtidos inerentes ao levantamento bibliográfico e à coleta de dados mencionados na metodologia (questionários), recorrendo a tabelas e gráficos para as inferências estatísticas.

Para melhor entendimento, este capítulo está organizado em duas secções: na primeira expõe-se os resultados da pesquisa exploratória através do levantamento bibliográfico, referente ao IDEB do Município de Breves e na segunda, apresenta-se o resultado da pesquisa de campo, de tal forma que, para cada bloco (dimensão) do questionário, serão apresentados os resultados recorrendo aos instrumentos estatísticos para, em seguida, serem feitas as devidas análises.

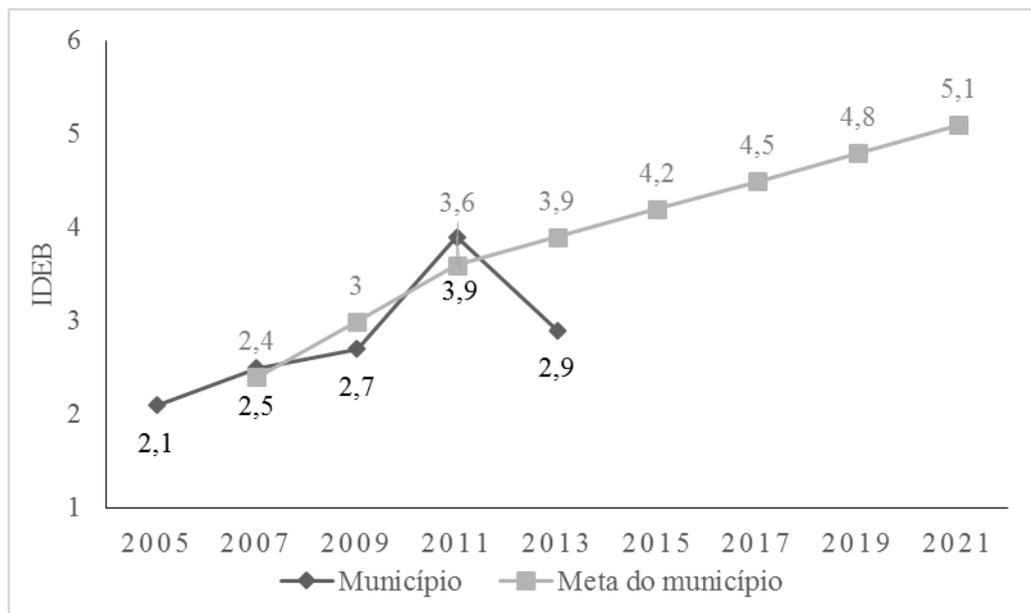
4.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Município de Breves

Mesmo com todas as dificuldades, o governo tem propagado pequenos avanços, como por exemplo, o do IDEB/2011, em que 77,5% dos municípios brasileiros atingiram as metas propostas, incluindo o município de Breves que, segundo divulgação oficial (INEP/2011), teve um aumento de cerca de 40%.

Mesmo o município de Breves tendo atingido, em média, essa meta, observa-se, no entanto, um desempenho aquém daquilo que se pretende para 2022. A escola de maior desempenho atingiu em 2011, nas séries iniciais, nota 5,3, ao passo que a escola de menor desempenho obteve nota 3,1. Já nas séries finais a variação é de 4,8 para 3,3. Porém, quando se observa o desempenho do Município, em 2013, a escola de maior desempenho nas séries iniciais foi de 4,5 e a de menor de 1,4. Já o maior desempenho nas séries finais foi de 4,6 e o menor de 2,6. Houve, portanto, uma queda significativa de uma medição para outra, o que mostra a necessidade de uma política educacional cujo foco seja a inferência desses resultados, para que se possa avançar de forma equânime.

Especificamente no *locus* deste estudo - o Município de Breves -, a medição do IDEB (2013) nos anos iniciais do ensino fundamental não atingiu a meta projetada, que era de 3,9, ficando somente com índice de 2,9, tendo obtido um aprendizado de 4,14 e um fluxo de 0,71 ($4,14 \times 0,71 \approx 2,9$), alcançando, apenas, 76,4% da meta prevista, o que corresponde a uma queda de 23,6%. Esses números são mostrados no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Evolução do IDEB do Município de Breves, para as séries iniciais do ensino Fundamental, no período de 2005 - 2013 e Metas do município 2007 a 2021.

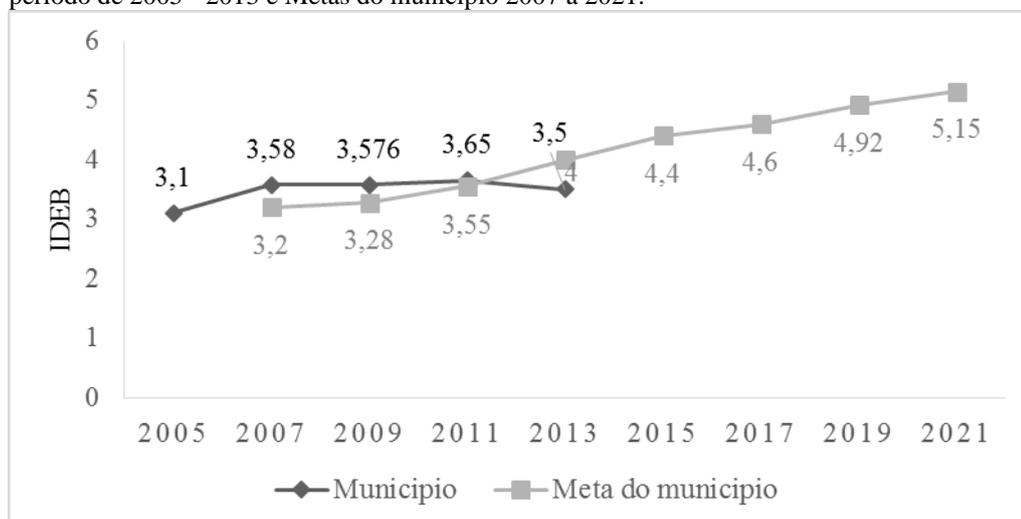


Fonte: Elaboração própria com dados do Ideb/Inep (2013).

A queda em relação ao ano de 2011 é significativa, precisando de uma retomada de planejamento por parte dos tomadores de decisão municipal, pois, se assim não o fizer, a meta projetada ficará comprometida. Acrescente-se ainda que a melhora precisa ocorrer tanto no aprendizado (4,14) quanto no fluxo (0,71).

O que ocorreu nas séries iniciais também se repetiu nas finais do ensino fundamental, que registrou um aprendizado de 4,57 e um fluxo de 0,76, alcançando um IDEB de 3,5 ($4,57 \times 0,76 = 3,5$), enquanto a meta projetada era de 4,0. Essa situação é mostrada no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Evolução do IDEB do Município de Breves, para as séries finais do ensino fundamental, no período de 2005 - 2013 e Metas do município 2007 a 2021.



Fonte: Elaboração própria com dados do Ideb/Inep (2013).

Os índices mostrados remetem a uma preocupante constatação de que algo precisa ser feito, pois quando nas séries iniciais do ensino fundamental se aprova 71 alunos de um universo de 100, isso quer dizer que houve 29% de reprovação. A situação é parecida nas séries finais, já que num universo de 100, aprova-se 76 alunos, o que significa que houve reprovação de 24%. Igualmente preocupante é o rendimento em proficiência em Português e Matemática, com rendimento em torno de 41 a 45%. É imperativo que um estudo que possa ajudar a entender a metodologia desse indicador seja urgentemente efetivado, o qual possibilitará uma retomada na redefinição de alcance das metas, a fim de se chegar à desejada melhoria na qualidade do ensino no município.

Porém, analisando o desempenho do município de Breves, que apresentava um IDEB para as séries iniciais em 2005 de 2,1, ano da primeira verificação, passando para 2,9 de IDEB em 2013, conclui-se que, em oito anos, houve um avanço de 38%. Já nas séries finais, em 2005 o IDEB medido foi de 3,1 e em 2013 esse índice avançou para 3,5, um aumento de aproximadamente 13%. Levando em consideração esses percentuais, é de se inferir que o município ficará longe de obter a nota 6,0 planejada, se alguma medida não for tomada.

A tabela 10 mostra a composição da formação da nota do IDEB, por aprendizagem (proficiência) e fluxo (aprovação), no ensino fundamental brevesense. A partir desses dados é possível entender onde está o gargalo da pontuação que compõem o IDEB.

Tabela 10 - Desempenho quanto a aprendizagem e ao fluxo nas medições do IDEB no Ensino Fundamental: Breves, 2007 a 2013.

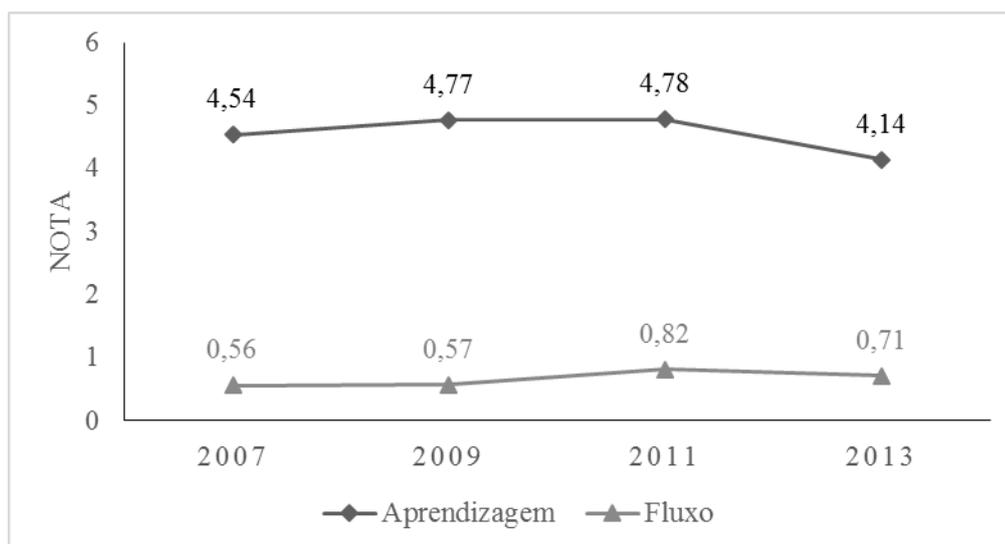
Anos	Anos iniciais		IDEB	Anos finais		IDEB
	Aprendizagem	Fluxo		Aprendizagem	Fluxo	
2007	4,54	0,56	2,5	4,73	0,76	3,6
2009	4,77	0,57	2,7	4,65	0,77	3,6
2011	4,78	0,82	3,9	4,63	0,80	3,7
2013	4,14	0,71	2,9	4,57	0,76	3,5

Fonte: Elaboração própria com dados do IDEB/INEP (2013).

As informações contidas na tabela 8 remetem a um entendimento daquilo pode ser feito, já que os valores são explícitos. Quando se tem uma aprendizagem que em nenhum momento atingiu sequer 50% do que se avalia, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais, vindo a piorar na última edição (2013), e quando há um fluxo instável, como se observa em relação a 2013, é sintomático a necessidade de um planejamento que leve em

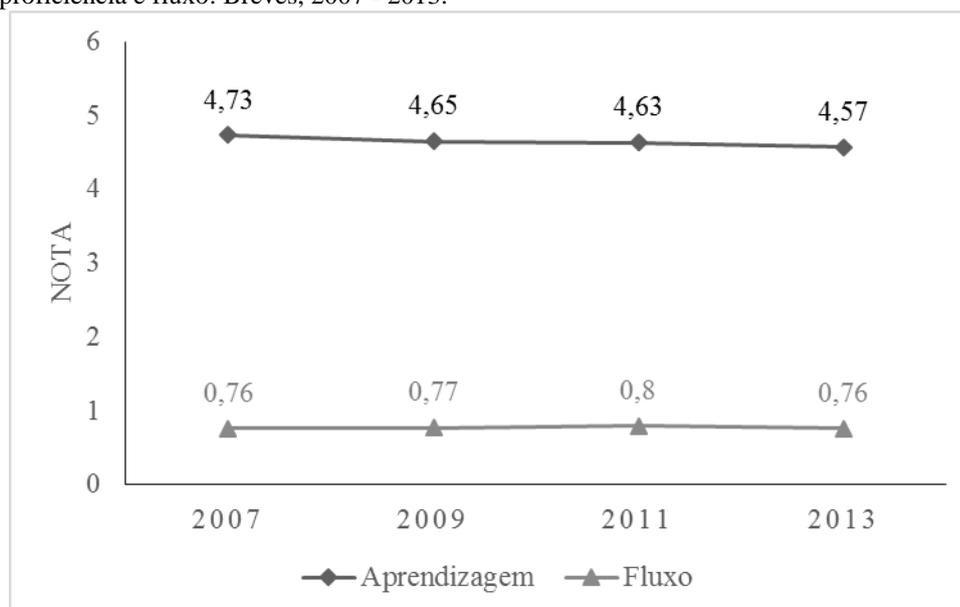
consideração essas informações em suas discussões. Os gráficos 6 e 7 mostram a evolução municipal desses componentes. Observa-se (nos gráficos 6 e 7) que tanto o fluxo quanto a aprendizagem, sofreram queda percentual na última edição do IDEB (2013).

Gráfico 6 - Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais (4ª Série/5º Ano), em proficiência e fluxo: Breves, 2007 - 2013.



Fonte: Elaboração própria com dados do Ideb/Inep (2013).

Gráfico 7 - Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental anos finais (8ª. Série/9. Ano) em proficiência e fluxo: Breves, 2007 - 2013.



Fonte: Elaboração própria com dados do Ideb/Inep (2013).

Fica evidente, nos dois casos, que a gestão municipal precisa envidar esforços para que, tanto o aprendizado quanto ao fluxo, possam ser melhor analisados. O fato de em 2011 o município ter alcançado melhor desempenho, não se deu pelo aumento do aprendizado (proficiência em Língua portuguesa e Matemática), mas pelo aumento da aprovação (fluxo). Isso de certa forma escamoteia a qualidade do ensino se se olhar somente o resultado final.

Por outro lado, o município de Breves vem aumentando gradativamente o número de escolas participantes no IDEB, como mostram os dados da Tabela 11, abaixo:

Tabela 11 - Participação no IDEB das Escolas do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais: Breves, 2005-2013.

Anos	2005	2007	2009	2011	2013
Iniciais	10	10	13	18	27
Finais	07	07	09	10	09
Total	17	17	22	28	36

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2013).

Observando os dados de 2013, tem-se a participação de 27 escolas das séries iniciais e 09 escolas das séries finais. No entanto, quando se observa uma participação mais efetiva, a realidade é bem diferente. As tabelas 12 e 13 mostram as escolas que participaram em todas as medições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) feitas pelo INEP.

Tabela 12 - Escolas de Ensino Fundamental das Séries iniciais: Breves, 2005 a 2013.

E. M. E. F.	IDEB observado					IDEB projetado				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Adventista de Breves	3.8	4.0	5.1	5.1	4.5	3.8	4.2	4.6	4.9	6.0
Aurea S. Cunha	2.8	3.0	3,6	4.5	3.2	2.9	3.2	3.6	3.9	5.1
Dr. Lauro Sodré	2.9	3.7	3.7	4.4	3.9	3.0	3.3	3.7	4.0	5.2
Emerentina M. Souza	2.4	3.0	3.0	3.7	3.4	2.6	3.2	3.7	4.0	5.2
M ^a de Lourdes C. Sales	2.0	2.5	3.0	4.2	3.2	2.2	2.9	3.4	3.7	4.9
Paulo Rodrigues dos Santos	2.7	2.6	3.3	4.3	3.4	2.8	3.3	3.8	4.1	5.3
Prof. ^a Rossilda Ferreira	2.3	2.4	2.5	4.0	3.0	2.4	3.0	3.5	3.8	5.0
Prof. ^a Margarida A. Nemer	2.2	2.7	2.9	3.8	3.6	2.4	3.0	3.5	3.8	5.0
Santo Agostinho	4.3	4.8	4.9	5.3	3.9	4.3	4.7	5.1	5.3	6.4

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2013).

Tabela 13 - Escolas de Ensino Fundamental das Séries finais: Breves, 2005 a 2013.

E. M. E. F.	IDEB observado					IDEB projetado				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Miguel Bitar	2.9	3.2	3.5	3.3	3.3	3.0	3.1	3.4	3.8	5.0
Prof. Odízia Correa Farias	3.1	3.1	3.4	3.8	3.5	3.1	3.3	3.6	4.0	5.1
Prof. Estevão Gomes	3.0	3.3	3.2	3.6	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	5.0
Santo Agostinho	3.9	5.1	4.7	4.8	4.6	3.9	4.1	4.4	4.8	5.9

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2013).

Do universo de 27 escolas das séries iniciais do ensino fundamental, apenas 09 participaram de todas as medições do IDEB e, das 09 escolas das séries finais, apenas 04 tiveram participação efetiva em todas as medições.

De acordo com os dados da Prova Brasil 2013/INEP, organizados por Meritt e Fundação Leman¹⁰, no município de Breves apenas 12% dos alunos avaliados aprenderam adequadamente na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino, enquanto 18% foram de alunos que aprenderam adequadamente na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano e 7% foram de alunos que aprenderam adequadamente na competência de resolução de problemas até o 5º e 9º ano na rede pública de ensino.

Em cada unidade escolar participante da Prova Brasil é calculada uma média da proficiência dos estudantes que efetivamente participam da avaliação, medida segundo uma escala de intervalo de 0 a 500 pontos. Essa pontuação é distribuída, segundo o Movimento Todos pela Educação, em 4 níveis: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado.

Tabela 14 - Níveis de proficiência Saeb para o Ensino Fundamental: Brasil, 2013.

Níveis	L. Portuguesa 5º ano	L. Portuguesa 9º ano	Matemática 5º ano	Matemática 9º ano
Insuficiente	0 a 149	0 a 199	0 a 174	0 a 224
Básico	150 a 199	200 a 274	175 a 224	225 a 299
Proficiente	200 a 249	275 a 324	225 a 274	300 a 349
Avançado	≥ 250	≥ 325	≥ 275	≥ 350

Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2013). Organizado por Meritt (2014).

¹⁰ Breves: Ideb 2013, disponível em < <http://www.qedu.org.br/cidade/3180-breves/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2013>>. Acesso em 03 de mar de 2016.

No entanto, o resultado da Prova Brasil é mensurado de acordo com uma escala (escala Saeb) utilizada pelo INEP, distribuída em 10 níveis para a proficiência de Língua Portuguesa e 13 níveis para proficiência em Matemática.

Em 2013, a pontuação dos alunos breveses das séries iniciais (5º ano) do ensino fundamental foi 160,12 em Língua Portuguesa e 170,91 em Matemática. Esse desempenho coloca o ensino do Município no nível Básico e Insuficiente respectivamente. Utilizando a escala Saeb, o município de Breves ocupa o nível 2 na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática. Já a pontuação obtida pelos alunos breveses das séries finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental em 2013, na Prova Brasil, foi 236,15 em Língua Portuguesa e 238,14 em Matemática, o que deixa o município no nível Básico, ocupando, pela classificação da escala Saeb, o nível 5. A tabela 15 mostra esses resultados, fazendo um comparativo com o nacional e o estadual.

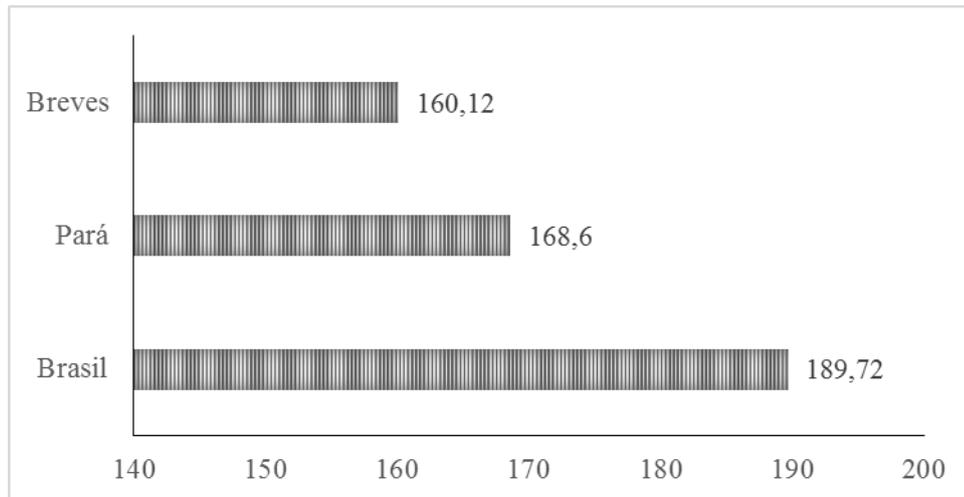
Tabela 15 - Proficiência em Português e Matemática: Breves, Pará e Brasil, 2013.

Participantes	Proficiência 5º ano		Proficiência 9º ano	
	Português	Matemática	Português	Matemática
Brasil	189,72	205,10	239,40	243,80
Pará	168,60	178,78	231,70	230,65
Breves	160,12	170,91	236,15	238,14

Fonte: QEdu.org.br.Dados do ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014).

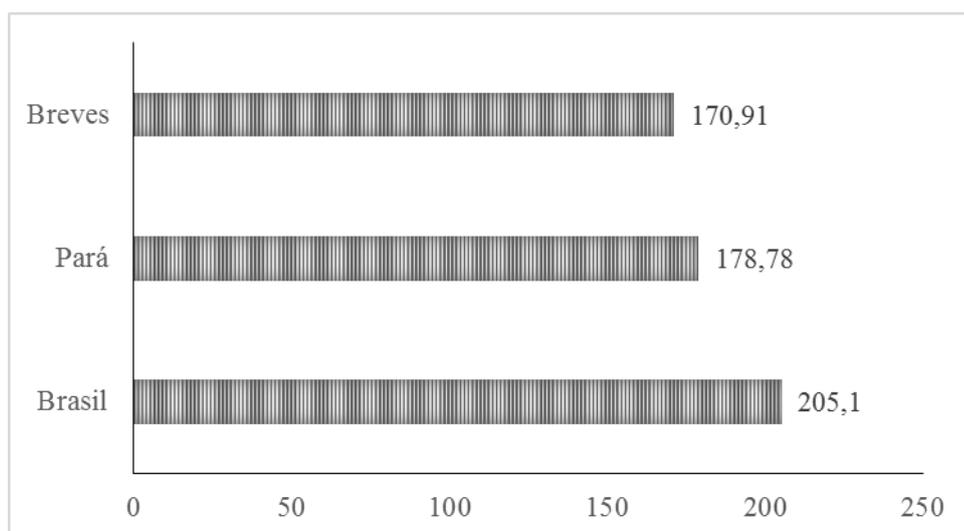
Os gráficos 8, 9, 10 e 11 mostram o desempenho comparativo do município de Breves em proficiência em 2013 frente aos resultados expressos na tabela 12, em seus âmbitos nacional e estadual.

O gráfico 8 mostra a proficiência de Português relativo ao 5º ano do Ensino Fundamental, em 2013, em que o município de Breves obteve uma pontuação abaixo da estadual e da nacional. De acordo com a escala de proficiência do Saeb, o município e o estado ficam no nível 2 e o nacional ocupa o nível 3, mostrando que tanto o município de Breves quanto o Estado do Pará precisam envidar esforços para avançar e pelo menos igualar com a proficiência Brasil, que também precisa melhorar.

Gráfico 8 - Proficiência em Português 5º ano: Breves, Pará e Brasil, 2013.

Fonte: Elaboração própria com dados do Ideb/Inep (2013).

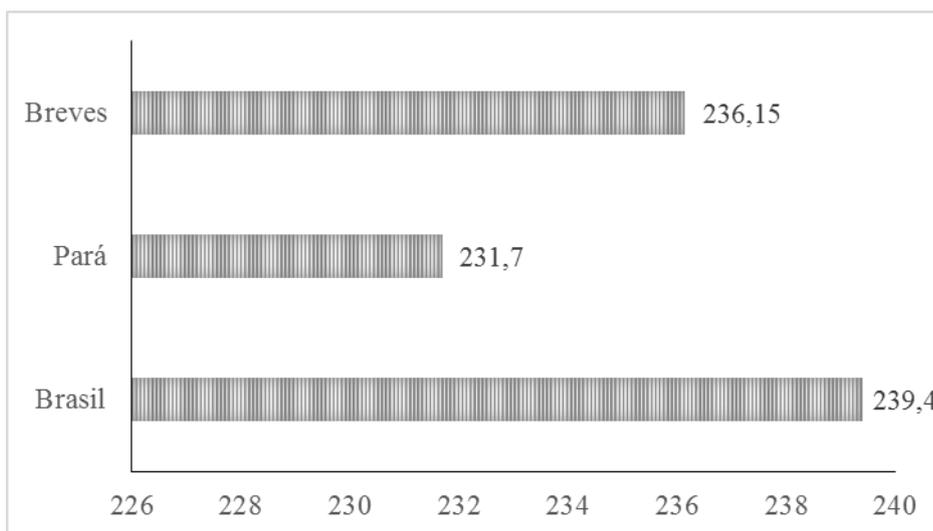
O gráfico 9 faz um comparativo entre as proficiências de Matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em 2013, do Município de Breves - Pará e do Brasil. A ordem dos resultados obtidos não difere dos resultados de Português, porém a pontuação é ligeiramente superior o que faz com que o município ocupe o nível 2, o estado o nível 3 e o Brasil o nível 4, já que a escala da proficiência de Matemática apresenta maior número de níveis.

Gráfico 9 - Proficiência em Matemática 5º ano: Breves, Pará e Brasil, 2013.

Fonte: Elaboração própria com dados do Ideb/Inep (2013).

Os resultados obtidos no gráfico 10 revelam uma inversão entre o desempenho do município em relação ao estadual, contudo, apesar dos resultados estarem próximos, o desempenho nacional continua superior. No geral, os três ocupam o nível 5 da escala Saeb.

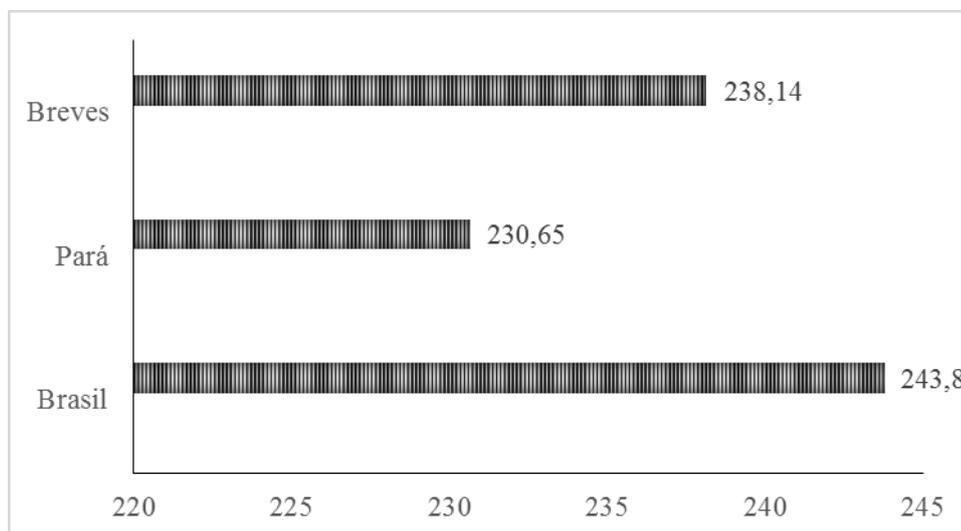
Gráfico 10 - Proficiência em Português 9º ano: Breves, Pará e Brasil, 2013.



Fonte: Elaboração própria com dados do Ideb/Inep (2013).

Averiguando o gráfico 11, que traça comparativo do resultado de proficiência em Matemática relativo aos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, percebe-se a mesma tendência vista através do gráfico 10. O rendimento municipal, superando o estadual, no entanto ambos ocupando o nível 5.

Gráfico 11 - Proficiência em Matemática 9º ano: Breves, Pará e Brasil, 2013.



Fonte: Elaboração própria com dados do Ideb/Inep (2013).

Os resultados desses indicadores apontam para um cenário em que a gestão pública necessita decidir de que forma serão tomadas as decisões, já que:

Os indicadores são instrumentos de gestão essenciais nas atividades de monitoramento e avaliação das organizações, assim como seus projetos, programas e políticas, pois permitem acompanhar o alcance das metas, identificar avanços, melhorias de qualidade, correção de problemas, necessidades de mudança etc. (BRASIL. GESPÚBLICA, 2009, p. 13).

Nota-se a importância do gerenciamento das competências e habilidades frente às inferências observadas no mapeamento avaliativo do IDEB, pois, como afirma Brandão (2005):

A aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho gera um desempenho profissional, o qual, por sua vez, é expresso pelos comportamentos que a pessoa manifesta e pelas consequências desses comportamentos, em termos de realizações e resultados. O desempenho da pessoa representa, então uma expressão de suas consequências (BRANDÃO, 2005, p. 181).

No entanto, para que sejam exigidas essas habilidades é necessário subsidiar esses profissionais com conhecimentos que permitam entender o funcionamento dos instrumentos de avaliação a que são submetidos.

O documento base do Plano Municipal de Educação do Município de Breves (2015 - 2025), em sua versão preliminar, aponta para o ensino fundamental, em sua Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB (tabela 5).

A meta 17 refere-se à valorização do professor, dispondo em sua estratégia 17.1 garantir o cumprimento integral e permanente, respeitando a data de vigência, do valor e da jornada de trabalho previstos na lei do Piso Salarial Profissional Nacional dos profissionais do magistério, já que nesse mesmo documento é colocado que 0% dos professores ainda não tem garantia de 1/3 da carga horária para planejamento, como prevê a chamada Lei do Piso.

Já a Meta 18 pretende assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para todos os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, e o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

4.2 Resultados e discussão da pesquisa de campo

4.2.1 Perfil do entrevistado

Dos 91 que corresponderam com o preenchimento dos questionários, 48,35% são do gênero feminino e 51,65% do masculino. Com relação à idade, 48,35% possuem idade entre 30 a 39 anos, sendo a maior concentração, contra os 28,57% que apresentam idade entre 40 a 49 anos, ocupando a segunda maior concentração. Assim, 76,92% dos professores estão com idade na faixa de 30 a 49 anos (Tabela 16).

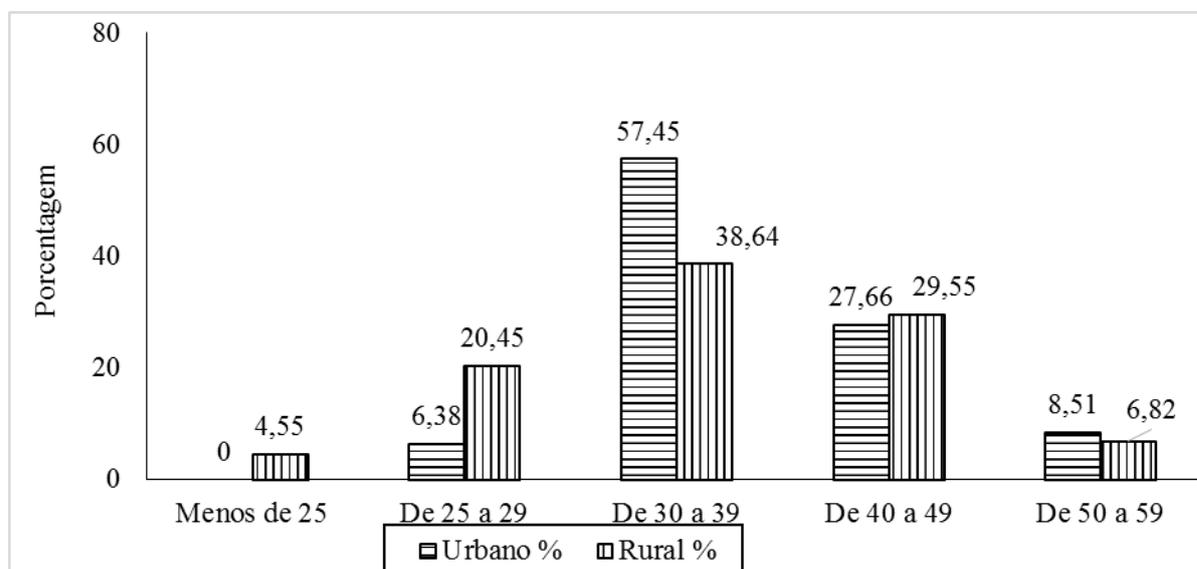
Tabela 16 - Idade dos professores de Matemática e Língua Portuguesa do 5º ano e 8ª série do Ensino Fundamental: Breves, 2015.

Idade (ano)	Urbano		Rural		Total	
	Nº de Profs.	%	Nº de Profs.	%	Nº de Profs.	%
Menos de 25	0	0,00	2	4,55	2	2,20
De 25 a 29	3	6,38	9	20,45	12	13,19
De 30 a 39	27	57,45	17	38,64	44	48,35
De 40 a 49	13	27,66	13	29,55	26	28,57
De 50 a 59	4	8,51	3	6,82	7	7,69
Total	47	100,0	44	100,00	91	100,00
%	51,65		48,35		100,00	

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (questionário) (2015).

Quando se estratifica essa população, entre zona urbana e rural, nota-se que, na zona urbana, 85,11% dos professores estão com idade na faixa que vai dos 30 aos 49 anos. Já a zona rural, para essa mesma informação, apresenta 68,19%. Por outro lado, na zona rural, 20,45% dos professores estão na faixa de 25 a 29 anos, enquanto que na zona urbana, para essa mesma faixa etária, o valor é de 6,38%, ou seja, na zona rural o quadro de professores é mais jovem em relação ao meio urbano. Esse fato leva a conjecturar uma menor experiência profissional. Esses dados podem ser visualizados no gráfico 12.

Gráfico 12 - Idade dos professores de Matemática e Língua Portuguesa do 5º ano e 8ª série do Ensino Fundamental: Breves, 2015.



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (questionário) (2015).

Com relação ao tipo de contratação, 85,71% são concursados e 9,89% são temporários. Essas duas formas totalizam mais de 95% do quadro de professores, restando pouco mais de 4% para as outras maneiras de admissão, como pode ser visto na tabela 17.

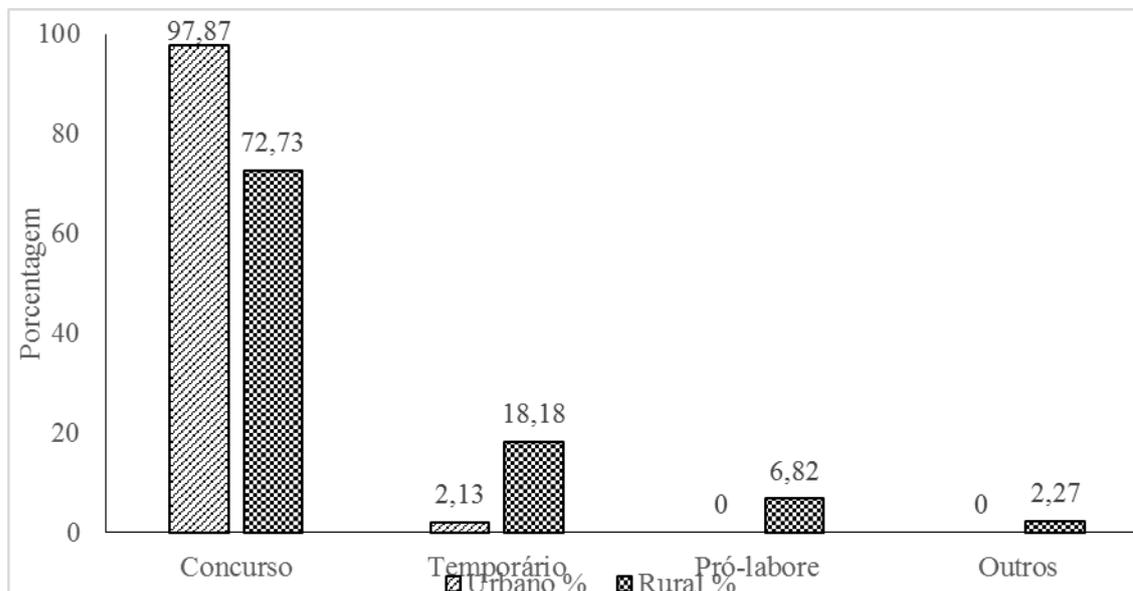
Percebe-se uma variação quando a observação se dá por estrato urbano e rural. Segundo dados contidos na tabela 17, quase 98% dos professores da zona urbana são concursados, enquanto que na zona rural esse quantitativo é de aproximadamente 73%, com uma diferença de aproximadamente 25%. Isso se explica pelo fato de que 25% das formas de vínculo trabalhista do meio rural são de empregos temporários (18,18%) e em regime de pró-labore (6,82%), conforme informações expressas no gráfico 13.

Tabela 17 - Forma de contratação dos professores do Ensino Fundamental: Breves, 2015.

Forma de contratação	Urbano		Rural		Total	
	Nº de Profs.	%	Nº de Profs.	%	Nº de Profs.	%
Concurso	46	97,87	32	72,73	78	85,71
Temporário	1	2,13	8	18,18	9	9,89
Pró-labore	0	-	3	6,82	3	3,30
Outros	0	-	1	2,27	1	1,10
Total	47	100,0	44	100,00	91	100,00
%	51,65		48,35		100,00	

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (questionário) (2015).

Gráfico 13 - Forma de contratação dos professores de Matemática e Língua Portuguesa do 5º ano e 8ª série do Ensino Fundamental: Breves, 2015.



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (questionário) (2015).

Quanto ao nível de formação (Tabela 18), aproximadamente 7% têm formação inferior ao nível superior, 44% possuem graduação e 49% possuem especialização (*Lato Sensu*). De modo geral, cerca de 93% desses profissionais possuem, pelo menos, o nível superior.

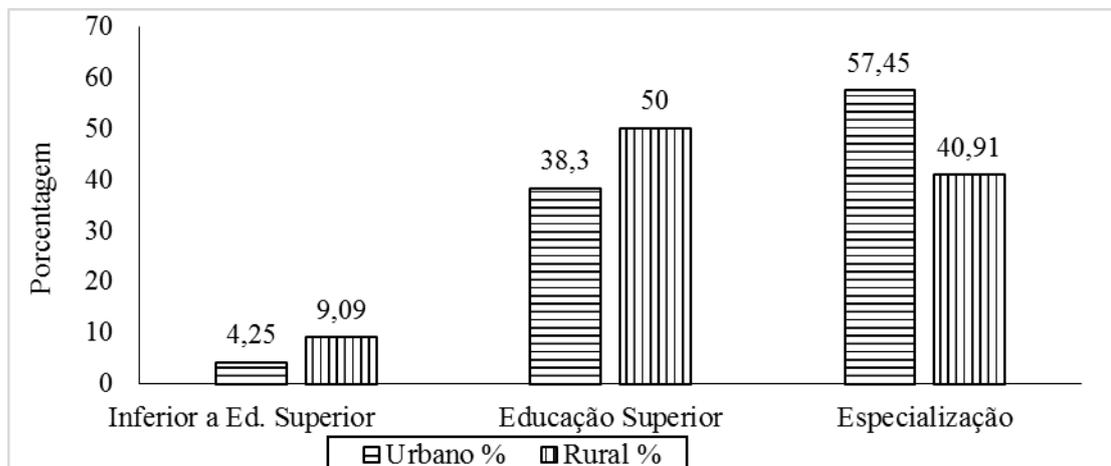
Tabela 18 - Nível de formação dos professores do Ensino Fundamental: Breves, 2015.

Escolaridade	Urbano		Rural		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inferior a Ed. Superior	2	4,25	4	9,09	6	6,59
Educação Superior	18	38,30	22	50,00	40	43,96
Especialização	27	57,45	18	40,91	45	49,45
Total	47	100,0	44	100,00	91	100,00
%	51,65		48,35		100,00	

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (questionário) (2015).

Quando essas informações são trabalhadas por estratos, tem-se que 95,75% dos professores da zona urbana possuem nível superior e que na zona rural essa formação alcança 90,91%. Acompanhe visualização no gráfico 14.

Gráfico 14 - Nível de formação dos professores de Matemática e Língua Portuguesa do 5º anos e 8ª séries do Ensino Fundamental: Breves, 2015.



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (questionário) (2015).

Segundo dados da pesquisa, o município possui um quadro docente com uma média de 12 anos de trabalho na função professor e de 11 anos como professor específico da disciplina em que atualmente trabalha. Na zona urbana, 15 anos é a maior concentração de tempo de serviço, representando 19,1%, aparecendo em segundo lugar, com 10,6%, os profissionais com 16 anos de docência. Já na zona rural, a maior concentração ocorre entre professores com 3 anos de docência, com 15,9% e, em segundo, com 11,4%, os professores com 4 anos de docência. Essas diferenças se coadunam com a variável idade já mencionada.

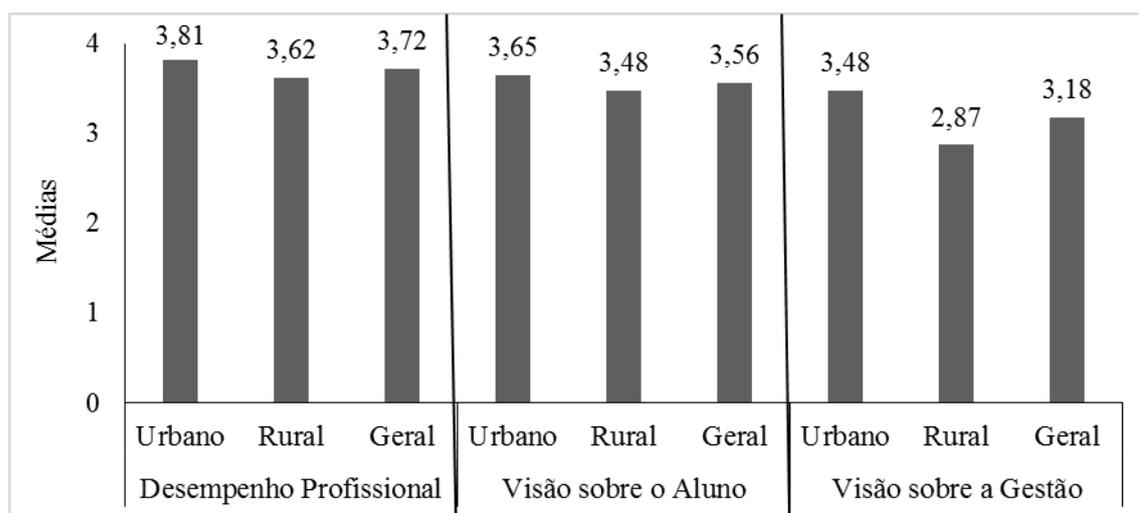
Observa-se que o perfil dos profissionais da educação brevese é relativamente jovem, uma vez que quase 50% corresponde a uma faixa etária entre 30 a 39 anos e 90% estão entre 25 a 49 anos, com uma média de 12 anos de trabalho. Observa-se também uma estabilidade profissional, já que quase 86% são concursados e 93% do quadro têm nível superior e/ou especialização. Isso é relevante porque possibilita uma continuidade no que diz respeito a um planejamento com metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo.

As médias, o Desvio padrão e o índice de consistência interna de Alfa de Cronbach referentes às dimensões Desempenho profissional, Visão sobre o aluno e Visão sobre a gestão escolar estão apresentadas na tabela 19 e gráfico 15.

Tabela 19 - Avaliação geral das dimensões pesquisadas: Breves - Pará, 2015.

Dimensões	Grupo	N	Média	Desvio padrão	Alfa geral
Desempenho Profissional	Urbano	47	3,81	1,09	0,815
	Rural	44	3,62	1,18	
	Geral	91	3,72	1,13	
Visão sobre o Aluno	Urbano	47	3,65	1,29	
	Rural	44	3,48	1,28	
	Geral	91	3,56	1,29	
Visão sobre a Gestão Escolar	Urbano	47	3,48	1,19	
	Rural	44	2,87	1,18	
	Geral	91	3,18	1,22	

Fonte: pesquisa de campo (2015).

Gráfico 15 - Médias das respostas dos professores do ensino fundamental da zona urbana e rural: Breves - Pará em 2015.

Fonte: pesquisa de campo (2015).

4.2.2 Desempenho profissional

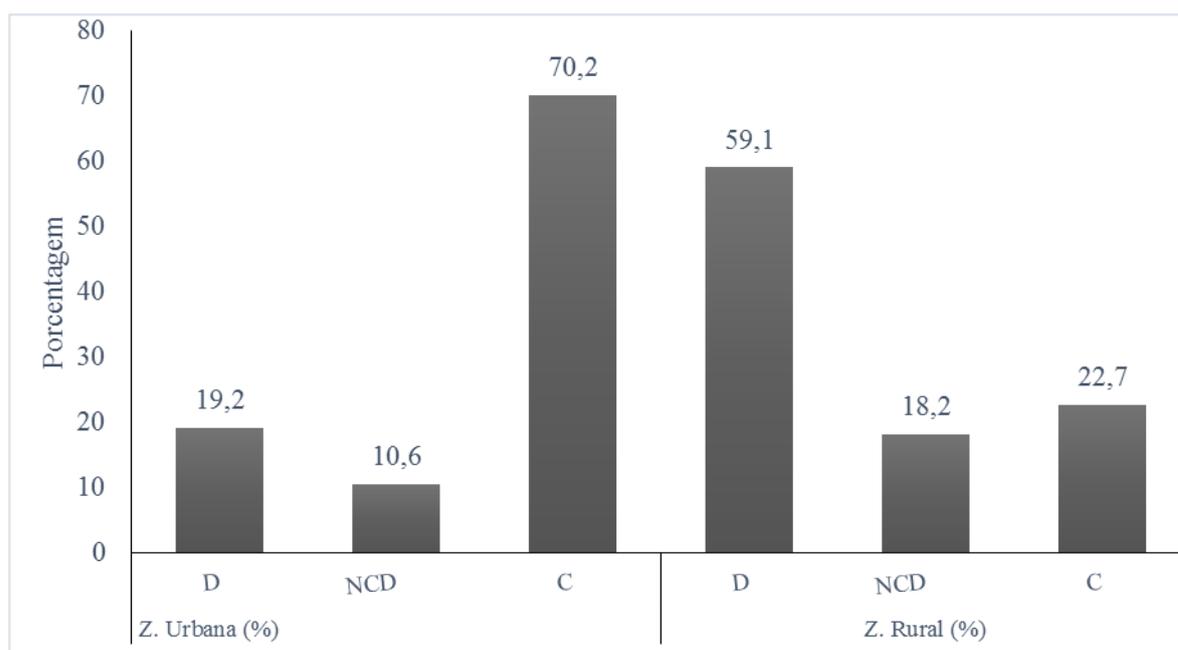
Tendo em vista que o instrumento utilizado neste item aponta valor 3 como neutralidade (escala 1 a 5), a avaliação geral do Desempenho profissional apontou média de 3,72. Esse desempenho se fortalece entre os professores da zona urbana, com média 3,81, um pouco maior que a da rural. Contudo, apresentam desvio padrão próximos (tabela 19), o que aponta para uma certa igualdade em relação ao desvio padrão (variância) entre os grupos. Pode-se dizer, nesse caso, que há concordância entre os entrevistados nessa dimensão.

Em relação às respostas referentes a essa dimensão, em nível percentual (tabela 20) percebe-se que as variáveis V10, V11, V13, V14, V17, V18 e V19 obtiveram grau (superior a 50%) de concordância, tanto para a zona urbana quanto para a rural. Ressalte-se que essas mesmas variáveis obtiveram resultados do p-valor maiores que 0,05, não permitindo a rejeição da hipótese nula (H_0). Nesse caso, aceita-se que as diferenças das médias (Tabela 19 e gráfico 15) ocorreram ao acaso, logo, existe igualdade entre as médias das variáveis investigadas.

Dessa forma, os professores da zona urbana e da zona rural concordam que a participação em cursos e/ou oficinas, planejamento pedagógico, bem como metodologias, valorização profissional, habilidades em Tecnologia de Informação (TIC) e entendimento e conhecimento das práticas de ensino concorrem para uma educação de qualidade. Cunha, denomina essa dimensão como sendo “o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes, valores ligados a ela, que constituem o específico da profissão” (CUNHA, 2011, p.569).

A variável 12 apresentou diferenças significativas entre os contextos urbano e rural, já que 70,2% dos entrevistados da zona urbana concordaram com a afirmativa enquanto que na zona rural 59,1% discordaram (Gráfico 16), o que corresponde a um p-valor 0,000, indicativo de que existem diferenças significativas entre as médias das respostas da zona urbana e rural.

Gráfico 16 - Participação dos professores na discussão e decisão sobre a seleção de materiais didáticos (Zona urbana e rural): Breves - Pará, 2015.



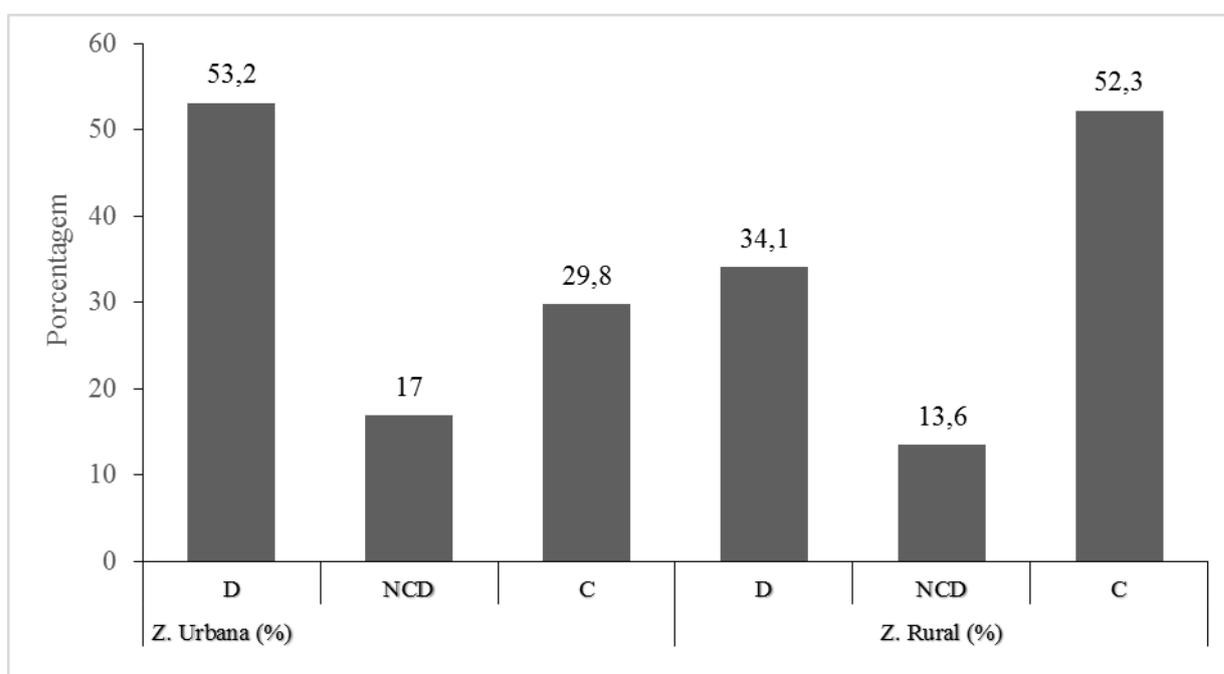
Fonte: Pesquisa de campo (2015).

D: discorda; NCD: Não concorda e nem discorda; C: Concorda.

A variável 15 apresentou resultado inverso da variável 12, quando 53,2% dos entrevistados da zona urbana são os que discordam da afirmativa contra 52,3% dos entrevistados rural (Gráfico 17), que concordam com a mesma, apresentando p-valor 0,038. O resultado do p-valor da variável possibilita rejeitar a hipótese nula (H_0), indicativo de que existem diferenças significativas entre as médias da zona urbana e zona rural relativa ao Desempenho profissional.

Os resultados do p-valor para ambas as variáveis relativas ao Desempenho profissional possibilitam rejeitar a hipótese nula (H_0), indicativo de que existem diferenças significativas entre as médias da zona urbana e zona rural das variáveis 12 e 15 investigadas.

Gráfico 17 - Instalações estruturais nas Escolas: Breves - Pará, 2015.



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

D: discorda; NCD: Naoconcorda e nem discorda; C: Concorda

Fato compreensível e ao mesmo tempo preocupante, já que a variável 12 trata da discussão e seleção dos materiais didáticos (por exemplo, livros didáticos, cadernos de exercícios) em suas respectivas unidades de ensino. Ao passo que a variável 15 trata das instalações estruturais da escola e sua relação para uma boa prática docente. Nesse caso, o que chamou atenção foi o fato de que a porcentagem de concordância na zona rural foi superior à da zona urbana, já que se sabe, por experiência, que as instalações estruturais das escolas na zona rural são, em geral, aquém das da zona urbana.

Tabela 20 - Desempenho profissional dos professores do Ensino Fundamental: Breves - Pará, 2015.

Variáveis	Z. Urbana (%)			Z. Rural (%)			p-valor	H ₀
	D	NCD	C	D	NCD	C		
V10: Os cursos e/ou oficinas em que participei como atividade de aperfeiçoamento profissional contribuiu para minha pratica docente.	6,4	2,1	91,5	6,8	18,2	75,0	0,219	AC
V11: O Planejamento pedagógico da minha unidade escolar é importante porque são discutidas e traçadas as metas educacionais para melhorar os indicadores da qualidade de ensino.	8,5	4,3	87,2	18,2	11,4	70,4	0,117	AC
V12: Tenho participado da discussão e decisão sobre a seleção dos materiais didáticos (por exemplo, livros didáticos, cadernos de exercícios) na minha unidade escola.	19,2	10,6	70,2	59,1	18,2	22,7	0,000	RJ
V13: A metodologia utilizada tem sido eficaz no processo de ensino e aprendizagem.	4,2	6,4	89,4	4,6	13,6	81,8	0,882	AC
V14: A valorização profissional em relação ao quanto recebo (salário) é importante para um bom desempenho docente.	25,5	12,8	61,7	18,2	11,4	70,4	0,706	AC
V15: As instalações estruturais da minha escola contribuem para uma boa pratica docente.	53,2	17,0	29,8	34,1	13,6	52,3	0,038	RJ
V17: Posso habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino escolar.	21,3	21,3	57,4	31,8	13,6	54,6	0,354	AC
V18: Posso entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) na (s) minha (s) principal(is) área(s) de ensino.	8,5	4,3	87,2	6,8	9,1	84,1	0,769	AC
V19: Posso conhecimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) na (s) minha (s) principal(is) área(s) de ensino.	2,1	8,5	89,4	4,6	6,8	88,6	0,306	AC

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

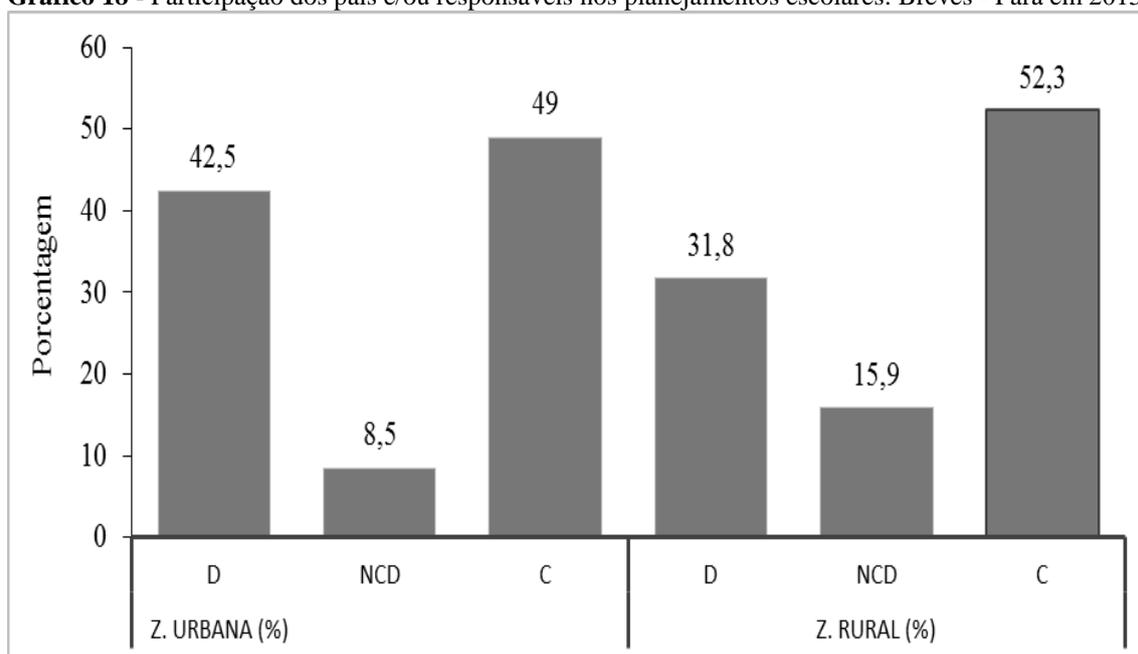
D: não concorda; NCD: não concorda e nem discorda; C: concorda; AC: Aceita H₀; RJ: Rejeita H₀.

4.2.3 Visão sobre o Aluno

A Dimensão Visão sobre o Aluno apontou média geral de 3,56, com 3,65 para os entrevistados da zona urbana e 3,48 para os da zona rural (tabela 19), porém com desvio padrão entre os grupos praticamente igual, apresentando certa variância entre eles. Assim como nas demais dimensões, a zona rural apresentou a menor entre todas as médias, ao mesmo tempo em que apresentou o maior desvio, indicativo de que essa dimensão apresenta maior dispersão em relação à média.

Das seis variáveis referentes a esta dimensão, quatro delas apresentaram grau de concordância superior a 50% (V20, V21, V23 e V26) entre os professores da zona urbana e zona rural (Tabela 21). O grau de concordância da variável 24, no entanto, ficou muito próximo do grau de discordância, tanto para a zona urbana quanto para a rural, o que demonstra que a participação dos pais e/ou responsáveis nos planejamentos visando à qualidade de ensino nas unidades escolares é relativamente baixa, já que menos de 50% nos dois grupos concordaram com essa afirmativa (Gráfico 18). A variável 25 também apresentou comportamento parecido com a 24, já que o grau de discordância é o mesmo. Ressalte-se que essa variável (25) fala sobre o acompanhamento sistemático dos pais e/ou responsáveis na educação dos filhos, e a contribuição que isso possibilita para a qualidade de ensino na unidade escolar (gráfico 19).

Gráfico 18 - Participação dos pais e/ou responsáveis nos planejamentos escolares: Breves - Pará em 2015.

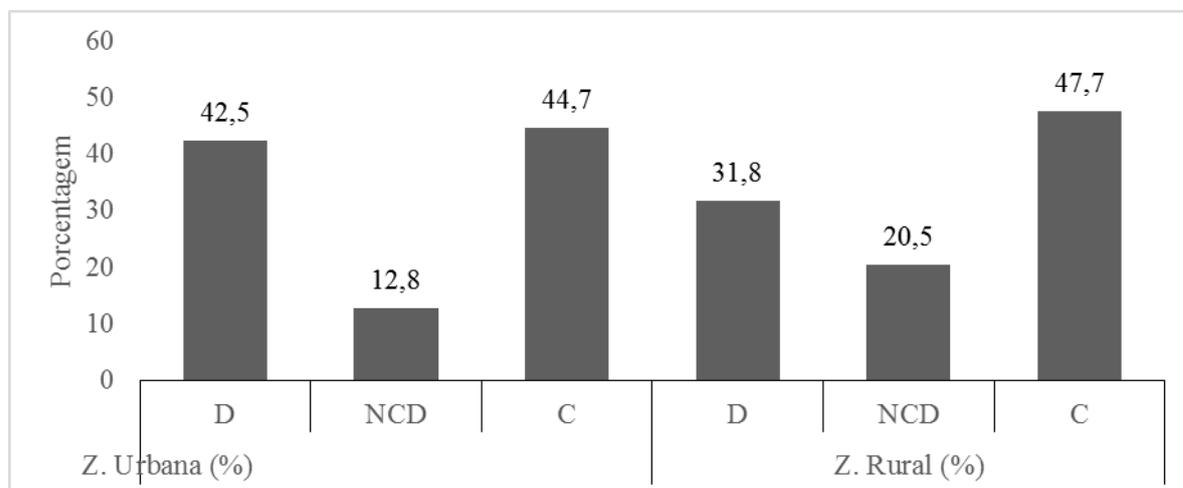


Fonte: Pesquisa de campo (2015).

D: discorda; NCD: Não concorda e nem discorda; C: Concorda

A respeito dessa participação, Tiba enfatiza que “a escola precisa alertar os pais sobre a importância de sua participação: o interesse em acompanhar os estudos dos filhos é um dos principais estímulos para que eles estudem” (TIBA, 1988, p.164).

Gráfico 19 - Acompanhamento sistemático dos pais e/ou responsáveis na educação dos filhos nas unidades escolares: Breves - Pará em 2015.



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

D: discorda; NCD: Não concorda e nem discorda; C: Concorda.

O resultado do p-valor para todas as variáveis dessa dimensão foi superior ao nível de significância utilizado nesse estudo, impossibilitando a rejeição da hipótese nula (H_0), aceitando que as diferenças apresentadas ocorreram por acaso, existindo igualdade entre as médias das variáveis investigadas, na visão que os professores da zona urbana e rural tem sobre os alunos.

Tabela 21 - Visão dos professores do Ensino Fundamental sobre os alunos: Breves - Pará, 2015.

Variáveis	Z. Urbana (%)			Z. Rural (%)			p-valor	H_0
	D	NCD	C	D	NCD	C		
V20: O número excessivo de alunos nas turmas tem prejudicado o ensino-aprendizagem.	12,8	8,5	78,7	29,6	13,6	56,8	0,056	AC
V21: A distorção idade/série prejudica o desempenho escolar da turma.	10,6	12,8	76,6	18,2	9,1	72,7	0,263	AC
V23: A participação dos pais e/ou responsáveis nas reuniões, tem contribuído para a qualidade de ensino na minha unidade escolar.	17,0	17,0	66,0	27,3	18,2	54,6	0,512	AC
V24: A participação dos pais e/ou responsáveis nos planejamentos, tem contribuído para a qualidade de ensino na minha unidade escolar.	42,5	12,8	44,7	31,8	20,5	47,7	0,325	AC
V25: O acompanhamento sistemático dos pais e/ou responsáveis na educação dos filhos, tem contribuído para a qualidade de ensino na minha unidade escolar.	42,5	8,5	49,0	31,8	15,9	52,3	0,501	AC
V26: A oferta irregular da merenda escolar tem prejudicado o rendimento escolar dos nossos alunos.	10,64	10,64	78,72	22,7	18,2	59,1	0,061	AC

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

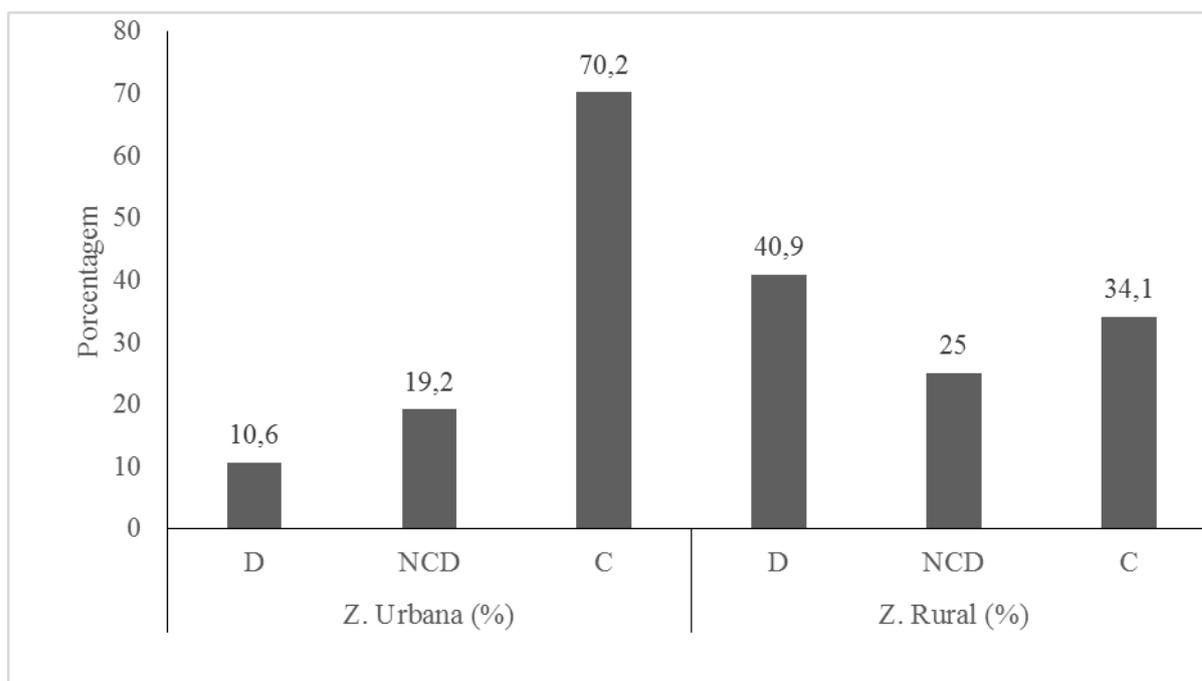
D: não concorda; NCD: não concorda e nem discorda; C: concorda; AC: aceita a H_0 ; RJ: rejeita a H_0

4.2.4 Visão sobre a gestão Escolar

Percebe-se, pelo gráfico 15, que a dimensão Visão sobre a Gestão escolar foi a que apresentou as menores médias e elevado desvio padrão (Tabela 19), sendo, assim, a dimensão que apresentou maior variância entre as médias

Na Visão sobre a Gestão Escolar (Tabela 22), as variáveis V27, V28 e V30 apresentaram resultados antagônicos entre os dois grupos. Enquanto na zona urbana se obteve um alto grau de concordância (70,2%, 76,6% e 72,3%), no meio rural essas variáveis tiveram maior grau de discordância (40,9%, 41,4% e 38,6%) e um baixo grau de concordância (34,1%, 27,3% e 34,1%, respectivamente), o que deixa evidente as diferenças de realidades para essas afirmativas. Esses resultados estão nos gráficos 20, 21 e 22.

Gráfico 20 - Discussão das metas educacionais com os professores, nas reuniões com diretor/coordenação pedagógica: Breves - Pará em 2015.

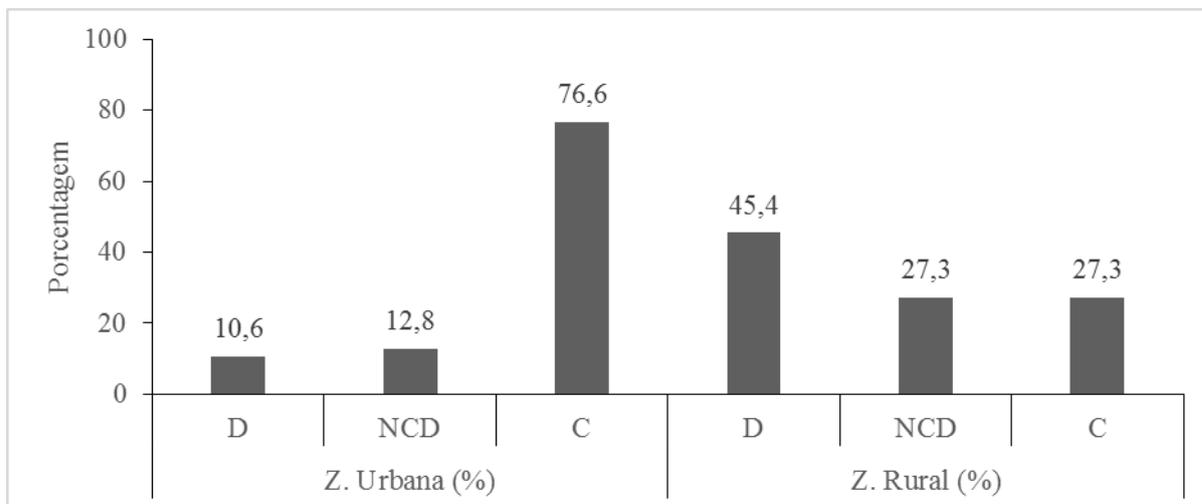


Fonte: Pesquisa de campo (2015).

D: discorda; NCD: Naoconcorda e nem discorda; C: Concorda.

Observa-se que as diferenças evidenciadas entre os grupos (urbano e rural), indicam que não está havendo harmonia no planejamento educacional no que consiste as proposições das metas educacionais. Nesse sentido, Lima (2014, p. 67), afirma que “Uma gestão articulada, consubstanciada nos diferentes saberes das diversas equipes, [...] talvez seja a mais relevante ferramenta para a conquista de uma educação de qualidade”.

Gráfico 21 - O trabalho dos professores frente as metas educacionais nas unidades escolares: Breves - Pará, 2015.

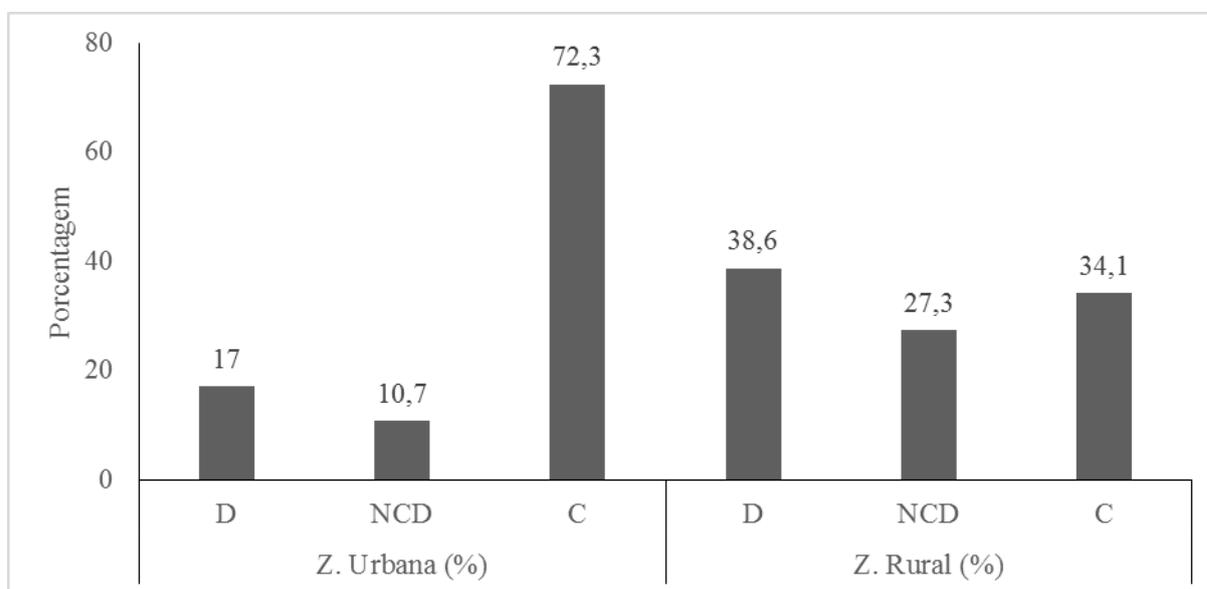


D: discorda; NCD: Não concorda e nem discorda; C: Concorda

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

É oportuno enfatizar que o Planejamento Escolar participativo é um ato que possibilita à gestão definir suas metas de acordo com a política educacional nacional, estadual municipal.

Gráfico 22 - Definição das metas a serem alcançadas pela equipe escolar: Breves – Pará, 2015.



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

D: discorda; NCD: Não concorda e nem discorda; C: Concorda.

Para as variáveis 29 e 31, apesar de haver concordância entre os dois grupos (urbano e rural), o grau é bem diferente, com percentual de 83% e 78,7% na visão urbana e 36,4% nas duas afirmativas, na visão dos professores rurais. As variáveis 32 e 34 apresentaram discordância nos dois grupos. Já as variáveis 35 e 36 apresentaram níveis de concordância e

discordância muito próximos nos dois grupos, com ligeira diferença em favor da concordância.

De modo geral, as variáveis 32, 34 e 35 apresentaram nível de significância para o p-valor superior a 0,05, descartando, por isso, a rejeição da hipótese nula (H_0), e aceitando-se, pelo mesmo motivo, que as diferenças entre as variáveis ocorreram ao acaso, havendo, portanto, igualdade entre as médias das variáveis investigadas.

Em relação as variáveis 27, 28, 29,30, 31 e 36, o resultado para o p-valor permite que haja rejeição da hipótese nula (H_0). Isso indica que existem diferenças significativas entre as médias dessa dimensão na visão dos professores da zona urbana e zona rural, acarretando uma maior preocupação sobre o desempenho da gestão escolar.

Tabela 22 - Visão dos professores do Ensino Fundamental sobre a Gestão Escolar: Breves - Pará, 2015.

Variáveis	Z. Urbana (%)			Z. Rural (%)			p-valor	H_0
	D	NCD	C	D	NCD	C		
V27: Nas reuniões o diretor/coordenação pedagógica discute as metas educacionais com os professores.	10,6	19,2	70,2	40,9	25,0	34,1	0,000	RJ
V28: O diretor/coordenação pedagógica garante que os professores trabalhem de acordo com as metas educacionais da escola.	10,6	12,8	76,6	45,4	27,3	27,3	0,000	RJ
V29: Nesta escola, o diretor/coordenação pedagógica e os professores trabalham com base em um plano de desenvolvimento da escola.	8,5	8,5	83,0	34,1	29,5	36,4	0,000	RJ
V30: O diretor/coordenação pedagógica define as metas a serem alcançadas pela equipe escolar.	17,0	10,7	72,3	38,6	27,3	34,1	0,001	RJ
V31: Nesta escola, o diretor/coordenação pedagógica e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	12,8	8,5	78,7	29,5	34,1	36,4	0,000	RJ
V32: Os recursos didáticos disponibilizados pela escola são suficientes para uma educação de qualidade.	70,2	10,7	19,1	56,8	18,2	25,0	0,408	AC
V34: Os resultados dos indicadores educacionais que apontam o desempenho da qualidade de ensino são discutidos pela comunidade escolar.	44,7	23,4	31,9	54,5	11,4	34,1	0,795	AC
V35: No processo democrático da escolha dos gestores escolares, a escola passou a ter mais autonomia melhorando o relacionamento entre os membros da comunidade escolar, oportunizando um ensino de qualidade.	25,5	27,7	46,8	36,4	25,0	38,6	0,256	AC
V36: A gestão escolar tem incentivado e apoiado a formação superior e continuada dos professores.	23,4	17,0	59,6	34,1	22,7	43,2	0,037	RJ

D: não concorda; NCD: não concorda e nem discorda; C: concorda; AC: Aceita a H_0 ; RJ: Rejeita a H_0

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

A análise dos resultados das dimensões Desempenho profissional, Visão sobre o aluno e Visão sobre a Gestão Escolar direcionam para a comprovação dos objetivos deste estudo.

Na avaliação do Desempenho profissional, sete das nove variáveis apresentaram consenso entre os dois grupos de professores (urbano e rural). Essas variáveis tratam de cursos de aperfeiçoamento, planejamento pedagógico, metodologia, valorização profissional, habilidades em TIC, entendimento e conhecimento do que se ensina, visando uma educação pública de qualidade, na perspectiva de contribuir com a melhorias dos índices dos indicadores educacionais. Essa visão é compartilhada por Lima (2014, p. 105) quando diz que “a qualidade da educação está intimamente ligada ao investimento na formação e na valorização desses profissionais”.

Com relação a variável 12, que trata da participação nas discussões e escolhas dos materiais didáticos, percebe-se que os professores da zona rural não se sentem contemplados com essa realidade, e isso pode estar influenciando diretamente na qualidade do ensino. Para Freitas (2009), o emprego dos recursos, materiais ou equipamentos didáticos, como sua própria experiência profissional indica, é historicamente planejado, elaborado e implementado pelo professor. Ainda nesta dimensão, a variável 15, que trata “das instalações estruturais da minha escola contribuem para uma boa pratica docente”, houve discordância para 53,2% dos professores da zona urbana e concordância para 52,3% dos professores da zona rural. Trata-se de dado preocupante porque sabe-se por experiência que as redes físicas das escolas rurais ficam aquém das da urbana, em que muitas vezes as aulas acontecem em salas improvisadas de residências de moradores locais. E, falar sobre infraestrutura física - instalações, edificações, materiais - é indispensável para garantir as condições que precisam ser asseguradas para o aprendizado (LIMA, 2014).

Na Visão sobre o Aluno, a variável que chamou a atenção foi a relacionada aos pais e sua participação nos planejamentos das atividades escolares (V24) bem como o acompanhamento destes na educação dos filhos (V25), que mostrou nível de concordância e discordância parecidos. Para Tedesco (2002), o apoio familiar não se explica só pela falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Ele aponta para uma separação entre família e escola, marcado pelo enfraquecimento dos quadros de referência familiar ou escolar (TEDESCO, 2002).

Considerando a Visão sobre a Gestão Escolar, e os resultados da afirmativa da variável 34, os dois grupos (urbano e rural) discordaram (44,7% e 54,5%, respectivamente) da afirmativa “Os resultados dos indicadores educacionais que apontam o desempenho da

qualidade de ensino são discutidos pela comunidade escolar”, de onde se conclui que esses resultados não são discutidos no âmbito da escola, o que é muito grave, uma vez que esses resultados precisam estar no centro do planejamento da Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação e em cada unidade escolar. Se assim não se proceder, dificilmente o município alcançará ou sequer avançará rumo às metas traçadas pelo governo central para a qualidade da educação brasileira.

Assim, quando se pergunta: Que fatores contribuem para o baixo desempenho do IDEB nas escolas Municipais de Ensino Fundamental da zona urbana e rural do Município de Breves? E qual a participação dos professores na análise dos resultados obtidos no que se refere à qualidade do ensino? pode-se obter indicativos para essas problemáticas através da análise das variáveis aqui relatadas, como a participação ínfima dos professores nas discussões e escolhas dos materiais didáticos; questões relacionadas à infraestrutura das unidades escolares; pouca e ineficiente participação dos pais nos planejamentos e nas tomadas de decisões nas unidades escolares.

Quando não se discute os resultados dos indicadores educacionais nos planejamentos educacionais de acordo com os índices obtidos, abre-se possibilidade para os fatores que contribuem para o baixo desempenho do IDEB municipal.

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa objetivou analisar a qualidade da educação no município de Breves, fazendo uma análise sobre o ensino fundamental a partir da visão de professores de Português e Matemática. De acordo com as questões utilizadas nesta pesquisa e diante dos resultados tabulados e aferidos pelos mecanismos da estatística descritiva, constatou-se que os resultados dos indicadores educacionais que apontam para o desempenho da qualidade de ensino não são discutidos pela comunidade escolar. Foi também averiguado que o diretor/coordenação pedagógica não discute as metas educacionais com os professores, assim como não define as metas a serem alcançadas pela equipe escolar.

Diante dos dados (pesquisa de campo), e tendo como hipótese geral deste estudo “A falta do uso desses indicadores pela comunidade escolar em seus planejamentos está contribuindo para o baixo desempenho do desenvolvimento da educação básica no município de Breves”, fica evidente que esses indicadores não estão sendo discutidos e nem tampouco utilizados em muitas unidades escolares e, dessa maneira, estão influenciando diretamente no desempenho do desenvolvimento qualitativo da educação municipal, confirmando a hipótese aqui levantada.

Na visão dos entrevistados e diante dos resultados elencados através de suas respostas, os professores da zona rural afirmam que não participam das discussões e decisões inerentes à escolha dos materiais didáticos, assim como os resultados dos indicadores educacionais que apontam o desempenho da qualidade de ensino não são discutidos por uma boa parcela da comunidade escolar. A pesquisa revela também que o número excessivo de alunos e a distorção idade/série, aliada à ineficiente infraestrutura são indicativos de que a práxis relacionada aos indicadores educacionais que apontam para a qualidade de ensino fica consideravelmente comprometida.

Nesse sentido, os dois parâmetros basilares que compõem o IDEB – fluxo e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática –, enfatizados nos objetivos deste estudo, passam despercebidos em diversas unidades escolares.

Neste aspecto, é compreensível os resultados obtidos pelo município no que se refere à proficiência nos exames nacionais (Prova Brasil) que indicam a qualidade da educação. Em relação ao fluxo, o resultado se dá principalmente pelas condições positivas ou não do ambiente escolar, que inclui não apenas o ensino, ou o social, com também a dimensão estruturante das unidades escolares.

Na busca pela melhoria da qualidade da educação municipal e alcance dos indicadores, precisa-se melhorar e muito o ensino (proficiência) e a aprovação (fluxo), haja vista que os indicadores são ferramentas essenciais no monitoramento, nas avaliações e nas tomadas de decisões da gestão, municiando de informações na elaboração e execução de políticas públicas.

Contudo, este estudo não se encerra em si mesmo, até porque utilizou uma amostragem específica aos objetivos da pesquisa. Mas em que pese a sua limitação, usou-se de metodologia científica e de ferramentas da estatística descritiva que asseguram a confiabilidade de seus resultados.

Este estudo visou colaborar com a gestão pública municipal no entendimento de como se constrói uma educação de qualidade a partir da visão de seus profissionais, através da análise dos indicadores educacionais. É isso que possibilita aos gestores a tomada de decisões baseadas em dados estatísticos fiáveis, que direcionarão as políticas educacionais no município em estudo. Este trabalho objetiva também apresentar subsídios para futuros estudos nesta área, ao mesmo tempo em que disponibiliza um referencial teórico rico em informações que poderá útil ao meio acadêmico.

Além disso, o estudo possibilita que novas temáticas possam ser levantadas para futuras pesquisas, pois o que se pretendeu tinha direcionamento específico. A área em questão é ampla, complexa, atual e relevante. E nessa perspectiva, quanto mais pesquisas forem aflorando, melhor será para a melhoria da qualidade do ensino no município, além de enriquecer o capital social local.

Diante dos resultados observados neste estudo, sugere-se políticas educacionais que deverão ser implementadas visando a melhoria do ensino brevesse. Entre as muitas ações que deverão ser pensadas, planejadas e efetivadas pela gestão municipal, elenca-se:

a) Criação de um departamento municipal de estudos sobre os indicadores educacionais, cuja missão seria a produção de subsídios que pudesse privilegiar a gestão municipal com informações técnicas e metodológicas com o objetivo de se entender, compreender e traçar metas para alavancar a qualidade do ensino municipal;

b) Criar política de premiação de escolas e profissionais da educação, para as escolas que atingissem suas metas frente aos indicadores educacionais nacionais;

c) Incentivar e premiar projetos inovadores, no âmbito educacional.

Estas ações permitiriam visualizar o desempenho de cada gestão escolar pela busca da melhoria da qualidade na educação, possibilitando, assim, a coordenação pedagógica, junto

com a comunidade escolar, redimensionar suas propostas através de planejamentos participativos e coletivos, na busca pela melhoria da qualidade do ensino.

Como a finalidade desse estudo foi a de contribuir com a governança municipal, através da análise dos indicadores da qualidade do ensino fundamental do município de Breves, na visão dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, acredita-se que, mesmo que se trate de um ensaio empírico, possa valer como referência para futuras tomadas de decisões na formulação de políticas educacionais, visando a qualidade no ensino pautada em dados reais e, dessa forma, possam reinventar novos caminhos a procura de uma educação pública de qualidade.

Muitas pesquisas ainda são necessárias na busca pelo entendimento do universo educacional. Espera-se que esse início sirva ao menos para uma reflexão da práxis e resultados abiscoitados pela educação municipal.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. Como fazer monografias: TCC, dissertações e teses. 4.ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2013.

AGUIAR, M. A. S.; Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul. set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

AZANHA, J.M.P.; **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARBETTA, Pedro A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 6. ed. Porto Alegre: UFSC, 2006.

BRANDÃO, H, P.; **Gestão baseada em competências: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília. Brasília, 1999.

_____.; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e Gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumento de um mesmo constructo? **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 41, n.1, p.8-15, jan/mar. 2001.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1999.

_____. Decreto nº6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2006.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e cria o FUNDEF.**

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**, Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). Brasília, 2005.

_____. Lei n. 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**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea e do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília, DF: MEC; SEB; INEP, 2008.

_____. **Plano Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2008.

_____. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal.... **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Guia Referencial para Medição de Desempenho e Manual para Construção de Indicadores [GESPÚBLICA]**. 2009. Disponível em: <<http://www.gespublica.gov.br/biblioteca>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Projeto de Lei Ordinário nº 8.035/2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Congresso nacional, Brasília DF, 2010.

_____. Parecer CNE/CEB nº 8/2010. **Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5368&Itemid=>. Acesso em: 05 set. 2011.

_____. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).

_____. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

_____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica/Todos pela Educação.** Rio de Janeiro: Moderna, 2014.

_____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica/Todos pela Educação.** Rio de Janeiro: Moderna, 2015.

BREVES. Prefeitura Municipal de. Decreto nº 071/2014. **Cria a Comissão Municipal para Elaboração do Plano Municipal de Educação.**

BREVES. Prefeitura Municipal de. **Documento Base do Plano Municipal de Educação do Município de Breves 2015-2025** (Versão Preliminar). Breves, PA: CEPME, 2015. 237p.

BREVES. Secretaria Municipal de Educação de. **Censo Escolar:** matrícula inicial. 2015.

CARDELLI, Jorge; DUHALDE, Miguel; MAFFEI, Laura. **Educação para o Século XXI.** São Paulo: Instituto Pólis, 2003. 132 p. (Cadernos de Proposições para o Século XXI, 5).

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional.** [online]. 2008, v. 16, n. 59, p. 229 - 258. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>>. Acesso: 11 nov. 2015.

CRONBACH, J. L. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, n 3, p. 297-334, set. 1951.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 559-572, nov. 2011.

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

FERNANDES, R.; NATENZON, P. E. A evolução recente do rendimento escolar das crianças brasileiras: uma reavaliação dos dados do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 3-22, 2003.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade no ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v., 28, n. 100, p. 989-1014, Especial Out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11 abr. 2016.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009. 132 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAYES, B. E. **Measuring Customer Satisfaction**: survey design, use, and statistical analysis methods. Milwaukee. Wisconsin: ASQC Quality Press, 1998.

HORTA, J.S.B. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982, 226 p.

_____. “Plano Nacional de Educação: da Tecnocracia à Participação Democrática”. In: CURY, C. R. J. , HORTA, J. S. B. ; BRITO, V. L. A. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. p. 137-206. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. 319 p.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em <www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IBGE. **Indicadores Municipais**. BRASIL 2013.

INFANTE, A. M. História e atualidade do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. In: IX COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES. [**Anais...**]. São Paulo: UNINOVE, 2013.

INEP. **Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. (Nota técnica). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 18 maio 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **IDEB 2011**: Brasil continua a avançar. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-IDEB/portal-IDEB>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

KLAUCK, G. A. C. **Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no Ideb.** 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2012.

KLEIN, R. ; FONTANIVE, N. S. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>. Acesso em: 22 out. 2015.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo : Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA; J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, J. F. **Educação Municipal de qualidade: princípios de gestão estratégica para secretários e equipes.** São Paulo: Moderna, 2014.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação: CEDES**, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

MERITT Informação educacional. Desenvolvido por Meritt, 2013. Disponível em: <<http://meritt.com.br/qedu>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE 2012–2024. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

PARO, V. H. Por que os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 273-282, 2000.

PIMENTA, Selma G.; LIBÂNEO, José C. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança In: PIMENTA, Selma G. (Org.) “**Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**”. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37 a 48. p. 56-58.

POLETTI, Ronaldo. **1934.** 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal; Subsecretaria de edições Técnicas, 2012. 162 p. (Coleção Constituições brasileiras; v. 3).

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas de Desenvolvimento Humano 2000.** Disponível em: < <http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil 2013.** Disponível em: < <http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

RIBEIRO. Vera Mazagão; KALOUSTRAM, Silvio (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação.** 3. ed. São Paulo: Ação educativa, 2007. 72 p. Disponível em: <<http://www.indicadoreseducacao.org.br/indique-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998, 184 p.

_____. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Política e educação no Brasil: o congresso nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez, 1996.

SGUISSARDI, Valdemar. Prefácio. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo: Lei nº 10.172/2001, discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 13-16.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

_____. **Comentário contextual à Constituição**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

SILVA, A.F.; ALVES, M.F. Análise do PNE e do PDE: continuidades e rupturas. In: DOURADO, L.F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios da educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 101-118.

STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment**. v. 80, p. 217-222, 2003.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

TIBA, I. **Ensinar Aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor/aluno em tempos de globalização**. São Paulo: Editora Gente, 1998.

UNICEF. **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. ampl. São Paulo: Ação Educativa; Unicef; Pnud, INEP, 2007.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96 -107, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores de Língua portuguesa de Matemática das series iniciais (5^a Ano) e séries finais (8.^a série) do ensino fundamental do município de Breves.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA**

Este questionário é o instrumento de coleta de dados para subsidiar a elaboração da dissertação como requisito para conclusão do curso de Mestrado em Gestão Pública realizado pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará.

A Dissertação, cujo tema é INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BREVES: uma análise sobre o ensino fundamental a partir da visão de professores de Português e Matemática. O objetivo deste estudo é exclusivamente acadêmico. Todas as respostas serão codificadas e tratadas de forma confidencial de modo que as identidades permaneçam anônimas.

Agradecemos a sua participação.

PERFIL DO ENTREVISTADO

Informante: Professor da escola _____ **Data:** ____/____/____

1. Você trabalha no meio: () urbano () rural
2. Sexo? () Feminino () Masculino
3. Idade? () Menos de 25 () 25-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59 () Mais de 60
4. Você trabalha como professor do ensino fundamental no (a): () 5º Ano () 8ª Série
5. Você trabalha como professor de: () Matemática () Língua Portuguesa () as duas
6. Qual a forma de contratação como professor desta escola?
() Concursado () Contrato temporário () Pró-labore () Outros; _____
7. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?
() Inferior a Educação superior () Mestrado (Stricto Sensu)
() Educação Superior () Doutorado (Stricto Sensu)
() Especialização (Lato Sensu)
8. Quantos anos de trabalho você tem como professor (a)? _____ anos
9. Quantos anos de trabalho você tem como professor de Matemática e/ou Língua Portuguesa? __ anos

Pensando em sua OPINIÃO diante das atividades que você desenvolveu, participou ou observou nos últimos 24 meses e a relevância relacionadas ao seu desempenho profissional

EM SALA DE AULA, informe se você (1) DISCORDA FORTEMENTE; (2) DISCORDA; (3) NÃO DISCORDO E NEM CONCORDO; (4) CONCORDA; ou (5) CONCORDA FORTEMENTE quanto as afirmativas abaixo. Assinale com um X o quadro correspondente a

1	2	3	4	5
Discordo fortemente	Discordo	Não discordo e nem concordo	Concordo	Concordo fortemente

DESEMPENHO PROFISSIONAL	CONCORDÂNCIA				
Os cursos e/ou oficinas em que participei como atividade de aperfeiçoamento profissional contribuiu para minha pratica docente.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O Planejamento pedagógico da minha unidade escolar é importante porque são discutidas e traçadas as metas educacionais para melhorar os indicadores da qualidade de ensino.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Tenho participado da discussão e decisão sobre a seleção dos materiais didáticos (por exemplo, livros didáticos, cadernos de exercícios) na minha unidade escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A metodologia utilizada tem sido eficaz no processo de ensino e aprendizagem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A valorização profissional em relação ao quanto recebo (salário) é importante para um bom desempenho docente.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
As instalações estruturais da minha escola contribuem para uma boa pratica docente.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Possuo habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino escolar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Possuo entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) na (s) minha (s) principal(is) área(s) de ensino.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Possuo conhecimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) na (s) minha (s) principal(is) área(s) de ensino.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

resposta que melhor representa seu grau de concordância:

VISÃO SOBRE O ALUNO	CONCORDÂNCIA				
O número excessivo de alunos nas turmas tem prejudicado o ensino- aprendizagem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A distorção idade/série prejudica o desempenho escolar da turma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A participação dos pais e/ou responsáveis nas reuniões, tem contribuído para a qualidade de ensino na minha unidade escolar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A participação dos pais e/ou responsáveis nos, planejamentos, tem contribuído para a qualidade de ensino na minha unidade escolar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O acompanhamento sistemático dos pais e/ou responsáveis na educação dos filhos, tem contribuído para a qualidade de ensino na minha unidade escolar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A oferta irregular da merenda escolar tem prejudicado o rendimento escolar dos nossos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
VISÃO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR	CONCORDÂNCIA				

Nas reuniões o diretor/coordenação pedagógica discute as metas educacionais com os professores.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O diretor/coordenação pedagógica garante que os professores trabalhem de acordo com as metas educacionais da escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nesta escola, o diretor/coordenação pedagógica e os professores trabalham com base em um plano de desenvolvimento da escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O diretor/coordenação pedagógica define as metas a serem alcançadas pela equipe escolar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nesta escola, o diretor/coordenação pedagógica e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os recursos didáticos disponibilizados pela escola são suficientes para uma educação de qualidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os resultados dos indicadores educacionais que apontam o desempenho da qualidade de ensino são discutidos pela comunidade escolar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
No processo democrático da escolha dos gestores escolares, a escola passou a ter mais autonomia melhorando o relacionamento entre os membros da comunidade escolar, oportunizando um ensino de qualidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A gestão escolar tem incentivado e apoiado a formação superior e continuada dos professores.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES					
Utilizo parte da minha carga horaria fazendo merenda para meus alunos, já que minha escola não tem merendeira.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O tempo de deslocamento dos alunos até sua unidade escolar interfere no seu rendimento escolar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A hora atividade proposta pela Lei do piso salarial nacional é uma realidade nesta escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A gestão municipal tem incentivado e apoiado a formação superior e continuada dos professores.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ANEXOS

ANEXO A - Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade – PNE 2014.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

ANEXO B - Escala de proficiência de Língua Portuguesa

**DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA
PORTUGUESA - SAE
5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 – abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • Identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e • Identificar o tema, em um texto simples e curto.
Nível 1 – 125 a 150	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; • Identificam o tema de um texto; • Localizam elementos como o personagem principal; • Estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 – 150 a 175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo. Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto; • Identificam o tema de um texto; • Inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não verbal (tirinha); • Interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; • Identificam o conflito gerador e finalidade do texto
Nível 3 – 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • Identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • Reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
Nível 4 – 200 a 225	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e dos 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • Selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a

	<p>um personagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • Inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • Interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • Identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • Inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia; • Interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito; • Estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
<p>Nível 5 – 225 a 250</p>	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); <input type="checkbox"/>inferem a finalidade do texto; • Distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; • Distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • Reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; • Identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; • Interpretam texto com apoio de material gráfico; • localizam a informação principal. <p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • Estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; <input type="checkbox"/>identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; • Identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; <input type="checkbox"/>reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
<p>Nível 6 – 250 a 275</p>	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º ano (4ª e 8ª séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizam características do personagem em texto poético; • Distinguem um fato da opinião relativa a este fato; • Identificam uma definição em texto expositivo; • Estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; • Inferem a finalidade do texto a partir do suporte; • Inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • Identificam a finalidade do texto; • Identificam o assunto em um poema; • Comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; • Interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc); <input type="checkbox"/>estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. <p>Os alunos do 9º ano (8ª série) ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto; • Estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc; • Reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos

	<p>ortográficos e/ou morfossintáticos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; □ identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal; • Inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • Inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas; • Inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.
Nível 7 – 275 a 300	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª e 8ª séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferem informação em texto narrativo longo; • Identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; • Reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão; • Estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; □ reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • Comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
Nível 8 – 300 a 325	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e nos 9º anos (4ª e 8ª séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • Inferem informações em fábulas. <p>Os alunos do 9º ano (8ª série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferem o tema de texto poético; • Inferem a finalidade de texto informativo; • Identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo; • Diferenciam as partes principais das secundárias de um texto; • Interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • Inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos; • Estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; □ identificam a tese de um texto argumentativo; • Identificam o conflito gerador do enredo; • Reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Nível 9 - 325 a 350	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos do 9º ano (8ª série) localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulários complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.</p>

ANEXO C - Escala de proficiência de Matemática

**DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE MATEMÁTICA –
SAEB: 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental**

Níveis de Desempenho dos alunos em Matemática	O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competência
Nível 0 - abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo do nível 125.</p> <p>Os alunos localizados abaixo deste nível requerem atenção especial, pois ainda não demonstraram ter desenvolvido as habilidades mais simples apresentadas para os alunos do 5º ano como exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Somar e subtrair números decimais; • Fazer adição com reserva; • Multiplicar e dividir com dois algarismos; • Trabalhar com frações.
Nível 1 – 125 a 150	<p>Neste nível os alunos do 5º e dos 9ª anos resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.</p>
Nível 2 – 150 a 175	<p>Além das habilidades demonstradas no nível anterior, neste nível os alunos do 5º e 9º anos são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais; • Ler informações e dados apresentados em gráfico de coluna; • Interpretar mapa que representa um itinerário.
Nível 3 – 175 a 200	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calculam resultado de uma adição com números de três algarismos, com apoio de material dourado planejado; • Localizam informação em mapas desenhados em malha quadriculada; • Reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal; • Resolvem problemas relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos (dias, semanas, horas e minutos).
Nível 4 – 200 a 225	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leem informações e dados apresentados em tabela; • Reconhecem a regra de formação de uma sequência numérica e dão continuidade a ela; • Resolvem problemas envolvendo subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias; • Resolvem situação-problema envolvendo: • A ideia de porcentagem; • Diferentes significados da adição e subtração;

	<ul style="list-style-type: none"> • Adição de números racionais na forma decimal; • Identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
<p>Nível 5 – 225 a 250</p>	<p>Os alunos do 5º e do 9º ano, além das habilidades já descritas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam a localização/movimentação de objeto em mapas, desenhado em malha quadriculada; • Reconhecem e utilizam as regras do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e o princípio do valor posicional; • Calculam o resultado de uma adição por meio de uma técnica operatória; • Leem informações e dados apresentados em tabelas; • Resolvem problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas; • Resolvem problemas: • Utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro; • Estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores; • Com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração; • Reconhecem a composição e decomposição de números naturais, na forma polinomial; • Identificam a divisão como a operação que resolve uma dada situação problema; • Identificam a localização de números racionais na reta numérica. <p>Os alunos do 9ª ano ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam a localização/movimentação de objeto em mapas e outras representações gráficas; • Leem informações e dados apresentados em gráficos de colunas; • Conseguem localizar dados em tabelas de múltiplas entradas; • Associam informações apresentadas em listas ou tabelas ao gráfico que as representam e vice-versa; • Identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações; • Resolvem problemas envolvendo noções de porcentagem.
<p>Nível 6 – 250 a 275</p>	<p>Os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam planificações de uma figura tridimensional; • Resolvem problemas: • Estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores; • Envolvendo diferentes significados da adição e subtração; • Envolvendo o cálculo de área de figura plana, desenhada em malha quadriculada; • Reconhecem a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens;

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificam a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica; • Estabelecem relação entre unidades de medida de tempo; • Leem tabelas comparando medidas de grandezas; • Identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos; • Reconhecem a composição e decomposição de números naturais em sua forma polinomial. <p>Os alunos do 9º ano também:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de "ordens" como décimos, centésimos e milésimos; • Identificam a localização de números inteiros na reta numérica.
<p>Nível 7 – 275 a 300</p>	<p>Os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolvem problemas com números naturais envolvendo diferentes significados da multiplicação e divisão, em situação combinatória; • Reconhecem a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas; • Identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e tipos de ângulos; • Identificam as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo); • Resolvem problemas: • Utilizando divisão com resto diferente de zero; • Com apoio de recurso gráfico, envolvendo noções de porcentagem; • Estimam medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não; • Estabelecem relações entre unidades de medida de tempo; • Calculam o resultado de uma divisão por meio de uma técnica operatória; <p>No 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam a localização/movimentação de objeto em mapas; • Resolvem problema com números naturais, inteiros e racionais envolvendo diferentes operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação); • Calculam o valor numérico de uma expressão algébrica, incluindo potenciação; • Interpretam informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas; • Identificam um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
<p>Nível 8 – 300 a 325</p>	<p>Os alunos do 5º e do 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolvem problemas; • Envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas; • Desenhadas em malhas quadriculadas;

	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvendo o cálculo de área de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada; • Utilizando porcentagem; • Utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml; • Com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo operações de adição e subtração; • Estimam a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencional ou não; • Leem informações e dados apresentados em gráficos de coluna; • Identificam a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.
<p>Nível 9 – 325 a 350</p>	<p>Neste nível, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas; • Identificam fração como representação que pode estar associada a diferentes significados; • Resolvem equações do 1º grau com uma incógnita; • Identificam diferentes representações de um mesmo número racional; • Calculam a área de um polígono desenhado em malha quadriculada; • Reconhecem a representação numérica de uma fração a partir do preenchimento de partes de uma figura. <p>No 9º ano os alunos também:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações; • Realizam conversão e somas de medidas de comprimento; • Identificam a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras; • Resolvem problemas utilizando relações entre diferentes unidades de medida; • Resolvem problemas que envolvam equação do 2º grau; • Identificam fração como representação que pode estar associada a diferentes significados; • Resolvem problemas: • Envolvendo a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, utilizando várias operações (adição, subtração, multiplicação e divisão); • Utilizando as relações métricas do triângulo retângulo; • Reconhecem que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.
<p>Nível 10 – 350 a 375</p>	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimam a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencional ou não; • Identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e

	<p>corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calculam o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais. <p>No 9º ano os alunos também:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolvem problemas envolvendo: • O cálculo de área e perímetro de figuras planas; • O cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada; • Ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales e utilizando o Teorema de Pitágoras; • Noções de volume; • Relações métricas do triângulo retângulo a partir de apoio gráfico significativo; • Reconhecem as diferentes representações de um número racional; • Estabelecem relação entre frações próprias e impróprias, as suas representações decimais, assim como localizam-nas na reta numérica; • Efetuam cálculos simples com valores aproximados de radicais; • Identificam uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema; • Interpretam informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas; • Reconhecem as representações dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos; • Identificam relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades; • Efetuam cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição; subtração; multiplicação; divisão e potenciação); • Identificam quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares); • Identificam frações equivalentes; • Efetuam somatório e cálculo de raiz quadrada; • Efetuam operações com expressões algébricas; • Identificam as medidas que não se alteram (ângulos) e as que se modificam (perímetro, lados e área) em transformações (ampliações ou reduções) de figuras poligonais usando malhas quadriculadas; • Reconhecem ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos.
<p>Nível 11 – 375 a 400</p>	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações; • Identificam propriedades de triângulos pela comparação de

	<p>medidas de lados e ângulos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efetuam operações com números racionais, envolvendo a utilização de parênteses (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação); • Reconhecem expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela; • Reconhecem figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade; • Identificam: <ul style="list-style-type: none"> • A localização de números racionais na reta numérica; • Propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos; • Propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações; • A relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau; • Resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> • Envolvendo noções de volume; • Envolvendo porcentagem; • Utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares); • Utilizando relações métricas do triângulo retângulo; • Interpretando informações apresentadas em tabelas e/ou gráfico.
<p>Nível 12 – 400 a 425</p>	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam ângulos retos e não -retos; • Identificam a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões); • Calculam o diâmetro de circunferências concêntricas; • Resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> • Envolvendo equação do 2º grau; • Utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares); • Envolvendo variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.