



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA - IEMCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICAS – PPGECM**

FRANCINEY CARVALHO PALHETA

**CAPITAL GLOBAL DAS ESCOLAS E DESIGUALDADE DE DESEMPENHO EM
MATEMÁTICA EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO BRASIL**

**BELÉM-PA
2020**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA - IEMCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICAS – PPGECM**

FRANCINEY CARVALHO PALHETA

**CAPITAL GLOBAL DAS ESCOLAS E DESIGUALDADE DE DESEMPENHO EM
MATEMÁTICA EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO BRASIL**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará.

Área de concentração: Educação em Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Lucena
Coorientador: Prof. Dr. Héilton Tavares

BELÉM-PA
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

P153c Palheta, Franciney

CAPITAL GLOBAL DAS ESCOLAS E DESIGUALDADE
DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA EM AVALIAÇÕES
DE LARGA ESCALA NO BRASIL / Franciney Palheta. — 2020.
x1,87 f. : il.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rodrigues de
Lucena

Coorientador(a): Prof. Dr. Heliton Ribeiro Tavares

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação
Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2020.

Inclui referências.

1. Desigualdade de Desempenho em Matemática. 2. Teoria de
Bourdieu. 3. Teoria de Reposta ao Item. 4. Prova Brasil. 5. Ideb. I.
Título.

CDD 370

FRANCINEY CARVALHO PALHETA

**CAPITAL GLOBAL DAS ESCOLAS E DESIGUALDADE DE DESEMPENHO EM
MATEMÁTICA EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO BRASIL**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará.

Área de concentração: Educação em Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Lucena
Coorientador: Prof. Dr. Héilton Tavares

Data da Apresentação: 28 / 04 / 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Isabel Cristina Rodrigues De Lucena
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas / IEMCI /
UFPA – Orientador

Profa. Dr. Héilton Ribeiro Tavares
Programa de Pós-Graduação em Matemática e Estatística – Coorientador

Prof. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas / IEMCI /
UFPA – Membro interno

Prof. Dr. António Manuel Águas Borralho
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas / IEMCI /
UFPA – Membro interno

Prof. Dra. Josete Leal Dias
Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM /
REAMEC / UFPA – Membro externa

Profa. Dra. Valéria Risuenho Marques
Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática - FEMCI/UFPA –
Membro externa

Prof. Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão
Programa de Pós-graduação em Educação / PROPED / UERJ – Membro externa

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que me ajudaram a ser forte e a ter esperança em dias melhores. A eles dedico todas as minhas vitórias.

A Gleyce Palheta, minha companheira de todos os momentos, por sua dedicação incondicional, seu amor, sua compreensão e seu carinho, ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Ao meu filho, Rodrigo Sousa Palheta, por ser minha inspiração e minha motivação para cada dia de luta.

Aos meus irmãos, Franciclay Palheta, Francisco Carlos, Francisco Clayton, Francicléo Palheta, Fredson Palheta. E, para toda a família, sempre pronta a apoiar nos momentos difíceis ou a celebrar as grandes conquistas.

À minha sogra, Lindalva Rocha, ao meu sogro, José Antônio, e à minha cunhada, Gisela Silva, pelo apoio e pela acolhida nesses anos de grande trabalho.

Ao meu grande amigo Esdras da Silva Franco, pelas boas conversas acadêmicas e espirituais, que ajudaram nessa grande jornada.

Dedico este trabalho à minha eterna amiga, Profa. *Patrícia* de Nazaré dos Reis *Segtovich (in memoriam)*, sempre leal, que, por duas décadas, esteve ao meu lado, apoiando-me em momentos difíceis e dividindo momentos inesquecíveis. Foi uma grande professora, cujo trabalho me inspirou profundamente em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

À orientadora e amiga, Profa. Dra. Isabel Lucena, pela competência, pela dedicação e pelo respeito com que conduziu este processo, por ser uma grande inspiração de vida e pelos inúmeros ensinamentos.

Ao coorientador e amigo, Prof. Dr. Heliton Tavares, pela competência, pela dedicação e pelo respeito com que conduziu este processo e pelos mais valiosos ensinamentos.

Aos membros da banca examinadora, pelas contribuições pertinentes que enriqueceram este trabalho: Professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, Professor António Manuel Águas Borrvalho, Professora Josete Leal Dias, Professora Valéria Risuenho Marques e a Professora Maria Isabel Ramalho Ortigão

À Professora Anne de Matos Souza Ferreira e ao Professor Felipe Alex Santiago Cruz, verdadeiros amigos, que me ajudaram a compreender melhor a Teoria de Bourdieu.

À Professora Valdete Leal de Oliveira, grande amiga e grande conselheira desta jornada acadêmica.

Ao Prof. George Castro, pelas discussões sobre avaliação educacional e sobre currículo, que muito contribuíram ao longo do trabalho acadêmico.

Aos membros do GEMAZ, pelas valiosas contribuições, sobretudo no auge da pandemia, quando foi necessário fazer uma preparação a distância, com o uso das plataformas digitais.

À Professora Emília Pimenta, pelo belo trabalho de correção gramatical.

Ao Prof. Mário Franco de Moraes Filho, secretário da FACIN, pelo grande e incansável trabalho e pelo apoio incondicional ao meu doutoramento.

Ao Diretor da Faculdade de Ciências Naturais (FACIN), Professor Antônio Cláudio Lima Moreira Bastos, e ao Vice-Diretor, Professor José Fernando Pina Assis, por terem apoiado minha busca por mais aprendizado.

Ao Diretor-Geral do Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), Professor Marcos Monteiro Diniz, e ao Diretor-Adjunto, Professor José Roberto Zamian, pelo apoio em momentos decisivos do meu doutorado.

Ao Sr. João Marcelo Ribeiro Martins Cal, secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), por ser dedicado ao seu trabalho e por ser prestativo com os doutorandos.

Um agradecimento especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), pela qualidade das disciplinas ministradas e por manterem o alto nível nas discussões acadêmicas.

Ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) pela excelência e por serem referência em Educação em Ciências e Matemática em nossa região e por terem fornecido todo apoio e qualidade que um doutorando necessita.

“não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola. É necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”

(Pierre Bourdieu)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a desigualdade de desempenho em Matemática, de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, em avaliação educacional em larga escala, no caso, a Prova Brasil. O objetivo é mostrar a relação da desigualdade de desempenho em Matemática dos estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental, na Prova Brasil, com a distribuição de capitais econômicos, culturais e sociais pelas escolas. É uma pesquisa quanti-qualitativa, com uma amostra de 2.592 escolas, que utilizou dados do SAEB e do CENSO ESCOLAR, ambos de 2015. Fundamenta-se teoricamente nos conceitos da Teoria de Bourdieu, a saber: capital econômico, capital cultural, capital social, campos e *habitus*, para construir indicadores de contextos, com base na Teoria da Resposta ao Item. Assim, chegou-se a nove componentes relacionados aos referidos capitais, para as escolas da amostra, categorizadas em uma escala de quatro níveis (BAIXO, MÉDIO, INTERMEDIÁRIO e SUPERIOR). Para fazer a análise da relação de capitais com a desigualdade de desempenho em Matemática, foi criado um Painel de Indicadores de capitais, utilizado para obter a distribuição de capitais pelas escolas. Realizou-se igualmente um cruzamento do Painel de Indicadores com cinco faixas de desigualdade de desempenho em Matemática. A pesquisa mostrou que embora haja redes de ensino que consigam alcançar ou superar as metas do IDEB essas redes ainda apresentam grande desigualdade de desempenho em Matemática. A transferência de capital cultural pelas escolas é mais significativa por meio dos capitais associados aos professores (culturais e sociais). À medida que ocorre maior descapitalização de capitais nas escolas, maior é a desigualdade de desempenho dos estudantes em Matemática, isto é, há uma relação inversa entre capital global disponível nas escolas e desigualdade de desempenho em Matemática.

Palavras-Chave: Desigualdade de Desempenho em Matemática; Teoria de Bourdieu; Teoria de Resposta ao Item; Prova Brasil; Ideb.

ABSTRACT

This research presents a study on the inequality of performance in Mathematics, of students of the 5th year of Elementary School, in large-scale educational evaluation, in this case, Prova Brasil. The objective is to show the relation of the inequality of performance in Mathematics of the students of 5th grade of elementary school, in Prova Brasil, with the distribution of economic, cultural and social capital by schools. It is a quanti-qualitative research, with a sample of 2,592 schools, which used data from SAEB and the SCHOOL CENSUS, both from 2015. It is theoretically based on the concepts of Bourdieu's Theory, namely: economic capital, cultural capital, social capital, fields and habitus, to build context indicators, based on Item Response Theory. Thus, nine components related to these capitals were arrived at, for the schools in the sample, categorized on a four-level scale (LOW, MEDIUM, INTERMEDIATE and SUPERIOR). In order to analyze the relationship between capital and inequality of performance in Mathematics, a Panel of Capital Indicators was created, used to obtain the distribution of capital among schools. There was also a crossing of the Indicators Panel with five ranges of performance inequality in Mathematics. The research showed that although there are educational networks that manage to reach or exceed IDEB goals, these networks still present great inequality of performance in Mathematics. The transfer of cultural capital by schools is more significant through the capital associated with teachers (cultural and social). As greater capital decapitalization occurs in schools, the greater is the inequality of performance of students in Mathematics, that is, there is an inverse relationship between global capital available in schools and inequality of performance in Mathematics.

Keywords: Performance Inequality in mathematics; Bourdieu's theory; Item Response Theory; Prova Brasil; Ideb.

RESUMEN

Esta investigación presenta un estudio sobre la desigualdad de desempeño en Matemática, de estudiantes de 5° año de Educación Primaria, en evaluación educativa a gran escala, en este caso, Prova Brasil. El objetivo es mostrar la relación de la desigualdad de desempeño en Matemática de los estudiantes de 5° grado de la escuela primaria, en Prova Brasil, con la distribución del capital económico, cultural y social por escuelas. Se trata de una investigación cuanti-cualitativa, con una muestra de 2.592 escuelas, que utilizó datos del SAEB y del CENSO ESCOLAR, ambos de 2015. Se basa teóricamente en los conceptos de la Teoría de Bourdieu, a saber: capital económico, capital cultural, capital social, campos y habitus, para construir indicadores de contexto, basados en la Teoría de Respuesta al Ítem. Así, se alcanzaron nueve componentes relacionados con estas capitales, para las escuelas de la muestra, categorizadas en una escala de cuatro niveles (BAJO, MEDIO, INTERMEDIO y SUPERIOR). Para analizar la relación entre capital y desigualdad de desempeño en Matemáticas, se creó un Panel de Indicadores de Capital, utilizado para obtener la distribución del capital entre escuelas. También hubo un cruce del Panel de Indicadores con cinco rangos de desigualdad de desempeño en Matemáticas. La investigación mostró que si bien existen redes educativas que logran alcanzar o superar las metas del IDEB, estas redes aún presentan una gran desigualdad de desempeño en Matemáticas. La transferencia de capital cultural por parte de las escuelas es más significativa a través del capital asociado a los docentes (cultural y social). A medida que se produce una mayor descapitalización del capital en las escuelas, mayor es la desigualdad en el desempeño de los estudiantes en matemáticas, es decir, existe una relación inversa entre el capital global disponible en las escuelas y la desigualdad en el desempeño en matemáticas.

Palabras-clave: Desigualdad de rendimiento en matemáticas; La teoría de Bourdieu; Teoría de respuesta al ítem; Prova Brasil; Ideb.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz do SAEB para o 9º Ano do Ensino Fundamental.	30
Figura 2 - Exemplo de escala da Matriz do SAEB para o 9º Ano do Ensino Fundamental.	31
Figura 3 - Comparação entre as três séries avaliadas pelo SAEB de 2017.	37
Figura 4 - Desempenho dos estudantes nos Estados da Federação para o 5º Ano do Ensino Fundamental (SAEB/2017).	38
Figura 5 - Desempenho dos estudantes nos Estados da Federação para o 9º Ano do Ensino Fundamental (SAEB/2017).	39
Figura 6 - Desempenho dos estudantes nos Estados da Federação para o 3º Ano do Ensino Médio (SAEB/2017).	40
Figura 7 - Comparação entre o desempenho no IDEB de 2017 com a meta para o 5º ano do Ensino Fundamental.	41
Figura 8 - Distribuição de estudantes nos Níveis INSUFICIENTE, BÁSICO e ADEQUADO para o 5º ano do Ensino Fundamental.	42
Figura 9 - Comparação entre o desempenho no IDEB de 2017 com a meta para o 9º ano do Ensino Fundamental.	43
Figura 10 - Distribuição de estudantes nos Níveis INSUFICIENTE, BÁSICO e ADEQUADO para o 9º ano do Ensino Fundamental.	43
Figura 11 - Comparação entre o desempenho no IDEB de 2017 com a meta para o 3º ano do Ensino Médio.	44
Figura 12 - Distribuição de estudantes nos Níveis INSUFICIENTE, BÁSICO e ADEQUADO para o 3º ano do Ensino Médio.	45
Figura 13 - As capitais brasileiras que mais cresceram no IDEB de 2015 a 2017, em relação ao IDEB de 2013.	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Histograma do indicador de infraestrutura das escolas, um dos componentes do indicador de capital econômico das escolas na escala padrão, com média = 0 e desvio = 1.....72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dependência administrativa das escolas da base de estudantes do 5º ano.	68
Tabela 2 - Localização das escolas da base de estudantes do 5º ano.	69
Tabela 3 - Percentual de escolas nos 4 níveis de infraestrutura das escolas.	73
Tabela 4 - Estatística descritiva do Indicador de infraestrutura das escolas.	73
Tabela 5 - Percentual de escolas nos 4 níveis do indicador do estado de conservação das escolas.	74
Tabela 6 - Estatística descritiva do Indicador do estado de conservação das escolas.	74
Tabela 7 - Percentual de escolas em níveis 4 para os indicadores que compõem o capital cultural da escola.	75
Tabela 8 - Estatística descritiva dos indicadores que compõem o capital cultural da escola.	76
Tabela 9 - Percentual de escolas nos níveis 4 do indicador de capital social das escolas.	78
Tabela 10 - Estatística descritiva dos Indicadores de capital social das escolas.	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de Referência de Matemática com os descritores de todos os anos avaliados na prova do SAEB (2015).	31
Quadro 2 - Níveis de proficiência da Matriz de Referência de Matemática do SAEB (2015).	32
Quadro 3 - As variáveis escolhidas para a estimativa inicial do Indicador de Infraestrutura.	63
Quadro 4 - Respostas dos estudantes do 5º ano sobre o item 19 do questionário contextual.	67
Quadro 5 - Respostas dos estudantes do 5º ano sobre o item 23 do questionário contextual.	67
Quadro 6 - Respostas dos estudantes do 5º ano sobre o item 19 do questionário contextual.	68
Quadro 7 - Respostas dos estudantes do 5º ano sobre o item 23 do questionário contextual.	68
Quadro 8 - Capitais da escola e seus componentes.	70
Quadro 9 - Capital econômico das escolas obtido a partir do questionário da Escola respondido na SAEB/2015 e no Censo Escolar/2015.	71
Quadro 10 - Capital cultural das escolas obtido a partir do questionário da Escola, do Diretor e do Professor.	75
Quadro 11 - Capital social das escolas obtido a partir do questionário do Professor e do Diretor.	76
Quadro 12 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas.	86
Quadro 13 - Componentes do capital econômico das escolas do 5º ano do E.F.	88
Quadro 14 - Componentes do capital cultural das escolas do 5º ano do E.F.	89
Quadro 15 - Componentes do capital social das escolas do 5º ano do E.F.	89
Quadro 16 - Quantis que mostram a quantidade de escolas em cada faixa.	91
Quadro 17 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas com DDM 1.	92
Quadro 18 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas acima do nível 6 (classificação INEP).	93
Quadro 19 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas acima do nível 7 (classificação INEP).	94

Quadro 20 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas com menor Capital Econômico do grupo DDM 1.	95
Quadro 21 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas da faixa DDM 2.	96
Quadro 22 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas da faixa DDM 3.	97
Quadro 23 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas da faixa DDM 4.	98
Quadro 24 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas da faixa DDM 5.	99
Quadro 25 - Comparação da descapitalização de acordo com o aumento da desigualdade.....	100
Quadro 26 - Quantidade de escolas por Nível de desempenho e faixa de desigualdade desempenho em Matemática.	100
Quadro 27 - Percentual total de escolas por faixa de desempenho e faixa de desigualdade de desempenho em matemática.	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 UM OLHAR PARA A DESIGUALDADE EDUCACIONAL EM MATEMÁTICA NO BRASIL: PARA ALÉM DAS METAS DO IDEB	27
2.1 Introdução	27
2.2 O que se avalia em matemática e como funciona o IDEB	28
2.2.1 As matrizes de referência do SAEB e o desempenho dos estudantes	28
2.3 O cálculo do IDEB e limitações para a compreensão da qualidade educacional	33
2.4 Os resultados	37
2.5 Considerações finais	46
3 A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE CAPITAIS ECONÔMICOS, CULTURAIS E SOCIAIS PARA ESCOLAS NO BRASIL	48
3.1 Introdução	48
3.2 A Teoria dos capitais de Bourdieu na educação	49
3.3 A metodologia	56
3.3.1 A Teoria da Resposta ao Item.....	56
3.3.2 A bases de dados do Censo Escolar e SAEB.....	62
3.3.2.1 A base de dados do Censo Escolar	62
3.3.2.2 A base de dados do SAEB.....	64
3.4 Os resultados	69
3.4.1 Os indicadores de capitais econômicos, culturais e sociais nas escolas de 5º ano do Ensino Fundamental no Brasil	69
3.5 Considerações finais	79
4 A CONFIGURAÇÃO DOS CAPITAIS ECONÔMICO, CULTURAL E SOCIAL COMO EXPLICAÇÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL	81
4.1 Introdução	81

4.2 O painel de indicadores de capitais das escolas	82
4.3 Os capitais econômicos, culturais e sociais nas escolas	87
4.4 A desigualdade de desempenho em matemática.....	90
4.5 A análise e a discussão sobre as configurações de capitais nas escolas	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERENCIAS.....	107
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO CENSO ESCOLAR.....	111
ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA ESCOLA	115
ANEXO C – QUESTIONÁRIO DO DIRETOR	117
ANEXO D – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR.....	124
ANEXO E – QUESTIONÁRIO DO ALUNO 5º ANO (4ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	131
ANEXO F – QUESTIONÁRIO DO ALUNO 9º ANO (8ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	132
ANEXO G – QUESTIONÁRIO DO ALUNO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	133

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem feito um trabalho intenso por meio do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no que se refere à criação de avaliações em larga escala. Essa tradição faz o país ser uma referência em avaliações de sistemas educacionais, o que permite o monitoramento de dados educacionais, tanto pelo governo quanto pela sociedade civil, de metas importantes, como as que estão previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é amplamente utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para monitorar metas que devem ser alcançadas pelas escolas até 2021. Além disso, foi aprovado, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz os conteúdos de aprendizagem mínimos esperados na Educação Básica, em todo Brasil.

Assim, tanto o IDEB quanto a BNCC são importantes no cenário educacional, porque enquanto um indica metas que devem ser alcançadas por escolas, municípios e estados brasileiros, o outro indica o mínimo que deve ser ensinado na escola. No entanto, é importante considerar as relações de contextos e como essas relações influenciam no desempenho dos estudantes em avaliações em larga escala. Sendo assim, a pesquisa realizada para esta tese de doutorado propôs-se a investigar como ocorre a relação entre os capitais (econômicos, culturais e sociais) presentes nas escolas e a desigualdade de desempenho em Matemática nas avaliações de larga escala no Brasil. Esta pesquisa circunscreve-se no campo da avaliação de sistemas educacionais, trazendo como proposta uma investigação analítica, à luz das reflexões teóricas de Bourdieu¹, sobre como os capitais econômicos, sociais e culturais podem estar relacionados com a desigualdade de desempenho em Matemática nas avaliações em larga escala.

É uma proposta que não utiliza apenas o indicador de nível socioeconômico para estudar questões de contextos ou faz uso de variáveis isoladas: apresenta indicadores de contextos com base nos capitais culturais,

¹ O detalhamento dos conceitos dessa teoria será feito no Artigo 2.

sociais e econômicos, disponíveis nas escolas, para explicar a desigualdade de desempenho em Matemática.

Esta pesquisa tem uma relevância social por trazer outros olhares para as escolas brasileiras que superam o ranqueamento, seja ele do IDEB ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, procura situar a pesquisa em uma dimensão importante para o contexto do cenário educacional brasileiro, ao tratar das desigualdades de desempenho em Matemática. A pesquisa poderia explorar a defasagem idade-série, a violência nas escolas, o *bullying*, entre outros temas. No entanto, seria necessário um recorte no tempo em que coubesse uma pesquisa de doutorado. Outro ponto importante levado em conta nesta pesquisa são as questões de contexto para explicar relações que envolvem desempenho com avaliações externas.

Uma crítica que se pode fazer aos rankings tão divulgados pela mídia é o fato de desconsiderarem o contexto dos estudantes, assim como as condições físicas das escolas ou questões pedagógicas, por exemplo. Este trabalho utiliza indicadores de contexto que permitem um olhar sobre como os capitais disponíveis nas escolas interferem no desempenho nas avaliações em larga escala. Isso é reforçado pelo Painel de Indicadores de Capitais das Escolas, utilizado na pesquisa, o que permite que a sociedade entenda como cada componente dos capitais, na Teoria de Bourdieu, relaciona-se com os resultados em Matemática.

Quanto à relevância acadêmica, cabe destacar o levantamento feito no banco de dados da CAPES, em 100 Teses publicadas, entre 1999 e 2016, sobre avaliação de sistemas educacionais, a partir do qual foi possível perceber uma lacuna de trabalhos que tenham Bourdieu como referencial teórico. Este autor tem se mostrado um forte aliado em pesquisas que procuram compreender as relações entre os capitais (econômicos, culturais e sociais) disponíveis nas famílias e sua mobilização para se alcançar o sucesso escolar. Há significativa contribuição de Bourdieu no campo da Sociologia sobre o conceito de capital e de como este se apresenta em várias formas (econômico, cultural, social e simbólico). Suas pesquisas foram utilizadas para explicar o contexto educacional francês de sua época, entretanto, revelam-se pertinentes para se discutir o atual cenário educacional brasileiro.

A pesquisa realizada neste doutorado tem relevância por mostrar uma abordagem quali-quantitativa em que os conceitos de Bourdieu são utilizados para construir indicadores de contexto para as escolas. Nesse caso, acredito que se trata de uma abordagem inovadora, ao utilizar as concepções de Bourdieu sobre capital para descrever indicadores de contexto para as escolas, uma vez que o usual é utilizar o conceito de capitais para as famílias. Destaco o uso que esta pesquisa fez dos bancos de dados educacionais do INEP, dando ênfase aos dados de contextos, ao invés de se deter sobre dados de proficiência.

É de conhecimento geral que o Brasil vive um momento de grande prejuízo para a Ciência nacional, com os maiores cortes orçamentários feitos em décadas e com grande desprestígio, com poucas possibilidades de se alcançar as metas do PNE para a formação de doutores, até 2024, assim como a proporção de doutores na docência em Ensino Superior. Pela Meta 13, a Região Norte apresenta um percentual de doutores de apenas 20% na docência no Ensino Superior, distante da meta de 35%. A Meta 14 estipula a formação de 25.000 doutores por ano, mas atualmente só se forma 13.912 no Brasil e 264 doutores na Região Norte, por ano, distante dos 8.533 doutores formados na Região Sudeste, o que demonstra a necessidade urgente de maior números de doutores em nossa região e no Brasil para o desenvolvimento social e econômico, diante das novas demandas da sociedade. Essa necessidade de formação qualificada coloca tanto a nação quanto a região aquém das necessidades necessárias para atender às demandas da Indústria 5.0 e de todo um conjunto de revoluções que estão prestes a surgir ou se fazendo fortemente presente como a Inteligência Artificial, o que vai exigir uma sociedade com maior formação profissional em nível stricto sensu. Dessa forma, há necessidade de grandes investimentos em educação e de maior quantitativo de cientistas e, por consequência, de formadores de futuros profissionais.

Entre 2013 e 2015, fui Diretor de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA) e um dos temas mais discutidos era justamente os resultados das avaliações externas, em especial os resultados do IDEB do Ensino Médio do Pará. Na função que desempenhei, fiquei a frente com vários projetos que pretendiam ‘combater’ a defasagem idade-série, fazer recuperação de conteúdos, aceleração de aprendizagem e até preparar os jovens para o ENEM ou para formação profissional. O cenário do Ensino Médio do Pará não era bom e continua

sendo um dos piores Quadros educacionais do Brasil. O fato de conhecer essa realidade, como gestor estadual, colocou-me diante de um mundo desconhecido, gigantesco, e com problemas estruturais seríssimos, de forma que sempre considerei um equívoco a comparação dos resultados obtidos pelos estudantes e pelas escolas, sem considerar o contexto local em relação a outras regiões do país. Por exemplo, saber que o IDEB é baixo certamente é um péssimo sinal, mas ter como objetivo alcançar as metas desse indicador nem sempre significa que a qualidade educacional foi obtida. Um baixo resultado do IDEB é um indicativo de que muito precisa ser feito, mas olhar somente para as dimensões (rendimento e desempenho) tratadas por este indicador não é garantia de que todos os problemas foram resolvidos. A realidade das escolas é sistêmica e precisa de indicadores que permitam perceber cada uma das dimensões envolvidas na educação. Além disso, trata-se de um sistema aberto em que os fatores extraescolares contribuem significativamente com o desempenho escolar e interagem com fatores intraescolares. Portanto, essa experiência na SEDUC motivou-me a compreender o papel do contexto no desempenho escolar.

É latente nos dias de hoje garantir que os estudantes permaneçam nas escolas e aprendam e não somente que estejam matriculados. No entanto, o que se percebe é que o debate sobre a qualidade da permanência e da aprendizagem ficou centralizado no desempenho dos estudantes relacionado aos resultados dos testes/avaliações externas, reduzindo o espaço para outros debates que venham a considerar o desempenho relacionado a outras variáveis. A pesquisa que propus discute como questões que envolvem o contexto dos estudantes e das escolas influenciam no desempenho estudantil. Sendo assim, a expectativa investigatória é de discutir a qualidade na educação, para além dos resultados nas avaliações em larga escala.

Esta pesquisa foi norteada pela seguinte questão: **Que configurações de capitais das escolas estão relacionadas à maior desigualdade de desempenho em Matemática, em provas de larga escala, a exemplo, a Prova Brasil?** O objetivo geral foi analisar a relação entre os capitais disponíveis nas escolas com o desempenho em Matemática para estudantes do 5^o ano do Ensino Fundamental (EF). Para tanto, especificamente teve-se como objetivos: **1.** Construir indicadores de capitais econômicos, culturais e sociais das escolas do 5^o ano do EF; **2.**

Identificar a distribuição dos indicadores de capitais econômicos, culturais e sociais das escolas dos estudantes do 5^o ano do EF pelas escolas e as relações com a desigualdade de desempenho em Matemática.

Para esta Tese de Doutorado, apresento além desta introdução, três artigos que se relacionam para situar o problema da desigualdade de desempenho em Matemática, em cenários em que o IDEB é alcançado, para, em seguida, mostrar quais instrumentos foram utilizados e como foram concebidos. E, finalmente, de posse desses instrumentos, mostrar as relações que explicam a desigualdade de desempenho em Matemática para estudantes do 5^o ano do EF. Assim, os capítulos foram organizados em três artigos, que passo a sintetizar a seguir.

No artigo 1, UM OLHAR PARA A DESIGUALDADE EDUCACIONAL EM MATEMÁTICA NO BRASIL: PARA ALÉM DAS METAS DO IDEB, apresento como funcionam as matrizes de referência do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou seja, os conteúdos que são exigidos na Prova Brasil, por exemplo. Isso permite conceber aquilo que é o mínimo esperado que um estudante domine, ao final de cada etapa da educação (5^o ano do EF, 9^o ano do EF e 3^o ano do Ensino Médio). Em seguida, mostro como se calcula o IDEB e algumas de suas limitações, enquanto indicador de qualidade. Esta discussão é exemplificada, ao se evidenciar, na última parte do artigo, que mesmo nos estados ou municípios em que se alcançam as metas do IDEB, há uma grande desigualdade de desempenho em Matemática. O artigo mostra que relacionar qualidade somente por meio de um maior desempenho dos estudantes não mantém relação com o tratamento de equidade ². Os aspectos apresentados neste capítulo são fundamentais para construir argumentos que serão utilizados a partir da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, alvo do próximo artigo.

O artigo 2, A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE CAPITAIS ECONÔMICOS, CULTURAIS E SOCIAIS PARA ESCOLAS NO BRASIL, em sua primeira parte, é dedicado ao referencial teórico, a Teoria de Bourdieu, que se configura, nesta pesquisa, como balizadora da elaboração dos indicadores

² O filósofo Aristóteles já utiliza a expressão “devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade”, como um princípio de justiça que pode ser aplicado à educação no lugar do pressuposto da igualdade, que muitas vezes mascara diferenças de origem. Nos capítulos 2 e 3, esses conceitos serão discutidos para o contexto desta pesquisa (ARISTÓTELES, 2008).

contextuais que serão utilizados. Após tratar dos conceitos, haverá uma explicação das bases de dados utilizadas, como os microdados da Prova Brasil e do Censo Escolar, ambos de 2015. Em seguida, o artigo traz a Teoria de Resposta ao Item, por meio dos modelos que foram utilizados para construir os indicadores de contexto da pesquisa. Finalmente, o artigo apresenta uma descrição estatística de cada indicador, a partir da amostra da pesquisa. Esses indicadores permitem que se possa olhar para o conjunto de várias variáveis, ou seja, o efeito agregado dessas variáveis, percebendo outras relações que poderiam ficar limitadas ao se olhar para uma variável isolada.

No artigo 3, A CONFIGURAÇÃO DE CAPITAIS ECONÔMICO, CULTURAL E SOCIAL COMO EXPLICAÇÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL, apresento um painel de indicadores, que foi obtido no artigo 2, e que será utilizado para analisar a desigualdade de desempenho em Matemática. Em seguida, apresento como esses indicadores de capitais estão presentes na amostra final das escolas presentes no estudo. Finalmente, faço a análise com ajuda do painel de indicadores, para buscar as relações entre capitais disponíveis e desigualdade de desempenho em Matemática.

2 UM OLHAR PARA A DESIGUALDADE EDUCACIONAL EM MATEMÁTICA NO BRASIL: PARA ALÉM DAS METAS DO IDEB

2.1 Introdução

Desde o surgimento da política de avaliação em larga escala no Brasil tem-se feito um monitoramento sistemático sobre o desempenho escolar, no que diz respeito à Matemática e à Língua Portuguesa, dos estudantes brasileiros. O mais utilizado, neste sentido, tem sido o Índice de Desenvolvimento da Educação da Educação Básica (IDEB) que estabelece metas para cada ciclo de avaliação a serem alcançadas até 2021, conforme previsto pelo Plano Nacional de Educação³ (PNE 2014-2024).

Dados do IDEB⁴, relativos a 2017, indicam que o Brasil não irá alcançar as metas estabelecidas do PNE. Em contraposição há exemplos, tanto em escolas Federais, como Estaduais e Municipais, que demonstram o alcance dos ditos “bons resultados”, ou seja, mostram o alcance e até a superação das metas que foram estabelecidas pelo PNE. Isto posto, é possível aventar-se alguns questionamentos sobre o assunto, tais como, o quão significativamente “bons” são esses resultados no que tange às aprendizagens dos estudantes brasileiros? É possível questionar a qualidade educacional dos que apresentam “bons resultados no IDEB”? Este artigo intenciona apresentar uma interpretação sobre o desempenho de estudantes brasileiros nas avaliações em larga escala em Matemática realizadas no Brasil e mostrar as limitações do IDEB como principal indicador de qualidade educacional. Conseqüentemente, problematizar sobre propagandas feitas em torno do *ranking* do IDEB que, por sua vez, oportunizam ocultação de baixos resultados educacionais e elaboração de informações “enviesadas” com vistas aos possíveis ganhos frente à sociedade (ganhos financeiros ou de prestígio moral, por exemplo).

³ O Plano Nacional de Educação foi aprovado em 26 de junho de 2014 com validade de 10 anos. Este Plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. O Plano trata da oferta, em todos os níveis de formação, da educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores, além da gestão e do financiamento público.

⁴ Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com base no SAEB de 2017. Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/resultado/resultados-2017_brasil_estados_municipios.xlsx

Para tanto este artigo apresenta-se dividido em três seções: a primeira tem por objetivo apresentar a Matriz de Referência de Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para mostrar em que habilidades os estudantes são avaliados; a segunda seção discute sobre os limites do IDEB para o uso nas interpretações de desempenho em provas no cotidiano escolar e qualidade da educação tendo em vista, principalmente, as variáveis utilizadas para a construção deste índice; a terceira e última seção apresenta um estudo sobre como a realidade se apresenta em termos de desigualdade de desempenho em Matemática no Brasil, considerando lugares onde as metas do IDEB foram alcançadas. Finalmente, são apresentadas conclusões e reflexões gerais sobre o trabalho.

2.2 O que se avalia em matemática e como funciona o IDEB

2.2.1 As matrizes de referência do SAEB e o desempenho dos estudantes

É inegável a importância de um sistema de avaliação como o SAEB no cenário da educação no Brasil. Este sistema, alinhado ao Plano Nacional de Educação⁵ (PNE – 2014/2024) e com participação de instituições da sociedade civil, tem permitido clareza sobre a situação educacional do Brasil e criado possibilidades para planos de intervenção com vistas à melhoria da qualidade educacional brasileira. Além da aplicação de provas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes da Educação Básica (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), os questionários SAEB (em denominações anteriores, Aneb⁶ e Anresc^{7,8}) permitem obter informações sobre estudantes, professores de Língua Portuguesa e Matemática, diretores e sobre a escola. Esses questionários são instrumentos complementares para a análise do contexto no qual a aprendizagem estudantil está associada.

Para os estudantes, os questionários contêm mais de 50 (cinquenta) questões que buscam informações sobre: características sociodemográficas, nível socioeconômico, capital cultural, capital social entre outras como o hábito de

⁵ As diretrizes, metas e estratégias do PNE podem ser acompanhadas no *site*: <http://www.observatoriodopne.org.br/>

⁶ Avaliação Nacional da Educação Básica.

⁷ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

⁸ A partir do ano de 2019, essas denominações entram em desuso e as avaliações como Prova Brasil, Aneb, Anresc, ANA passam a adotar a denominação SAEB e ocorrem todas no mesmo ano.

estudos. Para os professores, os questionários apresentam mais de 120 (cento e vinte) questões com propósito de levantar informações relativas à formação inicial e continuada; hábitos de leituras; hábitos culturais; percepções sobre violência; percepções relacionadas a expectativa de aprendizagem dos estudantes; práticas pedagógicas entre outras. Para os diretores, o questionário é composto com mais de 100 (cem) questões a fim de levantar informações sobre: formação inicial e continuada; políticas educacionais; ações e programas escolares; recursos financeiros que chegam à escola; percepções sobre violência, entre outras. Além desses questionários, há ainda outro questionário preenchido por um aplicador externo para obter informações sobre infraestrutura, segurança e condições dos recursos pedagógicos.

Considerando todos estes instrumentos, é notável que apenas um deles, de modo geral, tem sido alvo de maior atenção: as provas que aferem o desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática. A prova de Matemática, por exemplo, tem quatro temas, e dentro de cada tema, há um conjunto de descritores que expõem as habilidades esperadas pelos estudantes dentro de cada tema. Alguns descritores⁹ que indicam as habilidades esperadas no 5º ano também se apresentam para o 9º ano e 3º ano do Ensino Médio, sendo diferenciados em cada um dos anos por um aumento de seus níveis de complexidade, respectivamente. (BRASIL, 2008a). Os itens podem ser compreendidos como situações-problema nas quais são avaliadas habilidades de “observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, estimulando formas de raciocínio, como intuição, indução, dedução e estimativa.” (BRASIL, 2018b, p.29). Essas provas têm por objetivo medir a proficiência¹⁰ dos estudantes nas matérias avaliadas e, para tanto, utiliza-se uma escala de proficiência que vai de 0 a 500 pontos, com média 250 e desvio-padrão 50, no ano de referência (1997).

⁹ As matrizes de referências das avaliações em larga escala apresentam um conjunto de Descritores que indicam as habilidades esperadas em relação aos estudantes, em cada etapa.

¹⁰ Proficiência, no contexto das avaliações de larga escala, significa o resultado obtido pelo estudante na Prova Brasil, o qual é identificado pela pontuação alcançada por este, tomando como referência a Escala SAEB. Em avaliações educacionais, este conceito representa um traço latente (habilidade) do estudante relacionado ao seu conhecimento. A medida deste traço latente ocorre por meio de itens produzidos a partir de uma matriz de habilidades. A estimativa deste traço latente é feita pela Teoria da Resposta ao Item, a qual considera que a probabilidade de se acertar um item é função do conhecimento do estudante. Em avaliações em larga escala no Brasil, em geral, são avaliações que não medem aprendizagem por serem avaliações transversais. Por esta razão o termo proficiência é mais adequado.

Com base na Teoria de Reposta ao Item (TRI), cada item tem um conjunto de parâmetros que o define em termos de grau de discriminação, dificuldade e acerto ao acaso. Assim, cada item apresenta uma dificuldade intrínseca que não depende do estudante, portanto, com um conjunto de itens pode-se inferir sobre a proficiência dos participantes da prova. Desta forma pode se ter uma Matriz de referência indicando os conhecimentos que são esperados em cada ano no qual é procedida a avaliação.

Figura 1 - Matriz do SAEB para o 9º Ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Escala SAEB de Matemática para o 9º ano, com gradação de cores indicando diferentes níveis de proficiência. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/matematica/saep_mat_9ef/imgs/Tabela.jpg>

A Figura 1 traz um exemplo da escala de proficiência em Matemática, composta por: domínios, conhecimentos, descritores e a escala evidenciando que um mesmo descritor (habilidade) pode ter diferentes níveis de dificuldade. Por exemplo, o segundo domínio que aparece na Figura 1 incide sobre Grandezas e Medidas com conhecimentos como: Utilizar sistemas de medidas; Medir grandezas e Estimar e comparar grandezas.

Quanto ao conhecimento sobre sistemas de medidas, a Figura 2 mostra em detalhe como funciona a “régua” de proficiência na qual, os estudantes com menos de 175 pontos não desenvolveram habilidades para esta competência. A partir desta pontuação observa-se a alteração da cor na escala, que indica a proficiência dos estudantes e que vai aumentando conforme os mesmos tornam-se mais habilidosos.

Figura 2 - Exemplo de escala da Matriz do SAEB para o 9º Ano do Ensino Fundamental.



Fonte:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/matematica/saep_mat_9ef/interinas/escala.html#identFig

No Quadro 1, pode-se perceber que alguns descritores surgem em todos os anos, com a diferença quanto ao nível de dificuldade. Um exemplo são os descritores D1, D2, D3, D4 e D5 do tema Espaço e Forma, que estão presentes nos três anos e escolaridades da Educação Básica (5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio).

Quadro 1 - Matriz de Referência de Matemática com os descritores de todos os anos avaliados na prova do SAEB (2015).

	5º Ano	9º Ano	12º Ano
TEMAS	DESCRITORES	DESCRITORES	DESCRITORES
Espaço e forma	D1, D2, D3, D4, D5	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10
Grandezas e medidas	D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12	D12, D13, D14, D15	D11, D12, D13

Números e operações/álgebra e funções	D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25, D26	D16, D17, D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25, D26, D27, D28, D29, D30, D31, D32, D33, D34, D35	D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25, D26, D27, D28, D29, D30, D31, D32, D33
Tratamento da informação	D27, D28	D36, D37	D34, D35

Fonte: BRASIL (2018a).

A escala do SAEB de Matemática foi dividida em 10 níveis para facilitar a interpretação pedagógica dos resultados nas matérias avaliadas (Quadro 2). Assim, uma das grandes vantagens de ter uma única “régua” para toda a Educação Básica consiste na possibilidade de comparar, ao longo dos anos, ou do mesmo ano, a quantidade de estudantes em um dado de nível de proficiência. Com esta régua pode-se perceber que é possível ter estudantes do 9º ano com desempenho esperado para o 5º, ou, estudantes do 3º ano com desempenho esperado para o 9º ano. Deste modo, uma única “régua” para toda a Educação Básica permite saber se os estudantes estão com desempenho adequado para a sua etapa de avaliação. Desta forma, para o 5º ano, estudantes que estejam na média da escala, nível 6, devem ter proficiência na faixa 250 – 274. Neste mesmo nível, espera-se que estudantes do 9º ano estejam na faixa 325 – 349 pontos e, do 3º ano do Ensino Médio, na faixa de 350 – 374 pontos. Além disso, uma escola pode verificar a pontuação dos estudantes, em determinado ano, e comparar com outros anos para perceber alguma evolução ou comparar o resultado de seus estudantes com estudantes de outras escolas do mesmo município ou de outro lugar do Brasil.

Quadro 2 - Níveis de proficiência da Matriz de Referência de Matemática do SAEB (2015).

Nível	5º Ano do E. F.	9º Ano do E. F.	Ensino Médio
Nível 1	125 – 149 pontos	200 – 224 pontos	225 – 249 pontos
Nível 2	150 – 174 pontos	225 – 249 pontos	250 – 274 pontos
Nível 3	175–199 pontos	250 – 274 pontos	275 – 299 pontos
Nível 4	200 – 224 pontos	275 – 299 pontos	300 – 324 pontos
Nível 5	225 – 249 pontos	300 – 324 pontos	325 – 349 pontos
Nível 6	250 – 274 pontos	325 – 349 pontos	350 – 374 pontos
Nível 7	275 – 299 pontos	350 – 374 pontos	375 – 399 pontos
Nível 8	300 – 324 pontos	375 – 399 pontos	400 – 424 pontos
Nível 9	325 – 350 pontos	400 – 425 pontos	425 – 449 pontos
Nível 10	_____	_____	450 – 475 pontos

Fonte: BRASIL (2018a).

Outra vantagem advinda do fato de se utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) reside na possibilidade de comparar os resultados dos estudantes de um ciclo de avaliação com resultados de outros anos de aplicação (ANDRADE, TAVARES, VALLE, 2000). Esta é a forma de compreender como as escolas, ou sistemas de ensino, estão contribuindo com o desempenho dos estudantes.

Importa enfatizar que a Matriz de referência é basilar para a elaboração dos itens dos testes, e estes representam em torno 60% do currículo dos estudantes, uma vez que o currículo escolar é mais amplo que a Matriz de referência. Sendo assim,

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. (BRASIL, 2008a, p.17)

Ou seja, os conteúdos demandados nas provas correspondem ao mínimo que um estudante deveria ter acumulado naquela etapa avaliada, em termos de habilidades e competências. Neste caso, é desejável que os estudantes possam concluir cada etapa do ensino com conhecimentos básicos necessários para uma vida com plena autonomia. Esta representa umas das grandes vantagens das avaliações em larga escala, qual seja, permitir à sociedade o conhecimento sobre o direito de aprendizagem dos estudantes.

Até aqui foram destacadas a estruturação e, conseqüentemente, as potencialidades da Matriz de Referência SAEB para análise de desempenho escolar por meio dos resultados das provas de larga escala, levando em consideração a escala de proficiência elaborada a partir da referida Matriz. Entretanto, na próxima seção será apresentado como esta Matriz e a escala de proficiência são utilizadas para compor o cálculo do IDEB e algumas possíveis limitações deste indicador para a compreensão do que diz respeito à qualidade educacional do Brasil.

2.3 O cálculo do IDEB e limitações para a compreensão da qualidade educacional

É inegável a relevância do IDEB como um indicador componente do sistema de avaliação educacional do Brasil, no entanto, é necessário exercitar

análises sobre o papel do IDEB como principal referência, por vezes única, para se compreender a qualidade da educação em nosso país. Segundo o Ministério da Educação:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da **qualidade da Educação** pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (BRASIL, s/d, s/p. Grifo nosso)¹¹.

O IDEB foi criado em 2007 (FERNANDES, 2007; 2008) e apresenta, de forma simples, um indicador que mostra fluxo (aprovação, repetência e evasão) e desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Fernandes (2007; 2008) registra que o IDEB pode ser calculado para uma escola, rede, estado ou mesmo para um país da seguinte forma:

$$IDEB_{ij} = N_{ij} * P_{ij}, \quad (1),$$

em que $0 \leq N_j \leq 10$; $0 \leq P_j \leq 1$; e $0 \leq IDEB_j \leq 10$,

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

N_{ij} = nota média obtida das proficiências de Língua Portuguesa e Matemática, após serem padronizadas para um indicador entre 0 e 10, dos estudantes da unidade j e obtida no final da etapa de ensino em certa edição;

P_{ij} = indicador de rendimento com base na taxa de aprovação da etapa de ensino dos estudantes da unidade j ;

A partir da compreensão do IDEB, por meio da descrição de sua elaboração (parâmetros e fórmula), há de se refletir sobre qual o alcance deste índice para análise da qualidade educacional brasileira tendo em vista que os parâmetros para o cálculo são relativos a proficiências médias, de resultados de provas únicas, anuais, censitárias e a taxa de aprovação dos estudantes em dada etapa. Documentos oficiais do MEC informam o IDEB como:

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).(BRASIL, 2008b)

Assim, considerar o IDEB como um indicador de qualidade, implica aceitar que apenas duas dimensões da educação (rendimento e desempenho) advindas de resultados de um único teste anual e censitário dão conta de expressar, de modo satisfatório, um resultado da avaliação educacional brasileira e, de certa forma é, também, desconsidera muitas outras variáveis do contexto intra e extraescolar que são fundamentais para se tratar de qualidade educacional.

Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ainda que revele algum “desenvolvimento”, este pode ser insuficiente para mostrar todas as formas de desenvolvimento esperados dentro de um ambiente escolar. Assim, um indicador que tenha a pretensão de tratar de qualidade educacional precisa destacar questões voltadas ao nível do Estado, como a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias (DOURADO, 2007) e ao nível do sistema (condições de oferta do ensino), nível da escola (gestão e organização do trabalho escolar), nível do professor (formação, profissionalização e ação pedagógica) e ao nível do aluno (acesso, permanência e desempenho escolar). Sendo assim, seria de se esperar um indicador que possa mostrar como essas variáveis podem se modificar, e, se apresentam algum tipo de desenvolvimento. Neste contexto, poderia se ter um indicador de qualidade. É importante destacar os fatores intra e extraescolar: não se pode falar de educação somente em relação a questões internas, uma vez que “a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim” (GADOTTI, 2013).

Além do exposto, pode-se dizer que mesmo com as metas alcançadas, a aprendizagem pode apresentar problemas, posto que só trata de duas dimensões (desempenho e taxa de aprovação). Há uma limitação intrínseca ao IDEB: ser reducionista. Tal limitação advém da realidade de que o valor numérico não expressa claramente, e na totalidade, a informação contida no próprio indicador. Em outras palavras, somente com a leitura do valor numérico perde-se a informação sobre o quanto de desempenho foi obtido pelos estudantes ou, em que nível de desempenho os estudantes se encontram, por exemplo. Tão pouco é possível saber

em qual disciplina obtiveram o melhor, ou pior desempenho, por meio deste indicador.

Entendendo que o resultado do IDEB é uma média aritmética, os valores dos extremos do rol de valores que compõem a média podem provocar um resultado distorcido comparado ao que ocorre com a maioria das notas dos estudantes. Assim, poucos estudantes com excelentes rendimentos podem produzir um viés sobre a nota, podem produzir uma nota considerada satisfatória quando a maioria apresenta nota inferior a isto. Por conta desta possibilidade, algumas escolas podem, inclusive, selecionar os estudantes com melhores desempenhos em avaliações internas para realizar a avaliação externa (SAEB) e elevar a nota média da escola resultante das provas de larga escala.

É relevante mencionar que os resultados do IDEB são divulgados pelos meios de comunicação listando-os em um *ranking*, no qual se confere destaque a classificação numérica a partir do valor do IDEB adquirido por cada escola, como uma espécie de “nota”. Tal procedimento desconsidera as relações de contexto, ao divulgar números que não refletem as várias dimensões da educação.

Ainda que possua pontos criticáveis, não se pode esquecer que este indicador tem sua relevância no contexto nacional da educação, e pode ser sujeito à “maldição” da Lei de Campbell, relativa a seguinte consideração:

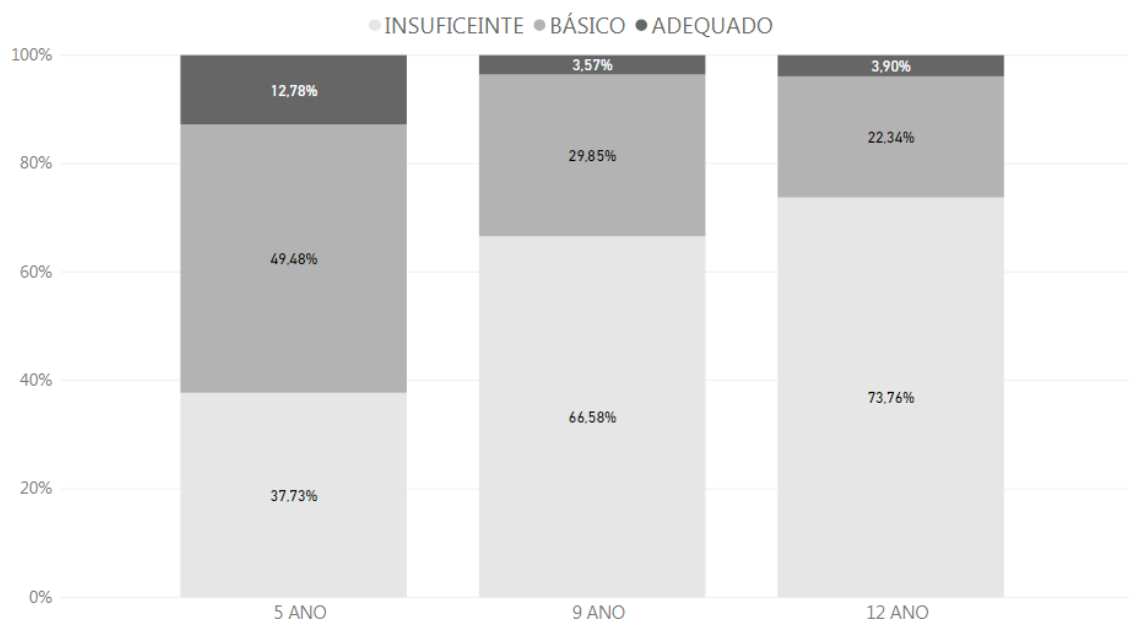
Um indicador quantitativo, ao ser usado para a tomada de decisões, fica mais sujeito a manipulações e, assim, sua própria existência distorce e corrompe os processos que pretendia monitorar. (SIDORKIN, 2016).

Muitas escolas perseguem estes resultados no IDEB, ignorando possíveis distorções na realidade e deixando de lado problemas como a infraestrutura; formação de professores; desigualdade de desempenho educacional; distorção idade-série; entre outros problemas educacionais. Sendo assim, o IDEB tem sofrido desta “maldição”, o que afeta a compreensão sobre qualidade educacional. Na próxima seção serão apresentados alguns resultados que mostram como se encontra a desigualdade educacional no Brasil, mesmo em lugares com bons indicadores no IDEB.

2.4 Os resultados

No Brasil muito destaque se confere aos *rankings* das escolas, seja pelos resultados do IDEB ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no entanto, nem sempre bons resultados do IDEB podem refletir que se alcançou a qualidade educacional, como já foi enfatizado nos debates sobre qualidade educacional. Por exemplo, os resultados apresentados pelo INEP, em relação aos dados do SAEB de 2017, apresentam um novo olhar ao colocar os níveis de aprendizagem do Quadro 3, em três categorias: **Insuficiente**, **Básico** e **Adequado**. A categoria Insuficiente indica que a nota situa-se entre os níveis 0 a 3; Básico, indica posição entre os níveis 4 a 6 e, Adequado, acima do nível 7. Pela Figura 3, no Ensino Fundamental o Quadro apresenta-se preocupante, pois, no 5º ano, apenas 12,78% dos estudantes encontram-se no nível Adequado, 49,48% no Básico e 37,73% no Insuficiente. Para os demais anos (9º ano e 3º ano do Ensino Médio) a situação se agrava, como pode ser identificado na Figura 3. Nesta Figura, a quantidade de estudantes no nível Insuficiente aumenta do 5º ao 3º ano. No final do Ensino Médio, chega a 73,76%, indicando a finalização desta etapa da Educação Básica, por grande parte dos estudantes, com conhecimentos que deveriam ter sido aprendidos no 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 3 - Comparação entre as três séries avaliadas pelo SAEB de 2017.

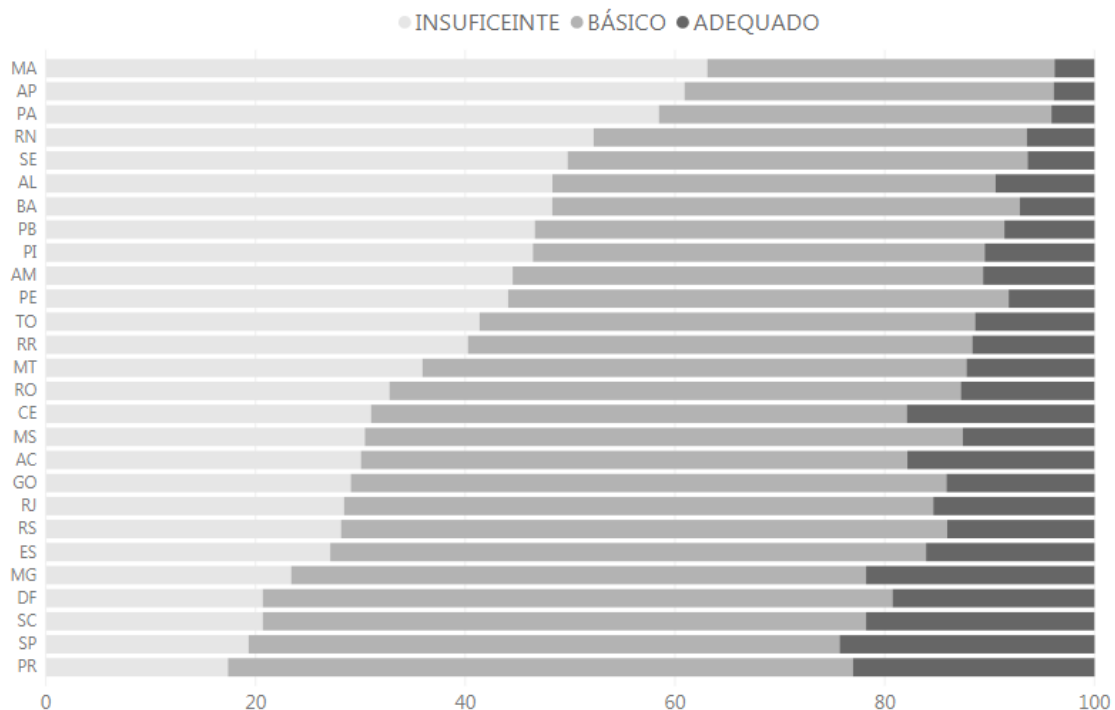


Fonte: INEP (2018).

Um dos critérios que se espera de padrões de qualidade, ao nível do aluno, é que se tenha uma quantidade maior de estudantes nos níveis Adequado e Básico, como forma de se garantir o direito constitucional à aprendizagem, no entanto, como será apresentado adiante, esta não corresponde a uma realidade da educação no Brasil.

A comparação estabelecida na Figura 3, entre os estudantes do 5º ano, com o 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, evidencia um percentual significativo da faixa de estudantes com conhecimento Básico e Adequado. Em termos de unidades da federação, os estados do Paraná e de São Paulo apresentam as maiores parcelas de estudantes no nível Adequado como registra a Figura 4, a seguir. Nesta Figura nota-se que os estados do Maranhão, Amapá e Pará têm os maiores percentuais de estudantes no nível Insuficiente, com valores próximos de 60%. Isto já reflete uma desigualdade educacional dentro dos estados e entre os estados brasileiros, bem como entre as regiões.

Figura 4 - Desempenho dos estudantes nos Estados da Federação para o 5º Ano do Ensino Fundamental (SAEB/2017).



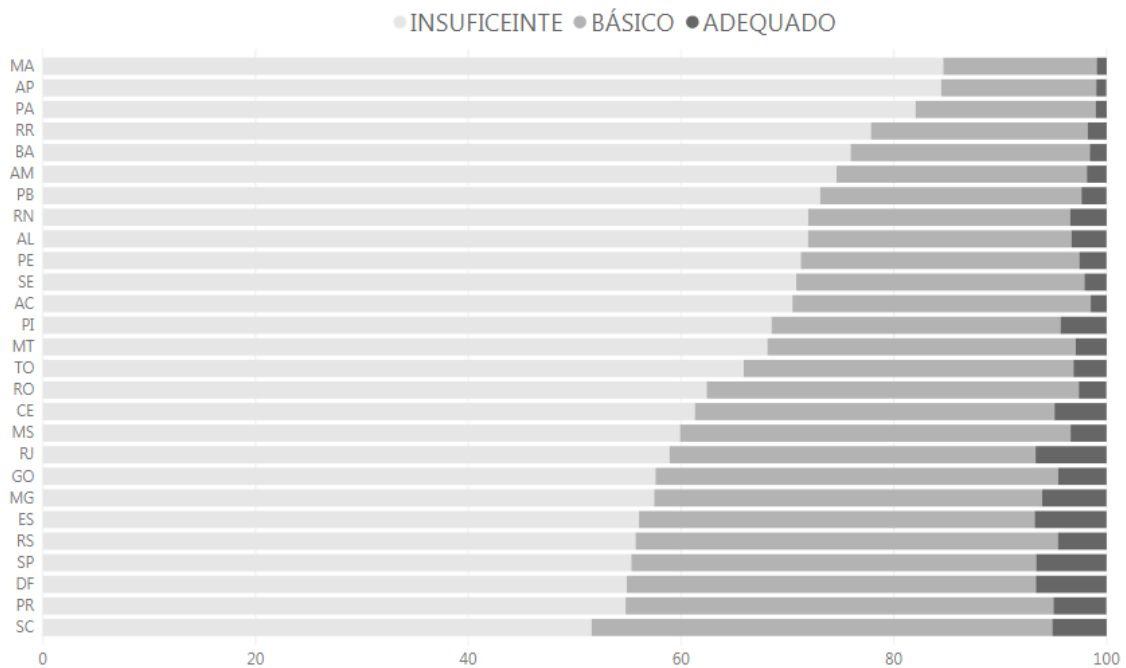
Fonte: INEP (2018).

Ao olhar para o 9º ano do Ensino Fundamental, o estado do Maranhão registra a maior concentração com estudantes no nível Insuficiente (84,46%) e menos de 1% com o desempenho Adequado, conforme Figura 4. Por outro lado, o

estado do Paraná tem 17,37% de seus estudantes no nível Insuficiente, enquanto São Paulo apresenta a maior concentração de estudantes no nível Adequado.

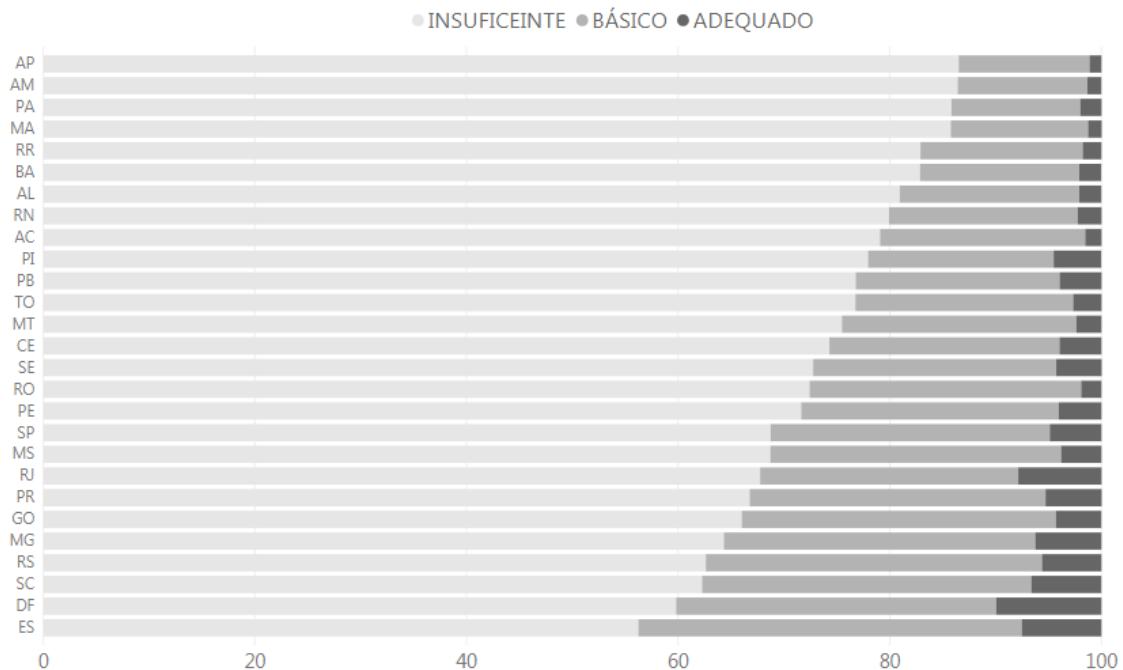
O que se observa ao comparar as Figuras 5 e 6 é que a quantidade de estudantes no nível Insuficiente amplia-se gradativamente, ou seja, à medida que aumentam os anos de escolaridade, menos estudantes estão com desempenho Adequado. Este cenário, como será mostrado a seguir, se agrava para o Ensino Médio (Figura 6).

Figura 5 - Desempenho dos estudantes nos Estados da Federação para o 9º Ano do Ensino Fundamental (SAEB/2017).



Fonte: INEP (2018).

Figura 6 - Desempenho dos estudantes nos Estados da Federação para o 3º Ano do Ensino Médio (SAEB/2017).



Fonte: INEP (2018).

Pela Figura 6, no Ensino Médio há uma distribuição que mostra que o estado do Espírito Santo tem o menor percentual (56,24%) de estudantes na faixa Insuficiente. Enquanto o estado do Amapá apresenta o maior percentual (82,86%). Os maiores percentuais de Insuficiência estão na Região Norte (PA, AP, AM e TO).

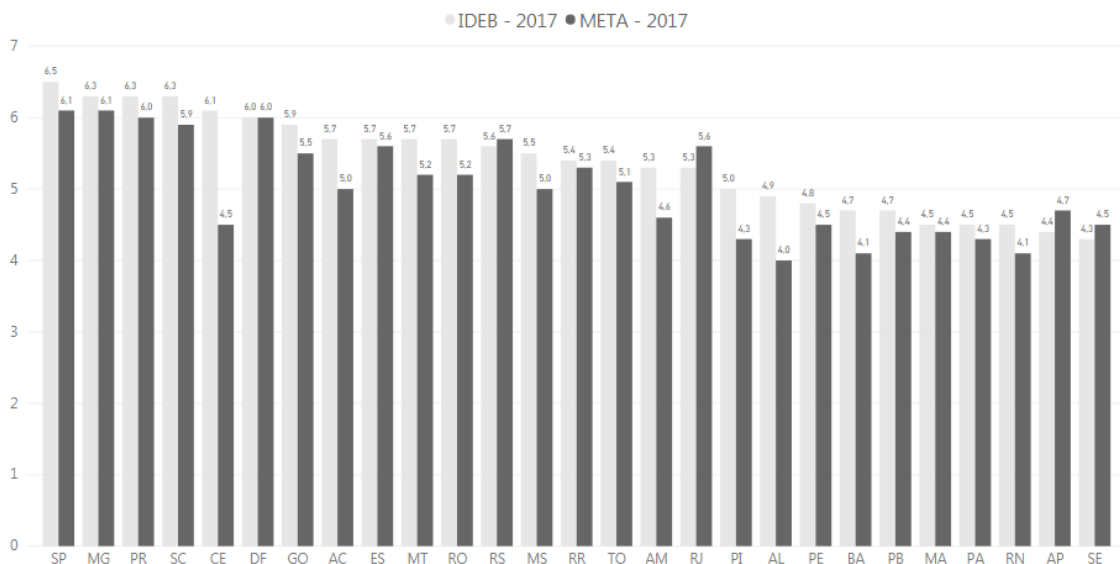
O Distrito Federal apresenta o melhor resultado de escolas dentro do nível Adequado (9,94%), enquanto no estado do Amapá figura o menor percentual nessa faixa (1,12%). No estado do Pará está situada a menor faixa de estudantes no nível considerado Básico (12,17%). Quanto aos resultados da Figura 6, destaca-se a maior parte das escolas que atende esta etapa da Educação Básica situadas na esfera administrativa dos governos estaduais, ou seja, o Ensino Médio. Tal resultado mostra o desafio das Secretarias estaduais e municipais de ensino em, pelo menos, reduzir a quantidade de estudantes com conhecimento enquadrado no nível Insuficiente nos processos de avaliação em larga escala.

As Figuras 4, 5 e 6 mostram, como resultado, que a desigualdade de desempenho não é indicada pelo IDEB. Ao se enfatizar o aumento do IDEB perde-se o olhar sobre quantos estudantes estão em cada faixa (Adequado, Básico e Insuficiente). O aumento muitas vezes advém do esforço dos estudantes nas faixas correspondentes aos níveis Adequado e Básico. Por exemplo, quando se comparam

as Figuras 7 e 8, percebe-se que o estado do Ceará registra maior crescimento em relação ao IDEB, mas nada se fala que apenas 17% dos estudantes estão situados no nível de desempenho Adequado. Outro exemplo, dessa limitação do IDEB pode ser vista na comparação entre os resultados do 5º ano para os estados do Maranhão e Pará. Ambos conseguiram resultados para o IDEB superiores a meta, mas apresentam, respectivamente, 63,8% e 58,46% de seus estudantes com desempenho Insuficiente para esta série, que entre todas as séries (5º, 9º e 3º ano do Ensino Médio) apresentam os melhores desempenhos nos resultados do SAEB.

A Figura 7 mostra duas colunas para cada Estado da Federação, um para a meta e outro o resultado obtido para o IDEB do 5º ano de 2017. Por esta figura quase todos os estados alcançaram a meta ou resultados superiores a meta estabelecida. O que poderia ser motivo para celebrações deve ser objeto de mais atenção para ver com que desempenho estes estudantes estão concluindo esta etapa da educação.

Figura 7 - Comparação entre o desempenho no IDEB de 2017 com a meta para o 5º ano do Ensino Fundamental.

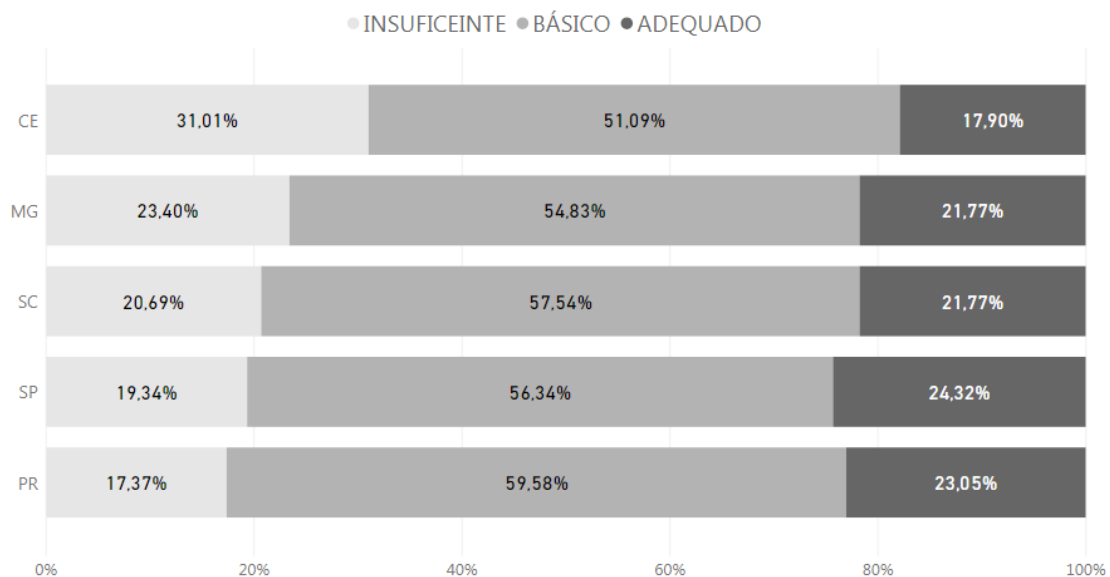


Fonte: INEP (2018).

A fim de visualizar que nem sempre bons indicadores do IDEB (Figura 7) representam bons indicadores de qualidade, apresento a seguir alguns Estados brasileiros que alcançam as metas do IDEB, conforme nota técnica (BRASIL, 2008c), entretanto, isto não significa bons resultados educacionais, ou seja, não representam uma menor desigualdade de desempenho educacional. Um exemplo

reside nos dados relativos ao Estado do Ceará que alcançou o melhor resultado em relação a meta de 2017 (22,58% acima da meta), outros Estados que se destacaram com as notas do IDEB são: São Paulo (IDEB 6,6), Minas Gerais (IDEB 6,5), Paraná (IDEB 6,5) e Santa Catarina (IDEB 6,5), os quais apresentam os maiores resultados do IDEB no Brasil. Por outro lado, a distribuição dos estudantes destes estados nos níveis de proficiência não pode ser considerada como um bom indicador de qualidade, ainda que tenha alcançado as metas do IDEB. Na Figura 8, todos os Estados supracitados, apresentam resultados desfavoráveis nos três níveis de desempenho (Adequado, Básico e Insuficiente). Como se pode ver, o Estado do Ceará apresenta maior crescimento em relação a meta, tem maior quantidade de estudantes com desempenho Insuficiente (31,01%), apresenta a nota padronizada 6,38 e os desempenhos em Matemática e Língua Portuguesa são 228,79 e 222,23, respectivamente. Os demais Estados, com indicadores mais elevados, têm pouco crescimento em relação a meta (Figura 7), e percentuais elevados de estudantes nas faixas dos níveis Básico e do Insuficiente.

Figura 8 - Distribuição de estudantes nos Níveis INSUFICIENTE, BÁSICO e ADEQUADO para o 5º ano do Ensino Fundamental.



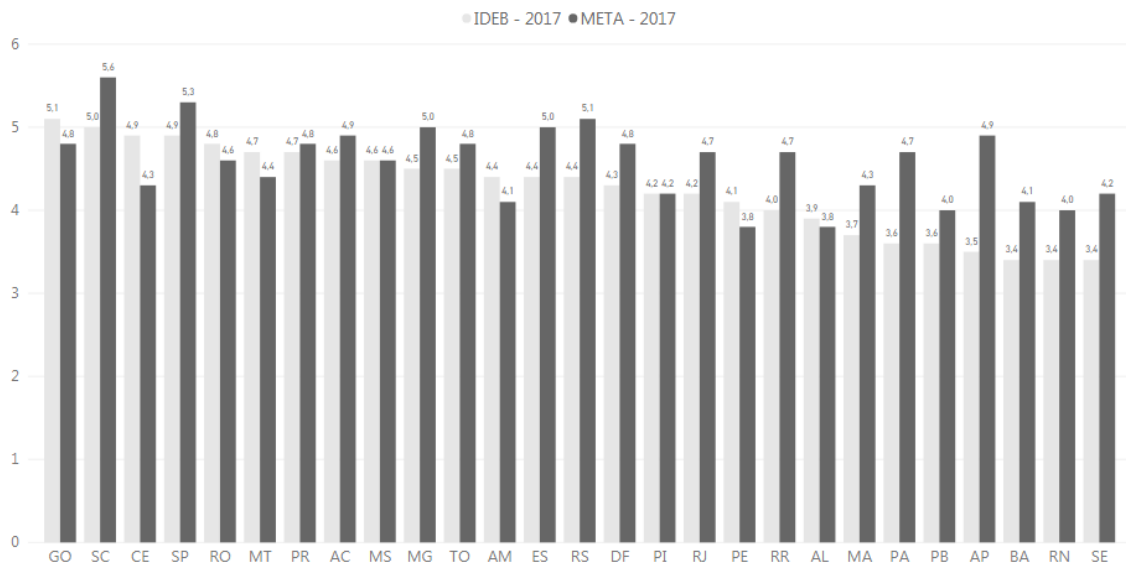
Fonte: INEP (2018).

Estabelecer a quantidade de estudantes considerada aceitável no nível Insuficiente se constitui um desafio. Por uma questão ética, é uma comparação semelhante, por exemplo, a de se pensar um nível que seja aceitável, de pessoas morrendo por alguma enfermidade, mesmo que o poder público possa administrar

algum medicamento. Eticamente falando todos os estudantes devem ter o direito de sair da escola com padrões acima do conhecimento Básico.

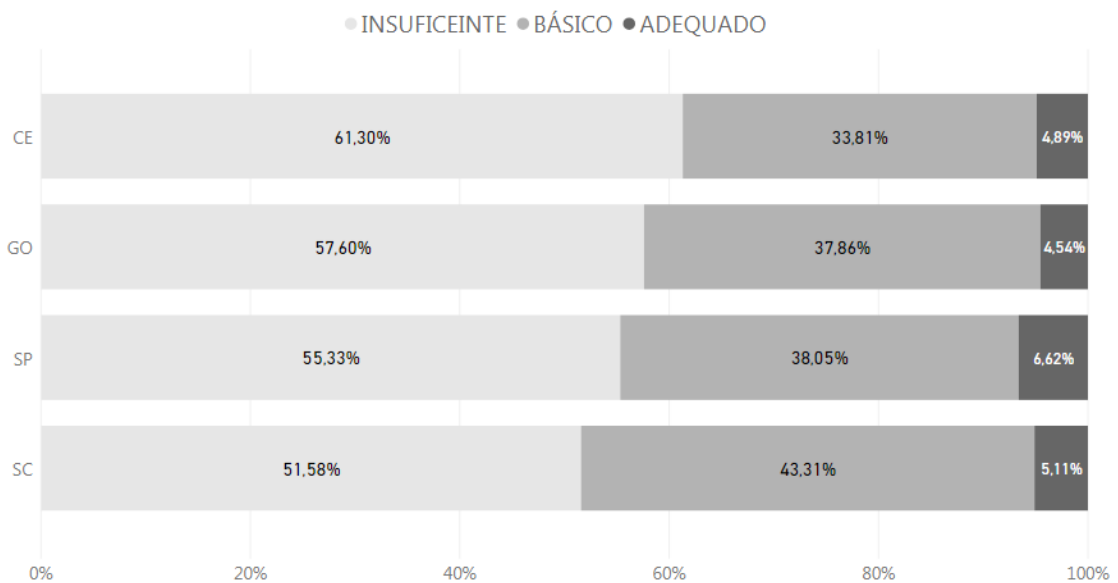
Para os anos finais do Ensino Fundamental (Figura 9) somente 4 Estados conseguem ter um IDEB superior a 5. Pelo que se observa, poucos Estados conseguem superar a Meta para 2017.

Figura 9 - Comparação entre o desempenho no IDEB de 2017 com a meta para o 9º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: INEP (2018).

Figura 10 - Distribuição de estudantes nos Níveis INSUFICIENTE, BÁSICO e ADEQUADO para o 9º ano do Ensino Fundamental.

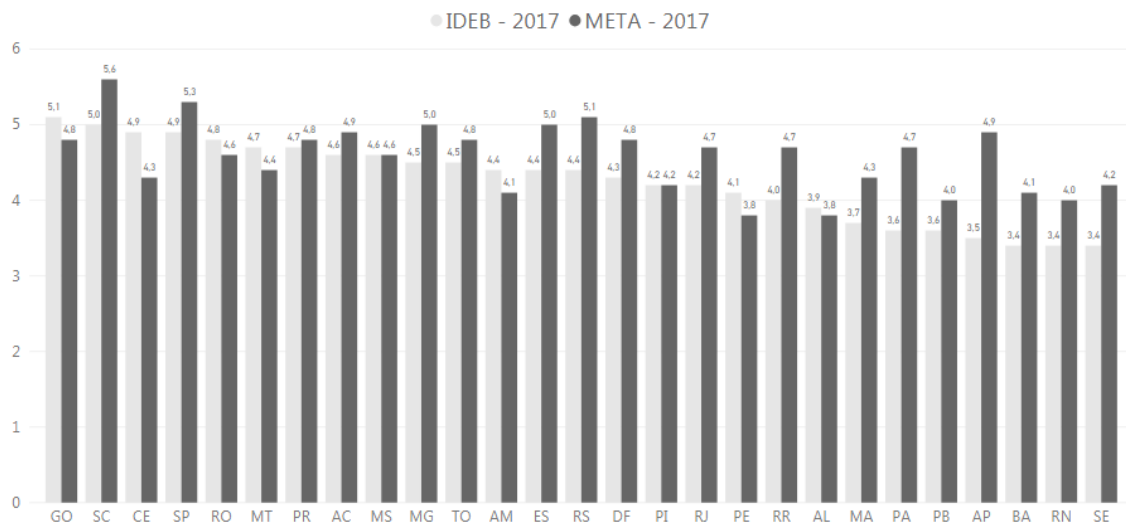


Fonte: INEP (2018).

O fato de ter média superior a meta, ou superior ao ano de referência, em nada reflete sobre como se encontra o nível de proficiência dos estudantes. Os 4 Estados com as melhores colocações (Figura 10) possuem percentual em torno de 5% de estudantes com nível Adequado, e mais de 50% dos estudantes com nível Insuficiente. No caso do Ceará, um dos poucos estados do Brasil acima da meta, mais de 60% dos estudantes situa-se nos indicadores de aprendizagem Insuficiente.

No caso do Ensino Médio os piores indicadores figuram nos resultados, uma vez que no IDEB de 2017 todos os Estados da Federação ficaram abaixo da meta (Figura 11).

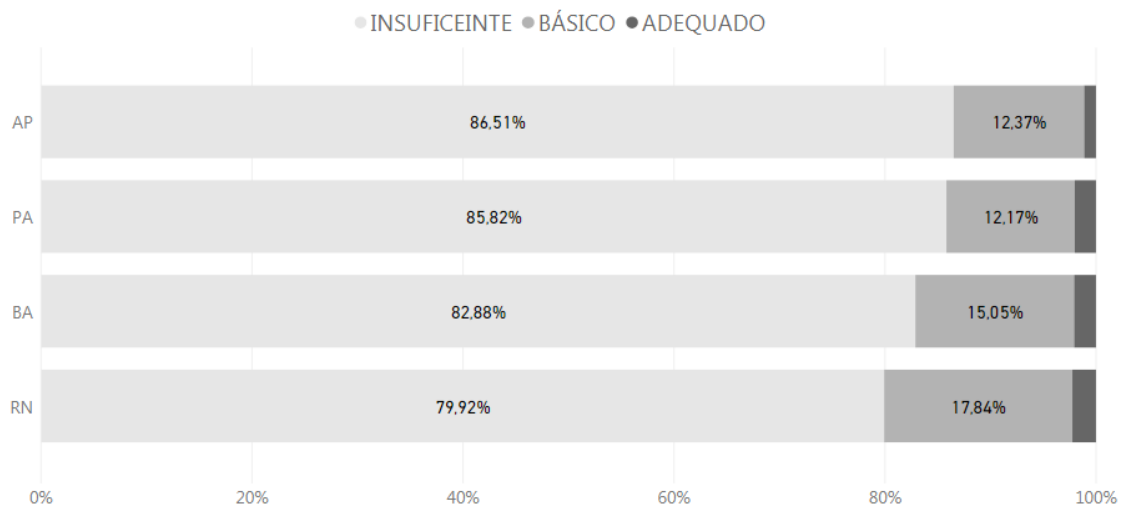
Figura 11 - Comparação entre o desempenho no IDEB de 2017 com a meta para o 3º ano do Ensino Médio.



Fonte: INEP (2018).

A situação do Ensino Médio para o Brasil é alarmante. Neste caso, a Figura 12 ilustra como a situação afeta o futuro de muitos jovens que estão saindo do Ensino Médio com nível de aprendizagem Insuficiente. No caso do Amapá, mais de 86% de estudantes se insere no nível Insuficiente, contribuindo para o enfrentamento de sérias dificuldades no mercado de trabalho e, de algum modo, comprometendo o desenvolvimento econômico do Estado brasileiro e o desenvolvimento educacional das gerações futuras.

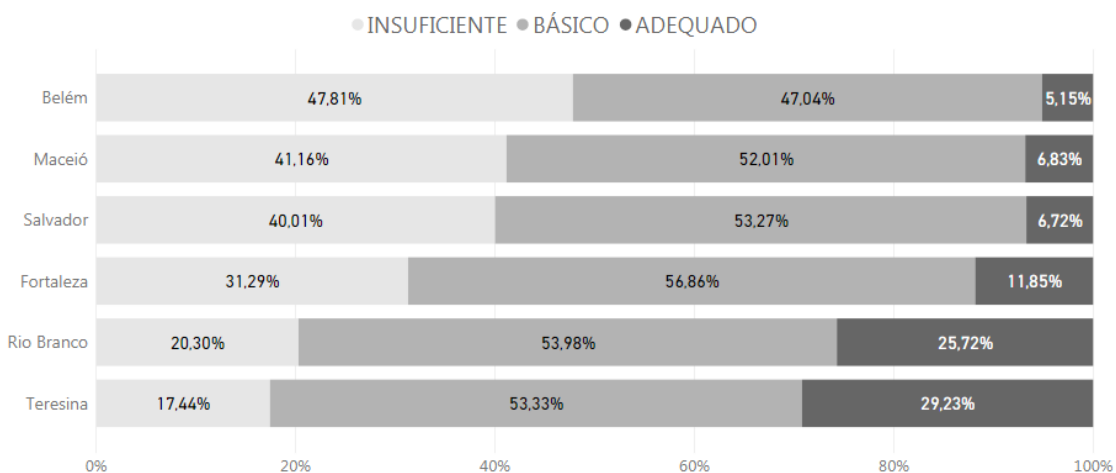
Figura 12 - Distribuição de estudantes nos Níveis INSUFICIENTE, BÁSICO e ADEQUADO para o 3º ano do Ensino Médio.



Fonte: INEP (2018).

Um dos grandes efeitos provocados pelo IDEB concretiza-se pelo *ranking* no qual a escola, ou a própria rede de ensino, se destacam. Um destes efeitos se concretiza na divulgação de casos de “sucesso” em que alguns municípios que conseguiram bons resultados no IDEB, utilizam isto para divulgar que está tudo bem com a educação. Na Figura 13, são apresentadas as capitais brasileiras com maior crescimento no IDEB em relação a 2015. Em alguns desses municípios, como Rio Branco e Teresina, há motivos para celebração, porém em Belém, Salvador e Maceió não se pode dizer o mesmo: mais de 40% dos estudantes tem desempenho Insuficiente e, apenas cerca de 6% de estudantes apresenta aprendizagem Adequada.

Figura 13 - As capitais brasileiras que mais cresceram no IDEB de 2015 a 2017, em relação ao IDEB de 2013.



Fonte: INEP (2018).

2.5 Considerações finais

As reflexões ora formuladas encaminham a compreensão que o indicador mais utilizado no Brasil, o IDEB, não é suficiente para indicar bons resultados de desempenho pelas escolas. Evidenciou-se que é possível ter grande quantidade de estudantes com desempenho Insuficiente e bons indicadores do IDEB, indicadores estes que até superaram as metas estipuladas.

Também foi apresentado, inicialmente, o funcionamento da Matriz de referência de Matemática, utilizada pelo SAEB, e o cálculo da nota do IDEB. Ou seja, quais são os descritores que formam a Matriz de referência das provas e como são as escalas de proficiência para cada etapa avaliada da Educação Básica. Em seguida foi mostrado um cenário da desigualdade educacional pelo Brasil, mesmo em lugares onde se alcançam as metas do IDEB.

Observa-se que há muitas desigualdades educacionais no Brasil. Poucos estudantes com nível Adequado, e muitos em nível Insuficiente de desempenho nas avaliações do SAEB. Esta situação se agrava ao sair do 5º ano do Ensino Fundamental em direção ao 3º ano do Ensino Médio. É importante destacar o fato que mesmo em estados ou municípios que alcançaram as metas do IDEB, ainda assim, há muita desigualdade educacional.

Um sinal da desigualdade pode ser visto quando se observa que há estados com maior desigualdade que outros. O que demonstra que, não só a escola influencia no desempenho dos estudantes (a escola faz diferença), como o desempenho da região e dos estados exercem influências na aprendizagem dos estudantes. Portanto, não se garante o mesmo direito de aprendizagem a todos os estudantes em todas as regiões ou estados brasileiros. O caminho da aprendizagem em Matemática no Brasil depende de uma geografia de oportunidades educacionais, na qual alguns lugares têm mais possibilidades de desenvolvimento cognitivo que em outras partes do país.

Importa adotar, no Brasil, uma política de estado que proceda avaliações externas, como forma de saber se o direito que todo estudante tem de aprendizagem está sendo garantido. Além deste direito a conteúdos, os estudantes brasileiros possuem outros direitos que, uma vez garantidos, podem se constituir um caminho para alcance da qualidade educacional. Exemplos desses vários direitos

podem ser contemplados pelo PNE. No caso de conteúdos, a necessidade de ter indicadores confiáveis torna-se mais relevante após a aprovação da BNCC, em face da adoção de um currículo comum em todo o Brasil, o que não se tinha antes. A Matriz de Referência do SAEB, utilizada até então, não refletia de forma fidedigna o que as redes de ensino tinham em seu currículo escolar. Este cenário sofre alterações com a aprovação da BNCC, uma vez que todas as escolas, sejam públicas ou privadas, terão que cumprir a base, em teoria, e esta será a referência para a nova matriz do SAEB.

Importa ainda olhar melhor para os indicadores de qualidade e as dimensões avaliadas por esses indicadores. Além destes aspectos, convém atentar para a forma de divulgação, uma vez que muitos governantes e gestores podem tirar proveito de “bons” resultados e camuflar situações graves do contexto escolar. Além das vantagens e desvantagens que se pode elencar sobre o IDEB, convém que ele não seja o único indicador de qualidade: o seu valor numérico, ou mesmo o fato de “bater” as metas, não necessariamente significa excelentes níveis de desempenho. O artigo mostra isso ao trazer à tona alguns casos relativos às redes estaduais e municipais.

Destaca-se ainda que o IDEB é um indicador de efeito, e não de causa, portanto, não trata de questões relacionadas a infraestrutura; formação docente; experiência sobre gestão; clima educacional; violência dentro da escola e outras dimensões importantes para evidenciar a qualidade educacional. Porém, ao ser tomado como referência principal para decisões de ordem administrativa visando a qualidade educacional, poderá ocasionar efeitos distorcidos, tais como entendimentos de que o alcance de metas é sinônimo de melhora nas aprendizagens dos alunos, a partir da análise do desempenho destes em provas de larga escala, por exemplo.

Sendo assim, é inegável a relevância do IDEB, mas todo e qualquer resultado sobre este indicador deve ser visto com cautela e refletido para além de seus resultados. Desta forma, é relevante considerar que os resultados nas avaliações externas merecem uma atenção especial, tanto pela sociedade, quanto pelos governos.

3 A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE CAPITAIS ECONÔMICOS, CULTURAIS E SOCIAIS PARA ESCOLAS NO BRASIL

3.1 Introdução

Em avaliação educacional, é muito comum a utilização de indicadores para tratar dos resultados nas avaliações em larga escala. No Brasil, há dificuldades quando se adota o IDEB como principal indicador de qualidade da educação brasileira, uma vez que não apresenta informações sobre desigualdades educacionais nas escolas, como descrito no artigo 1, assim como outras informações relevantes para tratar da qualidade educacional. Outra dificuldade no uso do IDEB está no fato de ser um indicador unidimensional e a educação ser inerentemente multidimensional. Essas múltiplas dimensões dizem respeito a fatores intraescolar e extraescolar, tanto associados à família, quanto à escola. Este artigo apresenta importantes conceitos da Teoria de Bourdieu, fundamentais, para, nesta pesquisa, construir indicadores de contextos. Foram escolhidas escolas de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, por se tratar da etapa que apresenta os melhores indicadores educacionais, como foi mostrado no primeiro artigo. A relevância deste artigo está em mostrar como construir indicadores de capitais econômicos, culturais e sociais para a instituição escola, com dados do Censo Escolar e do SAEB, ambos de 2015, já que, em geral, esses indicadores são construídos para a instituição família.

Na segunda seção, serão apresentados alguns conceitos da Teoria de Bourdieu, utilizados para construir indicadores contextuais. Apesar de Bourdieu ter trabalhos voltados para compreender a educação de seu tempo, a França dos anos 1960 a 1980, suas ideias são atuais para se discutir a realidade brasileira educacional, como comprova a vasta literatura na área de avaliação educacional.

Na terceira seção deste artigo, será apresentada a Teoria de Resposta ao item (TRI), com seus principais conceitos e sua utilização para construir os indicadores contextuais. Feito isso, apresenta-se como as bases de dados do Censo Escolar e do SAEB são utilizadas para a construção desses indicadores.

Finalmente, como resultados, serão apresentados os indicadores de capitais associados às escolas, com base na Teoria de Bourdieu. Esses indicadores podem servir para investigar como as escolas produzem desigualdades

educacionais, entre elas, a desigualdade de desempenho educacional. Dessa forma, esses indicadores podem ser utilizados para compreender como a quantidade de capitais associados às escolas se relaciona com resultados em avaliação em larga escala.

3.2 A Teoria dos capitais de Bourdieu na educação

Para discutir como a escola pode reproduzir as estruturas sociais da sociedade, será utilizado o conceito de capital na ótica de Bourdieu, ultrapassando o pressuposto de que somente a condição econômica da família ou os dons naturais dos estudantes seria suficiente para explicar os resultados educacionais. Este trabalho não pretende abordar discussões que mostram as escolas como instituições que podem construir desigualdades. Serão apresentados conceitos fundamentais para compreender a Teoria de Bourdieu, como: capital, *habitus* e campo. Assim,

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007d, p.47)

A escola pode não ser tão “libertadora” e o sentido que se atribui à meritocracia é um falso pressuposto, pois, ao tratar todos os estudantes de maneira igual, o sucesso viria por esforço próprio. Esse tratamento de igualdade mascara o tratamento da falta de equidade, ou seja, tratar cada estudante de acordo com sua condição social (AZEVEDO, 2013).

Além do capital econômico para explicar os resultados educacionais, há outros capitais, como os capitais social e cultural, que conseguem fornecer respostas para a reprodução pela escola das desigualdades sociais. Dentro da perspectiva de Bourdieu, as pessoas pertencem a alguma classe social, que formam um campo social em que é possível a interação entre os membros. Dentro do campo social, pode-se formular estratégias, com base nos vários tipos de capital (econômico, cultural e social), para uma possível mobilidade social. Os conceitos de capital social e cultural, juntamente com o conceito de capital econômico, vão ajudar

a compreender como as pessoas utilizam esses capitais para a ascensão social ou como esses capitais podem contribuir no desempenho educacional.

O capital econômico pode ser estruturado nas suas várias formas de produção como terras, fábricas e trabalho ou na forma de bens acumulados, como dinheiro, patrimônio e bens materiais (BONAMINO, *et. al.*, 2010). Por meio de várias estratégias, esse capital pode ser investido para manter ou melhorar a posição social. Esse investimento pode ser no próprio acúmulo de capital econômico, nos investimentos culturais ou na ampliação das relações sociais.

Outro conceito importante é o de capital social, que explica como investimentos são feitos pelos indivíduos ou pelos grupos, em especial, pela família. Assim, capital social “é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (BOURDIEU, 1985, p.241-257). O capital social pode se apresentar em duas formas: uma que envolve as relações no interior da família, contribuindo para o desenvolvimento escolar dos estudantes; e outra, pela forma extrafamiliar, ou seja, pelas redes sociais, dentro de vários contextos, como o econômico e os comunitários, em relações formais ou informais. Nesses casos, dois elementos constitutivos do capital social são fundamentais para sua compreensão. Um deles refere-se às redes de relações sociais (amizades, parentesco, contatos profissionais e outros) e o outro à amplitude e à qualidade dessas relações, ou seja, a posição social (capital econômico, cultural, social e simbólico): quanto mais capital social uma família tiver, melhores são os benefícios que ela pode obter, como uma indicação para um emprego ou bolsa de estudo, por exemplo.

Aliado ao capital social está o capital simbólico, que se refere ao prestígio adquirido pelas relações sociais. Assim, o capital social pode ser convertido em capital econômico ou cultural. Portanto, pode propiciar bens materiais ou simbólicos. Os benefícios obtidos pelo capital social representam um dos aspectos desse tipo de capital (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2009). Outro aspecto importante é a reprodução desse capital por meio da manutenção da rede de relações que pode proporcionar bens materiais e simbólicos que circulam entre os membros da rede.

Essas trocas e benefícios obtidos por membros da rede social vão ocorrer dentro do campo social, no mesmo espaço das relações de poder da rede. O campo social é formado por uma distribuição desigual de *quantum* social e está relacionado

com a posição de um agente específico. Esse *quantum* é denominado de capital social. Dentro dessas relações de poder, no interior da rede, quem possui um *quantum* reconhecido pelo grupo possui melhor colocação dentro da rede social e aqueles grupos ou indivíduos que são recentes nessa rede ficam nas posições inferiores. Esse campo é um espaço de lutas, de relações de poder, em que se pode manter as posições sociais ou acumular mais capital, cujos membros vão dispor de investimentos em certos capitais para se destacarem dentro da rede social. A estratégia de como cada membro vai mobilizar seus capitais representa seu *habitus*, que seria obtido pelo aprendizado do tipo de investimento mais eficaz para se conseguir um determinado resultado. Assim, o “*habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33). Seria a ação para agir. Assim, cada membro do grupo ou da classe dentro de um campo pode partir de suas experiências passadas e escolher mecanismos mais rentáveis para seus propósitos.

Finalmente, outra forma de capital que ajuda a compreender como pode ocorrer a mobilidade social e o desempenho acadêmico está na apropriação pela família ou pelo grupo social de capital cultural. Esse capital é formado por três componentes: incorporado, objetivado e institucionalizado (BOURDIEU, 2007c, p.74). O capital cultural incorporado corresponde ao *background* familiar, aos conhecimentos culturais que a família possui e, quanto mais próximo da cultura dominante e quanto maior a familiaridade com essa cultura, melhores serão os resultados escolares. Na visão de Bourdieu, esse tipo de capital tem maior peso no sucesso acadêmico dos estudantes. O capital objetivado materializa-se na aquisição de bens culturais como livros, Quadros, esculturas, visitas a museus, entre outros. O capital econômico pode propiciar a aquisição desse tipo de capital, no entanto, ele só estará presente se a família possuir os códigos e gostos capazes de decifrá-los (apreciá-los). Por fim, o capital cultural pode estar presente na forma institucionalizada que ocorre por meio de títulos acadêmicos.

Quanto maior o capital social (redes sociais, por exemplo) ou quanto maior o capital econômico, maior será a possibilidade de retorno ou conversão em capital cultural institucionalizado. No entanto, quanto mais fácil for a aquisição desses títulos, menor será o valor de mercado que eles terão, o que Bourdieu

chama de “inflação de títulos”. Essas formas de capital não atuam de forma igual sobre o desempenho escolar, pois

O êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenha um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social (BOURDIEU, 2007b, p.50)

Sendo assim, o capital econômico não pode unicamente explicar a trajetória dos estudantes. Na visão de Bourdieu, os membros de uma classe social vão fazer investimentos em várias formas de capital (econômico, social e cultural) e o sucesso desse investimento, o retorno esperado, é o resultado do arranjo de como esses capitais estão configurados (não só disso, mas da configuração de capitais da escola). Assim, estudantes que possuem uma origem em uma classe social com maior acúmulo de capital econômico, social e cultural terão maiores chances de sucesso, dentro da escola. Dessa forma,

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais (as desigualdades de capitais sociais e econômicos.) entre crianças das diferentes classes sociais (ibidem; p.53)

Assim, a escola sob a premissa de oferecer as mesmas condições de oportunidades a todos estaria, de forma dissimulada, beneficiando quem possui maior quantidade desses capitais. Desse modo, estaria reproduzindo os valores culturais dos estratos sociais mais elevados. Uma vez que a sociedade produz certo capital cultural (arbitrário cultural), a escola também reproduz esse conhecimento. Sendo assim, o conceito de *arbitrário cultural*, utilizado por Bourdieu, diz respeito a uma forma de cultura que foi legitimada pela classe dominante como a melhor a ser aprendida. Essa cultura, que já faz parte do repertório das classes mais elevadas, é vista como uma cultura distante das classes baixas e médias. De tal forma que

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural [...] A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que

é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 26-27).

No Brasil, esse arbitrário cultural está legitimado pelas diversas matrizes de referências adotadas nas avaliações em larga escala. Trata-se de uma política nacional que, para atender a uma demanda internacional, vem utilizando avaliações em larga escala, desde os anos 1990, do século XX. Na medida em que essas avaliações externas ganham importância, as escolas passam a tratá-las como matrizes curriculares. Assim,

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. (BRASIL, 2008).

Mesmo que essa ressalva esteja formalizada em documento oficial do MEC (BRASIL, 2008), a escola tem legitimado um tipo de cultura e de conhecimento que é útil para as avaliações em larga escala e não promove uma educação com justiça social e no caminho da equidade educacional. Tampouco atenta para o fato de que um ensino deve primar por um currículo o mais amplo possível. Além disso, Bourdieu mostra como a escola reproduz as diferenças sociais

Ao produzir por intermédio de suas sanções aparentemente neutras certas diferenças escolares que parecem não dever nada às diferenças sociais, o sistema de ensino compele professores e alunos a buscarem o princípio dessas diferenças nas desigualdades naturais. (BOURDIEU, 2007a, p.239).

A obra de Bourdieu e Passeron, *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino* (1970) apresenta como as escolas e seus diversos mecanismos atuam para manter a estrutura social, ou seja, são meios de reprodução social. Por exemplo, a Ação Pedagógica (AP) exercida pelos membros de um grupo social, como a família ou a escola, reproduz a cultura dominante e suas relações de poder. Essa ação pedagógica ocorre por meio de uma Autoridade Pedagógica (AuP). Essa AuP é que realiza a inculcação da cultura dominante, portanto, é quem faz a violência simbólica. Em seguida, vem o conceito de Trabalho Pedagógico (TP), que trata dos *habitus*, ou seja, por meio de uma “AP implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante

para produzir uma formação durável” (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 53). Outro conceito importante é o de Sistema de Ensino (SE), que se realiza por meio das escolas, como reprodutoras da cultura dominante, na qual se realiza a violência simbólica do arbítrio cultural. Desse sistema de ensino (SE), surge o Trabalho Escolar (TE), a forma institucionalizada do Trabalho Pedagógico (TP) e a Autoridade Escolar (AuE), na figura do professor que materializa a reprodução da cultura dominante. Todos esses elementos, na visão de Bourdieu, vão trabalhar para a manutenção da ordem social e têm sido pensados para distribuir de forma desigual o capital cultural institucionalizado. Entretanto, as escolas podem trabalhar naquilo que Bourdieu denominou de racionalização pedagógica, que seria,

uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. (BOURDIEU, 2007b, p.53)

Para Bourdieu, as escolas e os Sistemas de Ensino (SE) podem trabalhar melhor as oportunidades educacionais, de forma equitativa. Isso supera a ilusão de uma educação que trata todos os estudantes por meio de uma falsa igualdade educacional.

Nesta pesquisa, considera-se que os sistemas educacionais formam um campo. Na Teoria de Bourdieu, campo é um espaço estruturado e estruturante, hierárquico, com regras definidas pelos dominantes, para atuação dos dominados; são as regras do jogo que se pode jogar (BOURDIEU, 1983a, 1983b, 1989, 1996, 2004). No campo, há uma distribuição desigual de capital. Nesse campo, faz sentido definir que as práticas são produtos da relação entre *habitus* e capital, dentro de um campo, ou seja, (BOURDIEU, 2007e, p.97):

[*(habitus)* (capital)] + campo = prática

Nesse caso, pode-se falar de práticas escolares, de atividades pedagógicas, de gestão escolar, de relações entre professores/estudantes e estudantes/estudantes. Essas práticas escolares vão mudar de escola para escola, mesmo dentro de um mesmo sistema, ou seja, mesmo que seja no mesmo município ou bairro, porque, em cada escola, a relação dos *habitus* com os capitais muda, uma vez que cada escola tem uma quantidade e uma qualidade diferente de

capitais. Portanto, nesse campo dos sistemas educacionais, ocorre a luta pelo capital cultural dos dominantes, feita por meio de violência simbólica da Autoridade Pedagógica (AuP), por meio de ações pedagógicas (AP) e de Trabalho Escolar (TE). Nesse campo, forças serão exercidas para manter e reproduzir as desigualdades sociais, por meio da distribuição desigual de capitais nas escolas. Cada escola tem seu capital, incluindo aí o capital simbólico, por meio do prestígio da escola, de sua história e de suas tradições. Esse capital simbólico que as escolas possuem não será objeto de análise, pois sua associação a um indicador implicaria outra metodologia, distinta da utilizada, para se obter os demais capitais.

Um sistema educacional, formado por escolas federais, estaduais ou municipais pode ter escolas com distribuição de capital uniforme, situação pouco comum no Brasil, onde há grande desigualdade de oportunidades educacionais, já que as escolas são heterogêneas. Em virtude dessa heterogeneidade, verifica-se um efeito devido às escolas, no desempenho dos estudantes em avaliações em larga escala. Ao analisar um sistema de ensino em particular, de determinado município, por exemplo, pode-se verificar diferenças de capital econômico, cultural e social entre as escolas, ou seja, dentro desse sistema, há um gradiente¹² de capitais devido à distribuição desigual de capital pelo campo dos sistemas educacionais. Dessa forma, as escolas possuem um potencial associado a elas que pode ou não produzir desigualdades educacionais.

Assim, para esta pesquisa, os conceitos de Bourdieu serão utilizados para explicar como a quantidade de capital econômico, cultural e social estão distribuídos pelos sistemas educacionais para produzir desigualdades educacionais de desempenho entre os estudantes. A distribuição desigual desses capitais pode favorecer desigualdades. Cada escola tem um capital econômico que está associado à estrutura física da escola e pode contribuir com transferências de capital cultural das escolas para os estudantes. O capital cultural das escolas está associado ao capital cultural dos professores e a outras formas de capital objetivado (bibliotecas, computadores com acesso à internet, atelier de artes, etc.), disponíveis para que estudantes possam ter um ganho maior de capital cultural. Quanto ao

¹² Em cálculo vetorial, o termo gradiente ou vetor gradiente é um vetor determinado a partir de um campo escalar em que se obtém sentido e direção de maior incremento possível no valor da grandeza.

capital social, cada escola vai ter um *quantum* desse capital em que redes sociais são construídas e podem estar fortalecidas ou não. Isso depende de questões relacionadas à violência, tanto simbólica (*bullying*, discriminações etc.), quanto física (agressões físicas). Assim, escolas onde não há sistemas de segurança eficiente (muro, câmeras, controle de entrada e saída), onde a comunidade escolar sofre violência (estudantes, professores, equipe pedagógica e direção), tanto estudantes quanto professores desenvolvem *habitus* que podem não favorecer a aprendizagem. Além disso, há professores, coordenadores pedagógicos e gestores que sofrem de síndrome de *Burnout*, em virtude de violências simbólicas e físicas, cujas escolas são afetadas nas atividades pedagógicas. Dessa forma, em um Sistema de Ensino (SE), com essas características, tanto a Autoridade Pedagógica (AuP), quanto a Autoridade Escolar (AuE) podem ter dificuldades para realizar Ações Pedagógicas (AP) que favoreçam um Trabalho Escolar (TE) e um Trabalho Pedagógico (TP) que possam promover uma aprendizagem satisfatória.

Nas próximas seções, será mostrado como se obtém e se determina quantitativamente cada um desses capitais. Isto é imprescindível para se compreender como ocorre a distribuição desigual desses capitais, como podem produzir desigualdades de desempenho em avaliação em larga escala pelo Brasil. Além disso, aborda-se como os bancos de dados do Censo Escolar e do Saeb são utilizados na construção desses indicadores.

3.3 A metodologia

3.3.1 A Teoria da Resposta ao Item

A Teoria da Resposta ao Item (TRI) tem um conjunto de modelos matemáticos que relaciona variáveis não observáveis (traços latentes, proficiência ou habilidades) com variáveis observáveis (itens de um teste ou questionário). A TRI tem sido muito utilizada para determinar a proficiência de estudantes em avaliações em larga escala, como SAEB e ENEM, por exemplo.

Assim, essa teoria vai além da Teoria Clássica de Testes (TCT), pela possibilidade da comparabilidade, por ser possível construir uma escala sobre um traço latente. Essa é razão de o SAEB ter adotado a TRI para estimar por meio do *score* dos estudantes a proficiência, e poder construir uma escala de proficiência, por exemplo, de Matemática e de Língua Portuguesa. Uma vez construída uma

escala, é possível colocar tantos os itens (questões) quanto os respondentes na mesma escala. Dessa forma, a metodologia que utiliza a TRI vai permitir construir indicadores de capital econômico, cultural e social e, com isso, permitir comparação entre as famílias daquelas que possuem mais ou menos capitais e tentar relacionar essa informação com desempenho em avaliações externas, por exemplo. Outra vantagem de se utilizar a TRI é a possibilidade de se fazer estimativas de um construto, ainda que os dados sejam incompletos, como ocorre no Banco de dados do SAEB.

Para este artigo, foi feita a opção pela TRI, pelo fato de permitir a criação de indicadores de uma edição do SAEB e poder comparar com outras edições, mesmo que os respondentes sejam diferentes, ao longo de vários anos, mas desde que utilizadas as mesmas questões encontradas nos bancos de dados da pesquisa. Assim, é possível construir um indicador, por exemplo, sobre hábitos de estudo dos estudantes, desde que sejam utilizadas as mesmas questões, ainda que, ao longo dos anos, sejam respondidas por estudantes diferentes em cada ano.

Na TRI, a probabilidade de resposta a um item é modelada por uma função que indica a proficiência do estudante (traço latente), por meio de parâmetros inerentes aos itens. Assim, a estimativa de um construto é feita com base na probabilidade de um indivíduo escolher uma determinada resposta de um item dicotômico ou politômico de um questionário. A relação entre os parâmetros e a probabilidade é descrita pela Curva Característica do Item (CCI). Assim quanto maior a proficiência de um estudante, maior a probabilidade de acerto do item. Dependendo do modelo utilizado, podem ser incluídos nos itens parâmetros que indicam o poder de discriminação e de acerto ao acaso. Os diversos modelos que fundamentam a TRI mostram que a probabilidade de um estudante acertar um item corretamente depende de sua habilidade e das características do item. Assim, os modelos da TRI propostos na literatura tem três características (ANDRADE, TAVARES, VALLE, 2000):

1. A natureza dos itens (dicotômicos, ordinais ou nominais);
2. O número de populações envolvidas;
3. A quantidade de traços latentes (proficiências), ou seja, de modelos unidimensionais ou multidimensionais.

No caso de modelos unidimensionais para itens dicotômicos, são consideradas três hipóteses:

1. A hipótese de unidimensionalidade do item:

Cada item do teste mede apenas uma única habilidade (aptidão). Essa característica é muito difícil de ser verificada, sendo que normalmente basta que exista um componente ou fator dominante da referida aptidão que influencie no processo. Portanto, quando se elabora um item, deve-se ter o máximo de cuidado para se referir a uma habilidade.

2. A independência local que ocorre quando as aptidões que influenciam no desempenho no teste são mantidas constantes e as respostas a qualquer par de itens são estatisticamente independentes (ou seja, os únicos fatores que influenciam as respostas aos itens do teste são as aptidões especificadas no modelo). Portanto, um item não pode fornecer informações que ajudem na resposta de outro item.

3. A curva característica do item reflete a relação verdadeira entre as variáveis não observáveis (aptidões) e as variáveis observáveis (respostas aos itens).

No caso de Modelos para itens dicotômicos ou dicotomizados de três parâmetros, ou seja, que só possuem dois tipos de respostas, certo ou errado, pode-se trabalhar com a equação que estabelece a relação entre os parâmetros de cada item com a probabilidade de acerto com base na proficiência (traço latente) do respondente. Este modelo é o mais adotado em avaliações de larga escala:

$$P(U_{ij} = 1/\theta_j) = c_i + c_i \frac{1}{1 + e^{-Da_i(\theta_j - b_i)}}, \quad (1)$$

Com $i = 1, 2, \dots, m$ e $j = 1, 2, \dots, n$, onde:

U_{ij} é uma variável dicotômica que assume os valores 1, quando o indivíduo j responde corretamente o item i , ou 0 quando o indivíduo j não responde corretamente ao item i .

θ_j representa a habilidade (traço latente) do j – ésimo indivíduo.

$P(U_{ij} = 1/\theta_j)$ é a probabilidade de um indivíduo j com habilidade θ_j responder corretamente o item i e é chamada de Função de Resposta do Item – FRI.

b_i é o parâmetro de dificuldade (ou de posição) do item i , medido na mesma escala da habilidade.

a_i é o parâmetro de discriminação (ou de inclinação) do item i , com valor proporcional à inclinação da Curva Característica do Item — CCI no ponto b_i .

c_i é o parâmetro do item que representa a probabilidade de indivíduos com baixa habilidade responderem corretamente o item i (muitas vezes referido como a probabilidade de acerto casual).

D é um fator de escala, constante e igual a 1. Utiliza-se o valor 1,7 quando se deseja que a função logística forneça resultados semelhantes ao da função ogiva normal.

A probabilidade, $P(U_{ij} = 1/\theta_j)$, pode ser interpretada como a proporção de respostas corretas aos itens pelo respondente i entre todos da população com determinada habilidade θ_j . A relação que existe entre os parâmetros de cada item com a probabilidade de acerto pode ser vista pela CCI.

O parâmetro b_i é medido na mesma escala da habilidade, que é uma escala arbitrária. Esse parâmetro indica a habilidade necessária para se acertar um item com uma probabilidade igual a $(1 + c)/2$. Portanto, quanto maior o valor de b mais difícil é o item. Enquanto c representa a probabilidade de um estudante responder corretamente a um item, com habilidade inferior à dificuldade do b item. Esse parâmetro é, em geral, denominado de probabilidade acerto ao acaso. Quanto ao parâmetro a , é proporcional à tangente da curva no ponto de inflexão da CCI, e não pode assumir valores negativos, pois indicaria que, à medida que a habilidade dos respondentes é maior, diminui a probabilidade de acerto, o que não faz sentido. Valores baixos indicam que o item pouco discrimina entre os respondentes de altas habilidades daqueles de baixa habilidade. No entanto, valores altos mostram CCI muito íngremes, portanto, são itens que separam os estudantes em dois grupos: os estudantes com baixas habilidades e aqueles com altas habilidades, abaixo ou acima de um certo valor.

Além da CCI do item, uma outra medida muito importante: função de informação do item, que indica o quanto o item tem de informação sobre a habilidade dos estudantes. Esta pode ser determinada por:

$$I_i(\theta) = \frac{\left[\frac{d}{d\theta}P_i(\theta)\right]^2}{P_i(\theta).Q_i(\theta)}, \quad (2)$$

onde

$I_i(\theta)$ é a “informação” fornecida pelo item no nível de habilidade θ ;

$$P_i(\theta) = P(X_{ij} = 1/\theta) \text{ e } Q_i(\theta) = 1 - P_i(\theta)$$

Para o caso em especial de 3 parâmetros, tem-se:

$$I_i(\theta) = D^2 a_i^2 \frac{Q_i(\theta)}{P_i(\theta)} \left[\frac{P_i(\theta) - c_i}{1 - c_i} \right]^2, \quad (3)$$

Essa expressão mostra o quanto os parâmetros são importantes para o item. Portanto, o item tem mais informação:

- a) Quando b_i se aproxima de θ ;
- b) Quanto maior for o valor de a_i ;
- c) E quanto mais c_i se aproxima de 0.

Quando se somam as funções de informação de cada item, encontra-se a função de informação do teste, dada por:

$$I = \sum_{i=1}^m I_i(\theta). \quad (4)$$

Dentro dos diversos modelos unidimensionais da Teoria de Resposta ao Item, é importante ter em mente que tanto a unidimensionalidade quanto a independência local são imprescindíveis. Como já foi explicado, cada item, em um teste unidimensional, refere-se a uma única habilidade, portanto, o estudante mobiliza um traço latente.

Quanto ao outro postulado, é importante considerar uma consequência mais detalhada da independência local. Uma vez que a probabilidade de se responder a cada item é independente das demais, a probabilidade de responder a todos é o produto de todas as probabilidades. Dessa forma, considerando-se que (PASQUALI, 1997; 1998):

1. Para um determinado conjunto de itens tem uma proficiência θ dominante;

2. Existe uma função U_{ij} que é a resposta do sujeito j ao item i , podendo ser 1 para a resposta certa e 0 para a resposta errada;
3. A probabilidade de um sujeito j responder um item i é dado por $P(U_{ij}/\theta)$. Desta forma $P_i = P(U_{ij} = 1/\theta_j)$ é a probabilidade de um sujeito j responder corretamente a um item i sabendo que esse item possui uma proficiência θ_j . Portanto, a probabilidade de fornecer uma resposta errada com esta proficiência a um item i é dada por: $Q_i = P(U_{ij} = 0/\theta_j) = 1 - P_i$. Sendo assim, como consequência, tem-se:

$$P_i = P(U_{1j}, U_{2j}, \dots, U_{nj}/\theta_j) = P(U_{1j}/\theta_j)P(U_{2j}/\theta_j) \dots P(U_{nj}/\theta_j) = \prod_{i=1}^n P(U_{ij}/\theta_j). \quad (5)$$

Esse modelo da TRI para itens dicotômicos será utilizado para se construir um Indicador de Infraestrutura das Escolas que compõe um dos indicadores do Indicador de capital econômico. Assim, a Eq. 1 fica com apenas dois parâmetros, uma vez que não há acerto ao acaso, os parâmetros do modelo se referem ao poder de discriminação do item e de dificuldade. No entanto, para se construir os demais indicadores, foi utilizado o modelo de respostas graduais de Samejima (SAMEJIMA, 1969), já que que os questionários do SAEB apresentam respostas ordenadas. O modelo Samejima pode ser compreendido como a probabilidade de um indivíduo j receber um escore k no item i é dada pela seguinte expressão:

$$P_{i,k}(\theta_j) = P_{i,k}^+(\theta_j) - P_{i,k+1}^+(\theta_j) \quad (6)$$

onde $P_{i,k}^+(\theta_j)$ se refere à probabilidade de que a resposta ao i -ésimo indicador seja igual ou superior a K , para cada valor de θ_j . Esta expressão matemática pode ser escrita como:

$$P = (X_{ij} = k|\theta) = \frac{1}{1+\exp[-a_i(\theta_j - b_{i,k-1})]} - \frac{1}{1+\exp[-a_i(\theta_j - b_{i,k})]} \quad (7)$$

onde X_{ij} é a resposta fornecida pelo j -ésimo indivíduo ao i -ésimo indicador ordinal; $k = 1, 2, \dots, m$ representa cada um dos níveis de X_i , sendo m a categoria associada ao maior valor de θ ; θ_j é a medida do construto latente do indicador para o j -ésimo indivíduo; a_i é o parâmetro de inclinação do item e $b_{i,k}$ é o coeficiente de dificuldade ou o ponto no eixo das abcissas em que a probabilidade de resposta ao i -ésimo indicador ser maior ou igual a k ser superior a 50%.

O theta (θ_j) representa o valor da variável latente, ou seja, um escore que corresponde à medida de um indicador. A estimativa deste escore é feita pelo modelo de Samejima, que estima valores dentro de uma escala padrão (0,1), com média em 0 e desvio-padrão 1. Quanto maior o escore obtido, maior é seu traço latente, o que seria sua ‘proficiência’ para esse indicador, denominado simplesmente de construto.

3.3.2 As Bases de dados do Censo Escolar e SAEB

Para construir os capitais das escolas, foram utilizadas algumas bases de dados do INEP, como os microdados¹³, referentes ao Censo Escolar de 2015 (INEP, 2016b) e à Prova Brasil/2015 (INEP, 2016a).

3.3.2.1 A Base de dados do Censo Escolar

O Censo Escolar é realizado anualmente em todo o Brasil e coleta informações importantes das escolas brasileiras, principalmente sobre matrículas e infraestrutura. Esse levantamento contém diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e profissional:

- Ensino Regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio);
- Educação Especial – modalidade substitutiva;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Educação Profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

Para se construir o indicador de capital econômico das escolas, foi necessário conhecer a infraestrutura das escolas brasileiras. No banco de dados do Censo Escolar, de 2015, o arquivo “ESCOLAS.csv”¹⁴ (Anexo A) possui 272.997

¹³ Os dados podem ser obtidos por meio dos microdados do Inep que constituem no menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados. Esses microdados podem ser obtidos em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>.

¹⁴ CSV significa, em inglês, Comma Separated Values, ou seja, são arquivos de valores separados por vírgula. Portanto, são arquivos sem formatação cujos valores estão separados por vírgulas, em que cada linha tem um registro diferente, pode ser de estudantes ou de uma escola, por exemplo. No Arquivo "ESCOLAS.csv" são 272.998 linhas, a primeira é o cabeçalho e as demais contém

escolas de todo o Brasil. Para este trabalho, alguns critérios foram adotados para se fazer a estimativa desse indicador, como:

- Estabelecimentos em atividade em 2015;
- Estabelecimentos com o Censo Escolar de 2015 fechados;
- Estabelecimentos de Educação Básica (estabelecimentos exclusivos para atendimento educacional especializado e atividades complementares não foram considerados).

Além disso, como o interesse da pesquisa se restringia a criar indicadores para escola do Ensino Regular do Ensino Fundamental, foram retiradas escolas como Creches e Educação Infantil, além das escolas que não responderam sobre a disponibilidade de água filtrada, restando 92.362 escolas. Assim, o banco de dados final ficou com 72.686 escolas. Com esse banco de dados final, foram selecionadas informações sobre infraestrutura, tais como: 1) Alimentação; 2) Serviços; 3) Dependências; 4) Equipamentos; 5) Tecnologia; 6) Acessibilidade e 7) Outros. No Quadro 1, estão as variáveis sobre infraestrutura que foram escolhidas para a estimativa inicial, com base nos dados do Censo Escolar de 2015. Após retirar desse banco final as escolas que indicaram não possuir nenhum desses itens, a base ficou com 69.675 escolas de todo o Brasil. Na seção em que se mostrará como é construído o indicador de capital econômico das escolas, será feito detalhamento das variáveis do Quadro 3, que ficaram na construção do indicador sobre infraestrutura.

Quadro 3 - As variáveis escolhidas para a estimativa inicial do Indicador de Infraestrutura.

ITEM	DESCRIÇÃO	ITEM	DESCRIÇÃO
1	IN_ESGOTO_REDE_PUBLICA	15	IN_ALMOXARIFADO
2	IN_LIXO_COLETA_PERIODICA	16	IN_AUDITORIO
3	IN_SALA_DIRETORIA	17	IN_PATIO_COBERTO
4	IN_SALA_PROFESSOR	18	IN_AREA_VERDE
5	IN_LABORATORIO_INFORMATICA	19	IN_EQUIP_TV
6	IN_LABORATORIO_Ciencias	20	IN_EQUIP_DVD
7	IN_SALA_ATENDIMENTO_ESPECIAL	21	IN_EQUIP_COPIADORA
8	IN_QUADRA_ESPORTES	22	IN_EQUIP_IMPRESSORA

informações de cada escola. Esses arquivos precisam de programas próprios para trabalhar com banco de dados.

9	IN_BIBLIOTECA	23	IN_EQUIP_IMPRESSORA_MULT
10	IN_BANHEIRO_PNE	24	IN_EQUIP_SOM
11	IN_DEPENDENCIAS_PNE	25	IN_EQUIP_MULTIMIDIA
12	IN_SECRETARIA	26	IN_EQUIP_FOTO
13	IN_REFEITORIO	27	IN_INTERNET
14	IN_DESPENSA	28	IN_BANDA_LARGA

Fonte: INEP, 2016.

3.3.2.2 A Base de dados do SAEB

As avaliações do SAEB (Aneb e Anresc/Prova Brasil) possuem dois instrumentos de avaliação, um que avalia o desempenho dos estudantes e o outro que avalia o contexto. Os microdados do SAEB (INEP, 2017a) têm informações sobre hábitos de estudos, perfil socioeconômico dos estudantes, formação docente, entre outros (KARINO, *et al.*, 2014). Esses questionários contextuais são respondidos por escolas, diretores, professores e estudantes. Por exemplo, a base de dados sobre a escola é respondida por um aplicador externo à escola, que responde um questionário com 74 itens, em sete categorias:

1. Indicação de não aplicação (6 itens);
2. Estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio (13 itens);
3. Iluminação e ventilação das salas de aula (2 itens);
4. Segurança da escola e dos alunos (14 itens);
5. Existência e condições de uso dos recursos eletroeletrônicos (20 itens);
6. Existência e condições de uso de ambientes escolares específicos (8 itens);
7. Existência e uso da biblioteca ou sala de leitura (10 itens).

Essas informações podem ser obtidas na base de dados TS_ESCOLA.csv da pasta DADOS dos microdados do SAEB. Nessa base de dados, tem informações de 57.744 escolas (Anexo B).

O diretor da escola responde a 111 itens do questionário, em 8 categorias:

1. Informações básicas – Itens sobre características demográficas, socioeconômicas, formação, experiência profissional e características funcionais (27 itens);
2. Características da equipe escolar – Itens sobre atividades e composição da equipe escolar (5 itens);

3. Políticas, ações e programas escolares – Itens sobre as políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos, entre outras (29 itens);
4. Visão sobre a merenda escolar – Itens sobre a opinião do diretor sobre a merenda oferecida na escola (5 itens);
5. Visão sobre a escola e a gestão – Itens sobre os principais problemas da escola e as dificuldades na gestão escolar (14 itens);
6. Recursos financeiros e livros didáticos – Itens sobre as fontes de recursos e os livros didáticos utilizados na escola (9 itens);
7. Violência na escola – Itens sobre fatos que afetam a segurança da escola (20 itens);
8. Ensino religioso – Itens sobre atividades de ensino religioso na escola (3 itens).

As informações respondidas pelos diretores podem ser encontradas na base de dados TS_DIRETOR.csv (Anexo C) da pasta DADOS dos microdados do SAEB. Nessa base de dados, tem informações respondidas por 55.693 diretores.

O professor da escola responde a 125 itens, em 11 seções, sobre:

1. Informações básicas – Itens sobre características demográficas, socioeconômicas, formação, experiência profissional e características funcionais (18 itens);
2. Desenvolvimento profissional – Itens sobre atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades, conhecimento, experiência e outras características do professor (5 itens);
3. Hábitos de leitura/culturais – Itens sobre uso do tempo livre (6 itens);
4. Utilização de recursos audiovisuais e didáticos – Itens sobre o uso de recursos para fins pedagógicos pelo professor (7 itens);
5. Integração da equipe escolar – Itens sobre a integração da equipe escolar (19 itens);
6. Problemas de aprendizagem – Itens sobre a percepção do professor acerca das causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas da escola em que leciona (13 itens);
7. Violência na escola – Itens sobre incidência de violência na escola (10 itens);
8. Expectativas – Itens sobre a expectativa do professor quanto à trajetória educacional futura de seus alunos (4 itens);
9. Livro didático – Itens sobre o uso do livro didático (5 itens);
10. O uso do tempo – Itens sobre a forma como o professor utiliza o tempo em sala de aula (3 itens);
11. Práticas pedagógicas – Itens sobre as estratégias pedagógicas que o professor utiliza com os alunos da turma avaliada (2 itens):
 - a_Bloco geral – Itens sobre práticas pedagógicas dos professores (7 itens);
 - b_Blocos específicos – Itens sobre práticas pedagógicas dos professores específicas ao ensino de Língua Portuguesa (6 itens) ou de Matemática (6 itens).

As informações respondidas pelos professores podem ser encontradas na base de dados TS_PROFESSOR.csv (Anexo D), da pasta DADOS dos microdados do SAEB. Nessa base de dados, tem informações respondidas por 274.179 professores. Desse total, os professores que só ministram a disciplina de Matemática são 68.353.

Os estudantes respondem aos 51 itens para o 5º ano do Ensino Fundamental, 57 itens para o 9º ano do Ensino Fundamental e 60 itens para a 3ª série do Ensino Médio. Os itens tratam sobre:

1. Caracterização sociodemográfica – Itens sobre sexo, cor/raça e idade (4 itens);
2. Informações socioeconômicas – Itens sobre capital econômico (13 itens);
3. Capital social – Itens sobre convívio, formação e atitude dos pais ou responsáveis na educação do aluno (14 itens);
4. Capital cultural – (7 a 14 itens) – Itens sobre hábitos de leitura e gestão do tempo;
5. Trajetória escolar (4 a 5 itens) – Itens sobre tempo de permanência na escola, reprovação e abandono;
6. Atitudes em relação a estudos específicos – Itens sobre atitudes do aluno e do professor em relação ao estudo de Língua Portuguesa (2 a 8 itens) e Matemática (2 a 8 itens), somados a um item sobre uso da biblioteca ou sala de leitura;
7. Perspectiva de futuro (1 item, somente para o 9º ano).

Informações utilizadas nesta pesquisa podem ser encontradas na base de dados TS_ALUNO_5EF.csv (Anexo E), da pasta DADOS dos microdados do SAEB. Nessa Base de dados, tem respostas de 2.497.431 estudantes do 5º ano. Desse total, 2.077.488 estudantes fizeram as Provas do SAEB. Para a base final do 5º ano, foram considerados os estudantes que são denominados como participantes, ou seja, que preencheram o teste (IN_PREENCHIMENTO_PROVA = 1) e que estavam declarados no Censo Escolar 2015 (IN_SITUACAO_CENSO = 1). Além disso, foram considerados apenas os estudantes que responderam a pelo menos três itens da prova de desempenho. Esse é o Indicador (IN_PROFICIENCIA) para cálculo da proficiência (no mínimo três itens respondidos na prova). Foi mantido o indicador de participação na Prova Brasil (IN_PROVA_BRASIL), o que mostra que 35.038 estudantes fizeram a prova da ANEB. Finalmente, foi criada uma base com aqueles que responderam pelo menos 70% do questionário, ou seja, responderam pelo menos 36 itens do questionário contextual dos estudantes. Dessa forma, a base de dados dos estudantes do 5º Ano ficou com 1.975.203 estudantes.

Nos Quadros 4 e 5, é apresentada a quantidade de estudantes que conhecem a escolaridade dos pais. Os itens 19 e 23 do questionário contextual têm as seguintes perguntas, respectivamente: “19_Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?” e “23_Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?”. Em ambos os Quadros, é possível ver que uma quantidade significativa de estudantes não conhece a escolaridade dos pais. Foi feita uma opção metodológica para manter no banco de dados somente os estudantes que possuem alguma informação sobre a escolaridade dos pais. Essa medida foi feita para manter no Banco de dados os estudantes com maior capital social. Além disso, foi retirado do Banco de dados final os estudantes que não responderam a informações sobre dados sociodemográficos.

Quadro 4 - Respostas dos estudantes do 5º ano sobre o item 19 do questionário contextual.

	Frequência	Porcentagem
Casos omissos	41.131	2,10%
Nunca estudou.	51.765	2,60%
Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.	194.738	9,90%
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.	227.233	11,50%
Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.	171.614	8,70%
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.	281.747	14,30%
Completou a Faculdade.	241.442	12,20%
Não sei.	765.533	38,80%
Total	1.975.203	100%

Fonte: SAEB, 2015.

Quadro 5 - Respostas dos estudantes do 5º ano sobre o item 23 do questionário contextual.

	Frequência	Porcentagem
Casos omissos	34.575	1,80%
Nunca estudou.	74.631	3,80%
Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.	171.144	8,70%
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.	164.347	8,30%
Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.	150.651	7,60%
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.	193.689	9,80%
Completou a Faculdade.	206.581	10,50%
Não sei.	979.585	49,60%
Total	1.975.203	100%

Fonte: SAEB, 2015.

Assim, nos Quadros 6 e 7, é possível ver como os estudantes do 5º ano responderam aos itens 19 e 23 do questionário contextual.

Quadro 6 - Respostas dos estudantes do 5º ano sobre o item 19 do questionário contextual.

	Frequência	Porcentagem
Nunca estudou.	36.941	4,40%
Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.	137.107	16,40%
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.	161.456	19,30%
Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.	123.350	14,70%
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.	200.631	23,90%
Completou a Faculdade.	178.421	21,30%
Total	837.906	100%

Fonte: SAEB, 2015.

Quadro 7 - Respostas dos estudantes do 5º ano sobre o item 23 do questionário contextual.

	Frequência	Porcentagem
Nunca estudou.	59.801	7,10%
Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.	148.496	17,70%
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.	145.019	17,30%
Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.	134.627	16,10%
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.	172.953	20,60%
Completou a Faculdade.	177.010	21,10%
Total	837.906	100%

Fonte: SAEB, 2015.

Dessa forma, como se vê, nos Quadros, a base de dados final sobre os estudantes do 5º ano ficou com 837.906 casos. Essa quantidade de estudantes está presente em 39.820 escolas. Nas Tabelas 1 e 2, é possível ver a forma administrativa das escolas e se são rurais ou urbanas.

Tabela 1 - Dependência administrativa das escolas da base de estudantes do 5º ano.

	Frequência	Porcentagem
Federal	23	0,1
Estadual	7.892	19,8
Municipal	30.646	77,0
Privada	1.259	3,2

Total	39.820	100,0
-------	--------	-------

Fonte: SAEB, 2015.

Tabela 2 - Localização das escolas da base de estudantes do 5^o ano.

	Frequência	Porcentagem
Urbana	33.234	83,5
Rural	6.586	16,5
Total	39.820	100,0

Fonte: SAEB, 2015.

Os estudantes da base apresentam uma média de 218,96 pontos, com desvio-padrão 46,6, na escala do SAEB. A nota mínima é de 120,99 e a máxima de 366,45.

Essa base de dados dos estudantes de Matemática do 5^o ano do Ensino Fundamental será utilizada para produzir os capitais sociais, econômicos e culturais de 39.820 escolas, com base nos conceitos de Bourdieu, conforme será mostrado na próxima seção.

3.4 Os Resultados

3.4.1 Os indicadores de capitais econômicos, culturais e sociais nas escolas de 5^o ano do Ensino Fundamental no Brasil

Por meio da TRI, ao utilizar os modelos como o de respostas graduais de Samejima, foi possível determinar parâmetros de discriminação e de dificuldade para as questões dos questionários do Censo Escolar e do SAEB, ambos de 2015. Por consequência, foi construída uma escala para cada capital da escola, com base na TRI, o que deu origem aos indicadores, como: Capital Econômico da Escola (ICEE), Capital Cultural da Escola (ICCE) e Capital Social da Escola (ICSE). Esses três capitais conformarão o que será denominado de *capital global da escola*. Quando se determina o indicador pela TRI, é natural que ele seja dado na escala (0,1), ou seja, com média 0 e desvio-padrão 1. Assim, nessa escala, os valores obtidos para o indicador podem ficar abaixo da média 0, com valores negativos, ou acima de média 0, com valores positivos.

Para ser mais didático, todos os capitais tratados nesta seção passaram por uma transformação linear com média 50 e desvio-padrão 10. Assim, cada um dos capitais obtidos vai ter valores que variam entre 0 e 100, a fim de possibilitar

trabalhar com escalas mais próxima de nossa realidade cotidiana. Esta abordagem é utilizada pelo INEP, ao construir a escala do SAEB, que varia de 0 a 500, (média 250 e desvio-padrão 50) ou no ENEM, com a escala entre 0 e 1000 (média 500 e desvio-padrão 100). Essas escalas são totalmente arbitrárias e remetem à experiência cotidiana, por exemplo, quando se utiliza uma régua escolar, que varia entre 0 e 30, ou uma fita métrica que varia de 0 a 100¹⁵. Da mesma forma, será utilizada uma “fita métrica” para cada indicador utilizado nesta pesquisa, com tamanho entre 0 e 100.

O Quadro 8, a seguir, mostra de forma simplificada, os nove indicadores que compõem essas três formas de capitais da escola. O Indicador de capital econômico da escola refere-se à parte estrutural da escola, tanto pelo que tem quanto pelo estado de conservação. Assim, esse indicador possui dois componentes. Quanto ao indicador de capital cultural da escola, na verdade, trata-se do capital cultural do professor, decomposto em três componentes, que representam o capital cultural institucionalizado, o capital cultural objetivado e o capital cultural incorporado. Finalmente, o indicador de capital social trata de três componentes principais, o indicador de capital social dos professores (ICSP), o indicador de clima escolar e o indicador de gestão escolar. No caso do indicador de clima escolar, ele foi construído com dois componentes: indicador de insumos de segurança (IIS) e o indicador de clima devido à gestão (ICDG). A seguir, será mostrado como foi produzido cada indicador e como eles estão distribuídos pelas escolas do Brasil.

Quadro 8 - Capitais da escola e seus componentes.

CAPITAIS DA ESCOLA	COMPONENTES
Indicador de Capital Econômico da Escola	Indicador de Infraestrutura da Escola (IIFE)
	Indicador de Estado de Conservação da Escolar (IEC)
Indicador de Capital Cultural da Escola (Indicador de Capital Cultural Professor)	Indicador de Formação e Experiência Docente (IFEX)
	Indicador de Hábitos e Recursos (IHR)
	Indicador de Práticas Docentes (IPD)
Indicador de Capital Social da Escola (Indicador de Clima Escolar + Indicador de Gestão Escolar)	Indicador de Capital Social dos Professores (ICSP)
	Indicador de Insumos de Segurança (IIS)
	Indicador de Clima Devido à Gestão (ICDG)
	Indicador de Gestão Escolar (IGE)

Fonte: o próprio autor.

¹⁵ As escalas utilizadas no Brasil para medida de comprimento têm como a unidade padrão o Metro de acordo com o Sistema Internacional de Unidades. Os nossos indicadores têm escala, mas não tem um sistema de medida, portanto, são adimensionais.

Conforme foi explicado anteriormente, a base de dados do Censo Escolar de 2015 foi utilizada para produzir o Indicador de Infraestrutura (IIFE). Para isso, foram escolhidas as questões com respostas 0 ou 1, ou seja, que possuem ou não o item da questão (variável dicotômica). Portanto, não foi considerada a quantidade de equipamentos presentes na escola. Para o indicador de estado de conservação, foi utilizado o questionário contextual respondido pelo aplicador externo. No Quadro 9, está um resumo das variáveis que compõem esses indicadores.

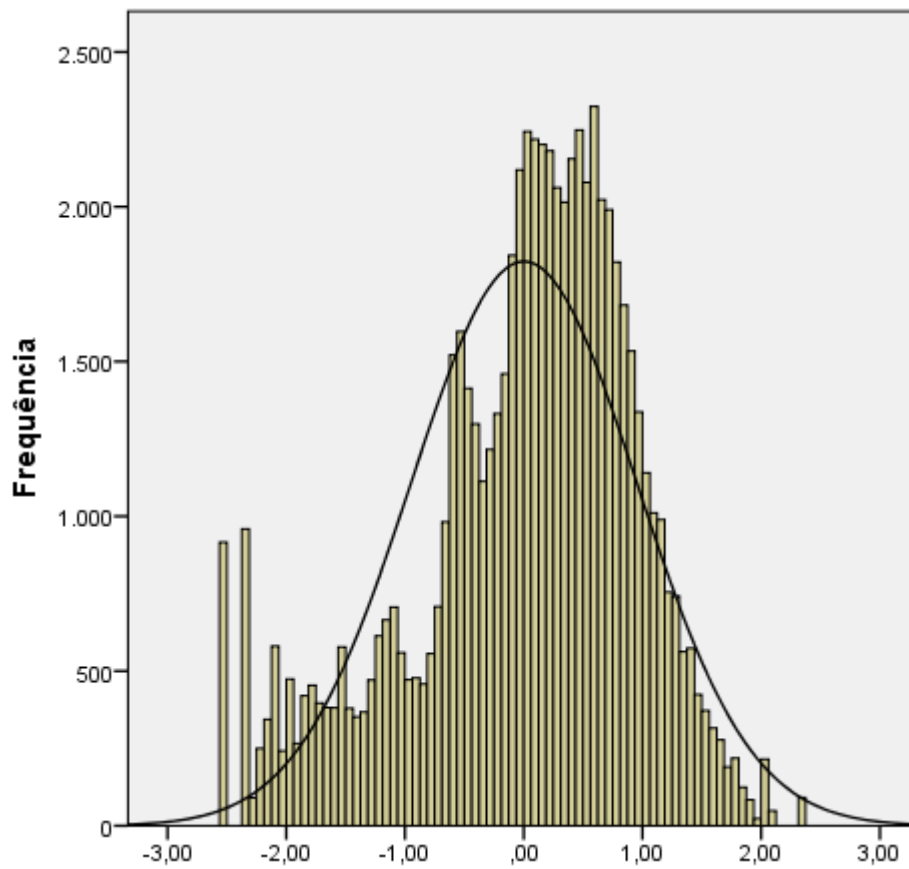
Quadro 9 - Capital econômico das escolas obtido a partir do questionário da Escola respondido na SAEB/2015 e no Censo Escolar/2015.

Tipo de capital	Variável		Tipo de variável
Capital econômico	Indicador de Infraestrutura Escolar	Alimentação – Censo 2015.	Dicotômica
		Serviços – Censo 2015.	Dicotômica
		Dependências – Censo 2015.	Dicotômica
		Equipamentos – Censo 2015.	Dicotômica
		Tecnologia – Censo 2015.	Dicotômica
		Acessibilidade – Censo 2015.	Dicotômica
	Indicador de Estado de Conservação Escolar	Estado de Conservação da Infraestrutura (questões de 7 a 21 e de 37 a 64) – Questionário da Escola.	Politômica

Fonte: o próprio autor.

A base de dados ESCOLAS.csv do Censo Escolar de 2015 possuía um total de 272.997 escolas de todo o Brasil. Nessa base, foram aplicados alguns filtros, como retirar da base as escolas que não preencheram pelo menos 70% do questionário, retirar as escolas que não fossem do ensino regular do nível fundamental e médio, ou seja, foram retiradas escolas como: IN_COMUM_CRECHE =1; IN_COMUM_PRE = 1; IN_ESP_EXCLUSIVA_PRE = 1. Se ficassem creches, pré-escolas e escolas especiais teriam que entrar nos itens de infraestrutura equipamentos exclusivos desse tipo de escola, como parque infantil ou berçário. São equipamentos que não estarão presentes em escolas de fundamental maior ou médio e que podem alterar os parâmetros das escolas, após as estimativas feitas pela TRI. Finalmente, a base final ficou com apenas 69.675 escolas de todo o Brasil.

Gráfico 1 - Histograma do indicador de infraestrutura das escolas, um dos componentes do indicador de capital econômico das escolas na escala padrão, com média = 0 e desvio = 1.



Fonte: SAEB, 2015.

Pelo histograma (Gráfico 1), percebe-se que o indicador de infraestrutura estimado para cada escola se apresenta distribuído de forma assimétrica com um pico bem significativa na menor nota (-2,52), o que indica um número elevado de escolas com infraestrutura mínima.

Por meio de uma transformação de escala, todos os capitais que serão apresentados doravante, após serem estimados na escala padrão (0,1), passarão pela transformação linear:

$$CECON(50,10) = CECON(0,1) * 10 + 50 \quad (6).$$

Após a transformação linear, a média será 50 com desvio-padrão 10. Além disso, foi feita a categorização desse indicador, em quatro níveis: BAIXO, MÉDIO, INTERMEDIÁRIO E SUPERIOR (Tabela 3). Assim, será considerado um

capital econômico BAIXO, quando o valor estimado for inferior a 50: MÉDIO, quando estiver entre 50 e 60; INTERMEDIÁRIO, caso o valor esteja entre 60 e 70; e SUPERIOR quando for superior a 70.

Na Tabela 3 percebe-se que existem 88,3% das escolas da amostra com situação de infraestrutura abaixo do INTERMEDIÁRIO. Na escala estimada pela TRI, são 10.844 escolas que somam menos de 40 pontos na escala, ou seja, que só possuem equipamentos como TV, DVD, impressora, som, possui coleta periódica de lixo e sala de diretoria. No outro extremo, são apenas 354 escolas com nível SUPERIOR de infraestrutura que possuem todos os itens do Quadro 3.

Tabela 3 - Percentual de escolas nos 4 níveis de infraestrutura das escolas.

	Intervalo	Porcentagem (%)
BAIXO	< 50	42,2
MÉDIO	De 50 a 59,99	46,1
INTERMEDIÁRIO	de 60 a 69,99	11,2
SUPERIOR	> 70	0,5
Total		100

Fonte: SAEB, 2015.

Pela Tabela 4 a média desse indicador está próxima de 0,0 e o indicador fica dentro de intervalo 2,4 desvios-padrões acima ou abaixo da média. A nota máxima é pouco maior que a nota de corte adotada para classificar as escolas como SUPERIOR.

Tabela 4 - Estatística descritiva do Indicador de infraestrutura das escolas.

		IIFE (0,1)	IFE (50,10)
Média		0,0015	50,02
Mínimo		-2,52	24,80
Máximo		2,32	73,21
Percentis	25	-0,51	44,92
	50	0,15	51,52
	75	0,66	56,58

Fonte: SAEB, 2015.

Para fazer estimativa do indicador de conservação das escolas foi utilizada a base de dados sobre a escola, que é respondida por um aplicador

externo. Essa base tem 57.744 escolas. No entanto, foram excluídas as escolas que não tinham pelo menos 70% do questionário respondidos. Assim, a base final ficou com 56.121 escolas. Pela Tabela 5, nota-se que mais da metade das escolas se encontra em estado BAIXO (30.536 escolas), quanto ao estado de conservação e menos de 15% (8.082 escolas) em nível INTERMEDIÁRIO ou SUPERIOR.

Tabela 5 - Percentual de escolas nos 4 níveis do indicador do estado de conservação das escolas.

	Intervalo	Porcentagem (%)
BAIXO	< 50	54,4
MÉDIO	De 50 a 59,99	31,2
INTERMEDIÁRIO	de 60 a 69,99	11,6
SUPERIOR	> 70	2,8
Total		100

Fonte: SAEB, 2015.

Tabela 6 - Estatística descritiva do Indicador do estado de conservação das escolas.

		IEC (0,1)	IEC (50,10)
Média		-0,0186	49,81
Mínimo		-2,94	20,55
Máximo		3,11	81,14
Percentis	25	-0,6981	43,02
	50	-0,1044	48,96
	75	0,5660	55,66

Fonte: SAEB, 2015.

O indicador Capital Cultural tem três componentes, que foram obtidos da base do SAEB, a partir dos questionários respondidos por 68.353 professores de Matemática do 5º ano, do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Os questionários nos quais há casos faltantes foram eliminados da base. Dessa forma, a base de dados ficou com 68.202 professores de Matemática. No Quadro 10, a seguir, estão informações sobre os blocos que compõem o questionário do professor.

Quadro 10 - Capital cultural das escolas obtido a partir do questionário da Escola, do Diretor e do Professor.

Tipo de capital	Componentes	Variáveis	Tipo de variável
Capital cultural	Indicador de Formação e Experiência Docente	Informações Básicas (questões de 5, 8, 9, 13, 14 e 15) – Questionário do Professor.	Categórica
	Indicador de Hábitos e Recursos	Hábitos de Leituras/Cultural (questões de 38 a 43) – Questionário do Professor.	
		Utilização de Recursos Audiovisuais e Didáticos (questões de 44 a 50) – Questionário do Professor.	
	Indicador de Práticas Docentes	Práticas Pedagógicas dos Professores (questões de 107 a 113) – Questionário do Professor.	
		Práticas Pedagógicas de Matemática (questões de 120 a 125) – Questionário do Professor.	

Fonte: o próprio autor.

Dos três componentes desse indicador, pode-se dizer que o componente indicador de formação e experiência docente (IFEX) se refere ao capital cultural institucionalizado do professor. O indicador de hábitos e recursos (IHR) é a parte do capital cultural referente ao capital objetivado e o indicador de práticas docentes (IPD) trata do capital cultural incorporado, nesse caso, incorporado à atividade docente. Para todos esses capitais, após ser feita a estimativa do indicador para cada professor, foi feita a transformação linear de média 50 e desvio 10, além de ser feita a categorização em 4 níveis: BAIXO, BASICO, INTERMEDIÁRIO e SUPERIOR.

Pelas Tabelas 7 e 8, nota-se que os indicadores mostram que cerca de 50% dos professores estão no nível BAIXO, enquanto no nível SUPERIOR estão cerca de 2%.

Tabela 7 - Percentual de escolas em níveis 4 para os indicadores que compõem o capital cultural da escola.

	IFEX		IHR		ICPD	
	Freq.	Porcentagem	Freq.	Porcentagem	Freq.	Porcentagem
BAIXO	33.303	48,8 %	35.169	51,6 %	35.460	52,0 %
BASICO	25.746	37,7 %	24.756	36,3 %	24.615	36,1 %
INTERMEDIÁRIO	8.309	12,2 %	6.868	10,1 %	6.797	10,0 %
AVANÇADO	844	1,2 %	1.409	2,1 %	1.330	2,0 %
Total	68.202	100,0 %	68.202	100,0 %	68.202	100,0 %

* IFEX = INDICADOR DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE; IHR = INDICADOR DE HÁBITOS E RECURSOS; ICPD = INDICADOR DE PRÁTICAS DOCENTES.

Fonte: o próprio autor

Tabela 8 - Estatística descritiva dos indicadores que compõem o capital cultural da escola.

	IFEX (0,1)	IHR (0,1)	ICPD (0,1)	IFEX (50,10)	IHR (50,10)	ICPD (50,10)	
Média	-0,0125	-0,0066	-0,0408	49,88	49,93	49,59	
Moda	-1,10	0,04	2,06	38,96	50,44	70,58	
Mínimo	-2,54	-3,65	-3,99	24,56	13,50	10,09	
Máximo	2,50	2,79	2,06	74,95	77,92	70,58	
Percentis	25	-0,62	-0,60	-0,64	43,77	43,97	43,61
	50	0,02	-0,04	-0,04	50,17	49,64	49,60
	75	0,63	0,53	0,54	56,33	55,35	55,38

Fonte: o próprio autor.

Dos componentes do indicador de capital cultural, o ICPD é aquele que apresenta maior variação entre os professores, com cerca de 80 pontos entre a nota mínima e máxima (na escala (50,10)) e tem como moda a nota máxima, ou seja, 1.333 professores que declaram fazer o melhor em termos de práticas docentes.

Já o indicador de capital social (Quadro 11) vai tratar das relações em rede que ocorrem dentro da escola, como a integração da equipe escolar ou políticas e ações realizadas por meio de projetos dentro da escola. Desta forma, sinalizará como o *habitus* de professores e gestores ocorrem para fortalecer uma rede de apoio aos estudantes. Além disso, este indicador é composto por três componentes: INDICADOR DE CAPITAL SOCIAL DOS PROFESSORES (ICSP) + INDICADOR DE CLIMA ESCOLAR (ICE) + INDICADOR DE GESTÃO ESCOLAR (IGE).

Quadro 11 - Capital social das escolas obtido a partir do questionário do Professor e do Diretor.

Tipo de capital	Componentes	Variável	Tipo de variável
Capital social (INDICADOR DE CAPITAL SOCIAL DOS PROFESSORES + INDICADOR DE CLIMA ESCOLAR + INDICADOR DE GESTÃO ESCOLAR)	INDICADOR DE CAPITAL SOCIAL DOS PROFESSORES (ICSP)	INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR (questões de 53 a 69) – Questionário do Professor.	Categórica
		PERCEPÇÃO SOBRE PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM (questões de 70 a 82) – Questionário do Professor.	
		VIOLÊNCIA NA ESCOLA (questões de 83 a 92)– Questionário do Professor.	
		EXPECTATIVAS SOBRE TRAJETÓRIA FUTURA (questões 93 e 92) – Questionário do Professor.	

INDICADOR DE INSUMOS DE SEGURANÇA (IISE)	SEGURANÇA NA ESCOLA (questões de 22 a 35)– Questionário da ESCOLA.	
INDICADOR DE CLIMA DEVIDO À GESTÃO (ICDG)	VIOLÊNCIA NA ESCOLA (questões de 90 a 99)– Questionário do DIRETOR.	
INDICADOR DE GESTÃO ESCOLAR (IGE)	POLÍTICAS, AÇÕES E PROGRAMAS ESCOLARES (41 a 55) – Questionário do Diretor.	

Fonte: o próprio autor.

O componente ICSP foi elaborado a partir do questionário dos professores. Os dados são pautados no relacionamento da equipe escolar com o ambiente escolar, na percepção de problemas de aprendizagem e na expectativa futura dos estudantes, além da indicação sobre violência sofrida pelos professores. A indicação da percepção sobre violência vai alterar o *habitus* dentro da rede social da escola, o que pode comprometer o currículo escolar. Este componente também indica como se dão as inter-relações pessoais entre professores e estudantes, em termos de convívio e aprendizagem, uma vez que mostra o quanto o professor está atento aos estudantes. Dessa forma, o componente INDICADOR DE CAPITAL SOCIAL DOS PROFESSORES (ICSP) permite obter dados sobre as práticas escolares dos professores, sobre como é feito o Trabalho Escolar (TE) pela Autoridade Pedagógica (AuP).

O indicador Clima Escolar, que trata tanto dos equipamentos, quantos de procedimentos de segurança ou de violência sofrida pelo gestor, poderá ajudar a compreender como a comunidade escolar tende a modificar seus *habitus* e a produzir práticas escolares, de acordo com o nível de violência dentro do campo escolar. A escola como meio para legitimar as desigualdades. Pelo fato de pertencer a um meio social violento, várias formas de violência entram em seu interior e modificam práticas escolares. Essas violências podem ser tanto simbólicas quanto físicas. Quanto às violências simbólicas, estão questões voltadas ao *bullying*, ao currículo, muitas vezes distantes da realidade dos estudantes, e, em especial, do capital cultural das famílias. O currículo, muitas vezes voltado para o ENEM, é carregado de imensa violência simbólica pela imposição do arbitrário cultural que legitima os vencedores e os vencidos¹⁶, aqueles que serão os dominantes e os dominados, o que estratifica mais ainda uma sociedade excludente.

¹⁶ Esta violência pode ser vista em camisas de estudantes que fazem cursinhos no dia da prova, nas quais se lê: "Em luto... pela sua derrota", "passo porque sei", "eu posso, eu passo" ou "sua vaga é minha". Uma forma de intimidação aos outros estudantes.

O outro componente (IGE) do capital social mostra como a escola por meio de ações e programas cria uma rede de apoio aos estudantes. Dentro desse indicador, estão questões que mostram como a escola reduz as taxas de abandono e de reprovação escolar, que são taxas muito importantes no cálculo do IDEB, além de indicar atividades de reforço escolar, questões voltadas à integração da escola com os pais e com a comunidade e de combate ao *bullying*.

Da Tabela 9, foram retirados 55 casos sem respostas para o cálculo do ICSP, 1.020 do questionário da escola que não tinha respostas para o indicador de insumo de segurança (IISE); para o indicador ICDG, foram excluídos 108 escolas cujos diretores não responderam aos itens que compõem o indicador. O indicador de gestão escolar (IGE) ficou sem respostas por parte de diretores 33 escolas.

Tabela 9 - Percentual de escolas nos níveis 4 do indicador de capital social das escolas.

	ICSP		INDICADOR DE CLIMA ESCOLAR				IGE	
			IISE		ICDG			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
BAIXO	37.370	54,7	28.392	50,1	32.351	58,2	30.088	54,1
BÁSICO	20.669	30,3	20.357	35,9	13.032	23,4	18.630	33,5
INTERMEDIÁRIO	9.198	13,5	7.975	14,1	10.202	18,4	5.881	10,6
AVANÇADO	1.061	1,6	0	0	0	0	1.061	1,9
Total	68.298	100	56.724	100	55.585	100	55.660	100

* ICSP = INDICADOR DE CAPITAL SOCIAL DOS PROFESSORES; IISE = INDICADOR DE INSUMOS DE SEGURANÇA; ICDG = INDICADOR DE CLIMA DEVIDO À GESTÃO; IGE = INDICADOR DE GESTÃO ESCOLAR.

Fonte: o próprio autor.

Pela Tabela 9, nota-se que todos os indicadores se apresentam com mais de 70% das escolas em níveis BAIXO e BÁSICO, e nos indicadores de insumo de segurança e de clima, devido à gestão, não há escola classificada em nível SUPERIOR.

O indicador de IIS foi obtido a partir do questionário da ESCOLA, respondido por um observador externo, que indica o estado de conservação da escola, em itens que dizem respeito à segurança, como controle de entrada e saída de estudantes e pessoas na escola ou sobre vigilância, policiamento, equipamentos

de proteção e segurança. O ICDG mostra que a escola não está fora da sociedade e assim como aumenta a violência fora da escola, há um reflexo no dia a dia escolar.

Tabela 10 - Estatística descritiva dos Indicadores de capital social das escolas.

	ICSP (0,1)	ICSP (50,10)	INDICADOR DE CLIMA ESCOLAR				IGE (0,1)	IGE (50,10)	
			IISE (0,1)	IISE (50,10)	ICDG (0,1)	ICDG (50,10)			
Média	-0,02	49,80	0,02	50,23	-0,07	49,34	-0,01	49,87	
Moda	3,21	82,06	1,76	67,56	-0,13	48,67	-0,08	49,24	
Mínimo	-4,89	1,08	-3,21	17,90	-2,98	20,24	-4,42	5,83	
Máximo	3,21	82,06	1,76	67,56	1,09	60,87	2,97	79,73	
Percentis	25	-0,58	44,15	-0,56	44,42	-0,60	44,00	-0,61	43,94
	50	-0,10	48,97	0,00	49,99	-0,13	48,67	-0,10	49,02
	75	0,58	55,83	0,59	55,89	0,42	54,21	0,57	55,66
Total	68.298	68.298	56.724	56.724	55.585	55.585	55.660	55.660	

Fonte: o próprio autor.

Pela Tabela 10 percebe-se que o indicador de capital social dos professores (ICSP) apresenta maior variação entre professores da base de dados, indicando que há professores com pontuação muito baixa nesse construto, 1,08, e outros com pontuação máxima de 82,06 (escala (50,10)). Outro indicador que apresenta grande variação é o indicador de gestão escolar cuja variação é maior que 7 desvio-padrões.

3.5 Considerações finais

Este artigo teve como proposta apresentar a construção de indicadores contextuais, com base nos conceitos de Bourdieu de capitais econômico, cultural e social e apresentou indicadores para a escola, o que não se encontra na literatura.

Na primeira parte do trabalho, os conceitos da Teoria de Bourdieu foram apresentados para, em seguida, mostrar-se a metodologia utilizada para incorporação desses conceitos, em base estatística. Na seção dedicada aos resultados, foram mostradas as características estatísticas de cada indicador e como eles retratam um recorte da realidade educacional do Brasil.

É sabido que o principal indicador adotado no Brasil para discutir qualidade educacional é o IDEB e que esse indicador, raramente, aparece

associado ao contexto dos estudantes por meio do NSE (nível socioeconômico). Assim, este trabalho mostra possibilidades de se compreender a educação para além de um único indicador, olhando para a diversidade, da forma como é diverso e complexo o contexto da educação brasileira. Isto não significa desconsiderar a importância do IDEB, mas olhar somente por esse indicador limita-nos a visão sobre outros fatores importantes no cenário educacional e a compreensão de como esses indicadores podem influenciar o desempenho estudantil.

Quanto aos indicadores de capitais para a escola, esses surgem com uma relevância maior, pelo fato de não se encontrar na literatura esse tratamento. Dessa forma, o indicador de capital econômico mostrou que a infraestrutura das escolas está abaixo do MÉDIO. Quanto ao capital cultural, em torno de 12% das escolas apresentam capital cultural com níveis INTERMEDIÁRIO e SUPERIOR. Para o capital social das escolas, o valor é um pouco melhor nesses níveis, passa para 14%.

Esses indicadores, uma vez construídos, podem ser utilizados para mostrar como alguns resultados educacionais, a saber, desempenho em avaliações de larga escala, distorção série-idade, várias formas de desigualdades educacionais e outros podem ser explicados pela quantidade de capitais disponíveis, tanto nas escolas quanto nas famílias.

4 A CONFIGURAÇÃO DOS CAPITAIS ECONÔMICO, CULTURAL E SOCIAL COMO EXPLICAÇÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL

4.1 Introdução

É importante na educação, em especial para se falar do direito de aprendizagem, ter mecanismo para verificar se esse direito está sendo atendido. Assim, no artigo 1, mostrou-se que nem sempre bons indicadores no IDEB significam que todos os estudantes estão sendo tratados com equidade educacional. A partir de dados do SAEB, de 2017, fez-se um levantamento dos resultados em Matemática de todo o Brasil, o que evidenciou a desigualdade educacional, mesmo em lugares com bons desempenhos nas avaliações externas. Além disso, estabeleceu-se a relação com estados e municípios que alcançaram as metas do IDEB, mas que apresentam grande desigualdade educacional em relação ao desempenho nas avaliações externas.

Dessa forma, há relevância de indicadores que possam revelar o contexto dos estudantes e das escolas e mostrar relações com desempenho estudantil, para além do IDEB. Por essa razão, no artigo 2, foram construídos indicadores de contexto, com base na Teoria de Bourdieu. Alguns conceitos dessa teoria foram explicados para servir de corpo teórico para os indicadores. Assim, apresentou-se a metodologia utilizada para construir esses indicadores, bem como as bases de dados e as características estatísticas de cada indicador. Foram construídos nove indicadores para a escola. Esses indicadores são os instrumentos utilizados nesta pesquisa para mostrar relações de contexto com resultados educacionais. Neste artigo, será feito um estudo, a partir de uma amostra de escolas brasileiras, para evidenciar de que maneira esse conjunto de indicadores está relacionado com a desigualdade de desempenho em Matemática nas avaliações em larga escala.

Na próxima seção, será retomado o problema de pesquisa, bem como a tese em defesa neste trabalho, além de ser feita a explicação do painel de indicadores utilizado. Finalmente, na terceira seção, será feita a análise e a discussão por meio do painel de indicadores, a fim de mostrar como a configuração

de capitais relaciona-se com a desigualdade de desempenho em Matemática, nas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil.

4.2 O painel de indicadores de capitais das escolas

Nesta pesquisa, foi adotado um modelo com base nos conceitos de Bourdieu para os sistemas educacionais. Dessa forma, os sistemas educacionais formam um campo onde as escolas funcionam como agentes que vão agir sobre os estudantes para reproduzir as desigualdades sociais. Portanto, as práticas escolares (Trabalho Pedagógico – TP, Ação Pedagógica – AP, Trabalho Escolar - TE) exercidas por meio da Autoridade Pedagógica (AuP) vão produzir *habitus* que, na sua relação com os capitais das escolas, contidas nesse campo de sistemas educacionais, vão levar a uma disputa pelo capital cultural, principal moeda de troca no mercado das escolas. Nesse caso, a escola é formada por uma rede de relações composta pelos capitais da escola e sua relação com os capitais dos estudantes. Assim, considera que a família deposita no estudante um capital global familiar e acredita que, ao colocá-lo na escola, estará munida de um capital global escolar que irá contribuir com o melhor desempenho escolar desse estudante, nos anos em que estiver na escola.

Até meados do século XX, a escola era vista como uma instituição neutra, com inspiração em modelos modernistas (tecnicismo), tendo como pressuposto que a organização do espaço escolar poderia oferecer oportunidades educacionais de forma igualitária a todos e que, portanto, as diferenças de desempenho seriam baseadas no mérito individual. A escola era vista como uma instituição neutra e, dentro de uma perspectiva funcionalista da Sociologia da Educação, os resultados individuais seriam frutos de dons individuais e não da origem social. A partir de estudos como o Relatório Coleman (COLEMAN, 1966; COLEMAN, 2008), surgiram resultados mostrando que “a escola não faz diferença” (BROKE, SOARES, 2008), em escolas de países desenvolvidos, ou seja, pelo seu relatório, as escolas tratariam todos os estudantes de forma igual, independentemente da classe social, localização ou grupo étnico¹⁷. Esse resultado é contestado por diversas pesquisas feitas em contextos de países classificados como países em desenvolvimento, em

¹⁷ A análise multinível foi o método utilizado por Coleman, por ser o mais indicado em sua pesquisa.

sistemas de ensino cuja estrutura física é heterogênea. Essa heterogeneidade das escolas implica diferenças de eficácia e de eficiência, ou seja, nos processos e nos resultados.

Surgem vários pesquisadores, como Pierre Bourdieu, entre outros, que mostram que a escola não trata todos os estudantes de forma justa. Exatamente por ser vista como uma instituição democrática e neutra é que ela promove injustiças sociais, ao desconsiderar a origem social de seus estudantes. Por consequência, “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola. É necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (BOURDIEU, 2007d, p. 41). Sendo assim, este artigo pretende mostrar como as escolas inseridas em um contexto maior dos sistemas educacionais vão produzir mecanismos que levam a uma maior Desigualdade de Desempenho em Matemática (DDM) e, desta forma, reproduzem as desigualdades sociais, por meio da desigualdade de desempenho em Matemática.

A escola é um sistema reprodutivista, à medida que executa a reprodução e não a distribuição do seu capital global de forma equitativa, em especial dos capitais culturais e sociais. Com essa perspectiva, a presente pesquisa de doutoramento foi impulsionada pela seguinte questão de investigação: **De que forma a distribuição de capitais nas escolas está relacionada com a maior desigualdade de desempenho em Matemática, nas provas de larga escala, como a Prova Brasil?** Dentro do campo de sistemas educacionais, a escola possui seus capitais (econômico, cultural e social) e vai haver transferência de capital cultural das escolas para os estudantes. A demanda, a partir de então, é saber em que condições essa transferência distribui esses capitais de forma mais equitativa. É importante um sistema com altos níveis de desempenho e melhor distribuição possível do capital cultural entre os estudantes (DELGADO, MIRANDA-RIBEIRO, 2013).

Por consequência, a tese em defesa e decorrente desta pesquisa de doutoramento é de que **a desigualdade de desempenho em Matemática em avaliações em larga escala é uma medida dos capitais disponíveis nas escolas, de modo que os capitais nas escolas são inversos à desigualdade de desempenho em Matemática.** Portanto, há uma quantidade de capital global presente nas escolas que produz maior equidade educacional e maior igualdade de

oportunidades educacionais, distribuindo da melhor maneira possível o capital cultural. A configuração de capitais que representa os capitais disponíveis nas escolas surge como uma característica que é própria da educação, o de ser multidimensional.

Com o intuito de ampliar as ideias sobre a relevância de assumir a multidimensionalidade da educação, por analogia, serão trazidos alguns exemplos advindos do desenvolvimento da Ciência, ao longo dos anos, uma vez que a História demonstra que a atenção precisa estar no reconhecimento das dimensões de indicadores para que o problema seja melhor elucidado e para que sejam ampliadas as possíveis soluções.

Por muitos séculos, a humanidade acreditou que a Terra era plana, portanto, que possuía apenas duas dimensões, o que para muitas civilizações era visto com o formato de um disco. No entanto, esse modelo era insuficiente para explicar certos fenômenos como a curvatura da Terra e o formato da sombra de nosso planeta na Lua.

No século III, antes de Cristo, Erastóstenes percebeu que o modelo explicativo de um planeta esférico poderia explicar o fato de uma sombra ficar a pino, portanto, sem projetar sombra na cidade de Siena ao meio-dia, ao passo que, na cidade de Alexandria, no mesmo dia, se obteria a projeção de uma sombra por uma Vara, por exemplo. Ao utilizar este modelo, Erastóstenes conseguiu determinar o raio da Terra. No início do século XX, por meio da utilização de quatro dimensões para o Universo, Albert Einstein conseguiu explicar vários problemas que um Universo de três dimensões não dava conta. Um dos problemas era a precessão do periélio de Mercúrio. Além de resolver problemas sem solução, com a utilização de mais dimensões, foi possível fazer previsões, como a possibilidade de um corpo massivo mudar a direção de um raio de luz. Assim, em 1919, no eclipse do Sol, foi possível constatar que a massa do Sol desviava a direção da luz vinda das estrelas, com uma precisão melhor que a Física newtoniana. Dessa forma, o Universo quadridimensional da Relatividade Geral mostrou-se melhor como modelo explicativo do Universo.

Em outras áreas da Ciência, existem muitos casos de sucesso, cujo aumento de dimensões melhora a percepção dos pesquisadores, como o caso do

modelo explicativo de Rosalind Franklin, para explicar o formato em dupla hélice do DNA. Em duas dimensões, ela jamais perceberia o formato de espiral em hélice. Há muitas vantagens em se construir modelos explicativos multidimensionais ou utilizar grandezas como vetores.

Na Física, há grandezas do tipo escalar, vetoriais ou tensoriais. As grandezas escalares como temperatura, pressão, massa necessitam de apenas um número para descrevê-las. Um número em um sistema de medida, como a escala Célsius, informa que temperatura tem um corpo. Um número em um sistema de medida de massa pode nos indicar o quanto de massa um corpo possui. No entanto, algumas grandezas como a velocidade escalar, representada por apenas um número, pode ser enriquecida quando se utiliza a velocidade vetorial. Por exemplo, pode-se informar a velocidade escalar de um veículo que se move a 30 km/h, mas nada se sabe sobre sua direção e sentido. Assim, a velocidade vetorial traz mais informações, pois pode indicar se o veículo se move na direção leste-oeste, por exemplo, ou se está entrando ou saindo de uma cidade.

Em algumas situações, os vetores não são suficientes, quando se faz uso de grandezas tensoriais, ou seja, quantidades que representam um conjunto de vetores. Na Teoria da Relatividade Geral, as interações no Universo são representadas por tensores, o que permite descrever a curvatura do Universo de acordo com o conteúdo de matéria-energia. Portanto, ampliar o número de dimensões de um objeto de estudo pode trazer uma compreensão melhor sobre o que se investiga.

Assim como em muitos campos do conhecimento humano, a educação também é multidimensional. Utilizar um único indicador pode ser o mesmo equívoco que pedir para um piloto assumir o comando de um avião e olhar para uma única referência. A metáfora do piloto de avião expressa bem sobre “estar no controle” da “cabine da educação”, pois desse profissional é exigida atenção a vários indicadores para manter equilíbrio e controle da aeronave (painel de controle da cabine): indicadores de pressão atmosférica, da pressão interna da aeronave, da velocidade do vento, bem como sua direção e sentido, entre outros. O mesmo ocorre com a educação, pois, ao se concentrar a atenção apenas no IDEB, limita-se o olhar sobre diversos indicadores não menos relevantes para se compreender a

multidimensionalidade da educação. O IDEB é uma grandeza unidimensional, um escalar, utilizado para atestar a qualidade das escolas. Um conjunto de vetores parece mais adequado para se compreender a multidimensionalidade de problemas de uma escola. Ao olhar para a rede de ensino, devido à sua complexidade, é mais indicado representá-la por um tensor.

A fim de materializar esta compreensão da multidimensionalidade de indicadores educacionais, foi elaborado, a partir desta pesquisa, um Painel de Indicadores de Capitais das Escolas (Quadro 12), para se compreender o efeito dos capitais sobre o desempenho dos estudantes em Matemática, em Provas de larga escala, a partir do referencial teórico de Bourdieu.

Quadro 12 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas.

FAIXAS DAS ESCALAS	CAPITAS DAS ESCOLAS								
	CAPITAL ECONOMICO		CAPITAL CULTURAL			CAPITAL SOCIAL			
	IEC	IIFE	IFEX	IHR	ICPD	ICSP	IISE	ICDG	IGE
BAIXO									
MÉDIO									
INTERMEDIÁRIO									
SUPERIOR									
TOTAL									

Fonte: Elaboração do autor.

Esse Painel de Indicadores de Capitais das Escolas é composto por três Capitais associados à escola (Quadro 12), que são decompostos em nove componentes, assim distribuídos: 1. **Capital Econômico**: 1.a) Indicador de Estado de Conservação da Escolar (IEC); 1.b) Indicador de Infraestrutura da Escola (IIFE); 2. **Capital Cultural**: 2.a) Indicador de Formação e Experiência Docente (IFEX); 2.b) Indicador de Hábitos e Recursos (IHR); 2.c) Indicador de Práticas Docentes (IPD); 3. **Capital Social**: 3.a) Indicador de Capital Social dos Professores (ICSP); 3.b) Indicador de Insumos de Segurança (IISE); 3.c) Indicador de Clima Devido à Gestão (ICDG); 3.d) Indicador de Gestão Escolar (IGE).

O painel tem a intenção de esclarecer quais capitais ou componentes podem contribuir melhor com o desempenho em Matemática ou com a equidade educacional. Dentro de um campo de sistemas educacionais, as escolas vão apresentar quantidades de capitais que podem ser distintas ou não entre si. Como hipótese, se esses capitais pudessem ter um valor elevado e ser todos iguais, isso

poderia reduzir as desigualdades de desempenho escolar e promover maior equidade escolar. Além disso, se todas as escolas tivessem as mesmas quantidades de capitais, haveria um efeito escola produzido pelo sistema de maneira homogênea. Neste caso, se todas as escolas tivessem a mesma quantidade de capital cultural para ser transferida aos estudantes, os capitais econômicos e sociais atuariam para ajudar apenas para consolidar esta transferência. Dessa forma, seria possível aos estudantes oportunidades de aprendizagens iguais em diferentes escolas da rede de ensino.

Na próxima seção, os resultados obtidos no artigo 2 serão utilizados para compor o Painel de Indicadores de Capitais das Escolas e subsidiar a análise do papel desses capitais sobre o desempenho estudantil.

4.3 Os capitais econômicos, culturais e sociais das escolas

No artigo 2, mostrou-se como se determinam os capitais econômicos, culturais e sociais das escolas. Foram utilizados os questionários da base de dados do SAEB, de 2015 (INEP, 2016a), cuja base final tinha 837.906 estudantes do 5º ano. No caso dos construtos estimados para as escolas, esses foram obtidos a partir de quatro bases de dados, cada uma com uma quantidade de diferentes escolas.

Assim, a base do Censo Escolar de 2015 (INEP, 2016b), utilizada para determinar o indicador de infraestrutura, tinha na sua forma final 69.675 escolas. A base de dados da escola tinha 57.744 escolas; a base respondida pelos diretores tinha 55.693 escolas; e a base de dados respondidas por professores de Matemática tinha 68.353.

As bases de dados dos professores e dos estudantes têm informações sobre todos os anos, avaliadas no SAEB (5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio). Como esse estudo, enfocou-se as escolas do 5º ano do Ensino Fundamental e foi aplicado o filtro somente para professores de Matemática que atuavam nesse ano. Dessa forma, para compor os indicadores culturais e sociais, as bases ficaram com 4.438 escolas e 4.338 escolas, respectivamente. Nessas duas bases, estão somente as escolas em que aparecem todos os indicadores e os componentes dos capitais estimados (capital cultura e social).

Ao fazer o cruzamento com a base de dados dos indicadores de capital econômico, considerando que na base final só poderiam ficar escolas que possuíssem todos os capitais estimados, a base final com os capitais das escolas totalizou 2.592 escolas onde estão presentes 76.491 estudantes.

No Quadro 13, há um resumo de como estão distribuídos o capital econômico das escolas, por meio de seus dois componentes: o indicador de infraestrutura da escola (IIFE) e o indicador de estado de conservação (IEC).

Quadro 13 - Componentes do capital econômico das escolas do 5º ano do E.F.

FAIXAS DAS ESCALAS	IIFE		IEC	
	Freq.	%	Freq.	%
BAIXO	826	31,9 %	1.477	57,0 %
MEDIO	1.424	54,9 %	791	30,5 %
INTERMEDIÁRIO	331	12,8 %	263	10,1 %
SUPERIOR	11	0,4 %	61	2,4 %
Total	2.592	100,0 %	2.592	100,0 %

Fonte: o próprio autor.

Conforme foi definido no artigo 2 (pag. 47), a categoria BAIXO significa que são valores abaixo da média para a escala utilizada; MÉDIO são valores obtidos na escala com 1 desvio-padrão acima da média; INTERMEDIÁRIO representa valores com 2 desvios-padrões acima da média; e SUPERIOR são valores com 3 desvios-padrões acima da média. No caso de o IIFE estar abaixo da média, isso significa possuir poucos equipamentos e serviços como: TV, DVD, impressora, som, possui coleta periódica de lixo e sala de diretoria.

Ao passar para o tratamento sobre os componentes do capital cultural, é possível identificar, no Quadro 14, os três componentes desse capital cultural das escolas considerados neste estudo: indicador de formação e experiência docente (IFEX), indicador de Hábitos e Recursos (IHR) e indicador de capital cultural dos professores (ICPD). Esses componentes representam os capitais objetivados e incorporados, respectivamente. São três componentes que mostram como o professor é um agente central na transferência de capital cultural pelas escolas para os estudantes. No caso do IFEX, há um ingrediente nesse indicador, que mostra que professores que estão no nível BAIXO da escala são aqueles com pouca formação docente (até o nível de especialização) e pouca experiência docente (até 5 anos de experiência como professores). O conjunto desses componentes, quanto maiores

valores apresentar nas suas escalas, representa um potencial maior de capital cultural a ser transferido.

Quadro 14 - Componentes do capital cultural das escolas do 5º ano do E.F.

	IFEX		IHR		ICPD	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
BAIXO	1.186	45,8 %	800	30,9 %	901	34,8 %
MEDIO	1.179	45,5 %	1.138	43,9 %	1.176	45,4 %
INTERMEDIÁRIO	219	8,4 %	533	20,6 %	452	17,4 %
SUPERIOR	8	0,3 %	121	4,7 %	63	2,4 %
Total	2.592	100,0 %	2.592	100,0 %	2.592	100,0 %

Fonte: o próprio autor.

No Quadro 15, estão os quatro componentes do capital social das escolas do estudo. São eles: Indicador de Capital Social dos Professores (ICSP); Indicador de Insumos de Segurança (IISE); Indicador de Clima Devido à Gestão (ICDG); Indicador de Gestão Escolar (IGE). Esses componentes foram explicados no artigo 2, que mostra propriedades das redes de relações entre os agentes dentro de um ambiente escolar. São componentes que vão mostrar como o *habitus* de professores, gestores e estudantes se configura no ambiente escolar. Dessa forma, elementos relacionados à segurança e ao clima escolar vão interferir nos resultados e nos processos educacionais, de forma que tanto o capital social dos professores, quanto da gestão podem ser meios canalizadores do sucesso dentro das escolas. Espera-se que escolas com quantidades acima do BAIXO possam ter quantidades adequadas de capital social para promover melhores resultados educacionais.

Quadro 15 - Componentes do capital social das escolas do 5º ano do E.F.

FAIXAS DAS ESCALAS	ICSP		IISE		ICDG		IGE	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
BAIXO	1.296	50,0 %	1.198	46,2 %	1.475	56,9 %	1.333	51,4 %
MEDIO	850	32,8 %	950	36,7 %	672	25,9 %	881	34,0 %
INTERMEDIÁRIO	360	13,9 %	444	17,1 %	445	17,2 %	317	12,2 %
SUPERIOR	86	3,3 %	0	0 %	0	0 %	61	2,4 %
Total	2.592	100,0 %	2.592	100,0 %	2.592	100,0 %	2.592	100,0 %

Fonte: o próprio autor.

4.4 A Desigualdade de Desempenho em Matemática

O artigo 1, página 26, traz um estudo que mostrou que estados e municípios brasileiros muitas vezes alcançam as metas do IDEB, sem alcançar uma melhor distribuição de capital cultural por todos os estudantes de forma mais equânime. O IDEB tem sido importante para o cenário brasileiro, ao utilizar o desempenho e o fluxo dos estudantes brasileiros. Mas, muitas vezes, ao considerar somente esses resultados como desejáveis, ficam de fora resultados como: menor redução da defasagem idade-série e menores índices de repetência. Um ponto que chama a atenção é olhar para as redes de ensino e perceber que as escolas não distribuem o capital socialmente legitimado de forma igualitária. Verifica-se uma pequena quantidade de estudantes com desempenho adequado e uma quantidade grande de estudantes que tem desempenho insuficiente. Da mesma forma que é preocupante para a sociedade brasileira a má distribuição de renda, em que poucos possuem quantidade de capital econômico adequado e muitos uma quantidade insuficiente de recursos econômicos para suas vidas, pode-se ter um paralelo na educação com a desigualdade de desempenho educacional. Isso pode ser uma forma de reprodução das desigualdades sociais feita pela escola que, ao distribuir capital cultural de forma desigual, irá promover um círculo vicioso em que aqueles que possuem menos capital cultural terão menos capital econômico.

Essa desigualdade educacional pode ser medida com base na classificação pelo INEP (BRASIL, 2018), que utiliza nove níveis, com os seguintes critérios: do nível 0 a 3, considera-se que o estudante está com desempenho INSUFICIENTE; entre os níveis 4 e 6, o estudante encontra-se no nível ADEQUADO e, acima desse nível, o desempenho é considerado AVANÇADO.

Na amostra que está sendo analisada, nesta pesquisa, com 2.592 escolas foi criada uma categorização para representar as desigualdades de desempenho em Matemática nas escolas. Para esta pesquisa de tese, a categorização de escolas foi baseada no percentual de estudantes que tiveram desempenho INSUFICIENTE. A categoria foi denominada Desigualdade de Desempenho em Matemática (DDM) e será tratada por faixas de acordo com a seguinte especificação: a) escolas com mais de 80% de seus estudantes com desempenho INSUFICIENTE foi classificada na categoria Desigualdade de Desempenho em Matemática (DDM) faixa 5; b) escolas

que possuem entre 60% e 80% de seus estudantes com desempenho INSUFICIENTE foi classificada na categoria DDM faixa 4; c) as que possuem entre 40% e 60% de seus estudantes com desempenho INSUFICIENTE foi classificada na categoria DDM faixa 3; d) as que têm entre 20% e 40% de seus estudantes com desempenho INSUFICIENTE, foi considerada DDM faixa 2; e) com menos de 20% de estudantes com desempenho INSUFICIENTE, foi DDM faixa 1; e que a partir de então serão denominados por DDM 5, DDM 4, DDM 3, DDM 2 e DDM 1, respectivamente .

O Quadro 16, a seguir, apresenta a quantidade de escolas com estudantes com desempenho INSUFICIENTE (nível 1 a 3, classificação INEP), de acordo com as faixas percentuais de estudantes que tiveram esse desempenho, distribuídas em níveis elaborados para expressar a categoria Desigualdade de Desempenho em Matemática (DDM 1, 2, 3, 4 e 5).

Quadro 16 - Quantis que mostram a quantidade de escolas em cada faixa.

DDM	INTERVALOS	Frequência	Porcentagem
DDM 1	Abaixo de 20%	540	20,80%
DDM 2	Entre 20% e 40%	867	33,40%
DDM 3	Entre 40% e 60%	639	24,70%
DDM 4	Entre 60% e 80%	430	16,60%
DDM 5	Acima de 80%	116	4,50%
Total		2.592	100

Fonte: o próprio autor.

Como já foi explorado, no artigo 1, há um grande risco de se analisar a qualidade educacional apenas pelo indicador de IDEB, o qual apresenta limitações contundentes para expressar as diversas desigualdades educacionais. No artigo 2, foram construídos indicadores relacionados ao capital global da escola, a fim de se analisar como esses indicadores se relacionam com o desempenho dos estudantes, a partir de resultados de provas de larga escala. Parte-se do pressuposto de que a educação e, em especial, a compreensão dos problemas das escolas, tenha que ser analisada por um prisma multidimensional. Dessa forma, um único indicador pode ser minimalista e tornar a observação superficial. A seguir, considerando este pressuposto, serão apresentadas argumentações, a partir do estudo elaborado sobre Desigualdade de Desempenho em Matemática, nesta pesquisa, a fim de

reforçar a tese de que a **desigualdade de desempenho em Matemática é uma medida dos capitais disponíveis nas escolas, de modo que os capitais nas escolas são inversos à desigualdade de desempenho em Matemática nas avaliações em larga escala.**

4.5 A análise e a discussão sobre as configurações de capitais nas escolas

A análise mostrará como os capitais das escolas (trabalhados no artigo 2) estão relacionados à desigualdade de desempenho em Matemática. Para tanto, foi considerado o total de 2.592 escolas brasileiras, de acordo com o critério já explicitado anteriormente. Para mostrar como a Desigualdade de Desempenho em Matemática (DDM) pode ser explicada pela quantidade de capitais que as escolas possuem, será apresentada uma amostra das escolas do grupo DDM 1, que são aquelas que possuem menos de 20% de estudantes com desempenho em Matemática INSUFICIENTE (classificação INEP, 2018), portanto, o grupo que tem menor desigualdade de desempenho em Matemática comparado aos demais grupos deste conjunto.

Quadro 17 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas com DDM 1.

FAIXAS DAS ESCALAS	CAPITAL DAS ESCOLAS								
	CAPITAL ECONOMICO		CAPITAL CULTURAL			CAPITAL SOCIAL			
	IEC	IIFE	IFEX	IHR	ICPD	ICSP	IISE	ICDG	IGE
BAIXO	270(50 %)	83(15,3 7 %)	218(40, 37 %)	121(22, 40 %)	159(29, 44%)	223(41, 29 %)	219(40, 55 %)	259(47, 96 %)	225(41, 66 %)
MÉDIO	181(33, 51 %)	344(63, 70 %)	253(46, 85 %)	252(46, 66 %)	255(47, 22 %)	170(31, 48 %)	189(35 %)	145(26, 85 %)	189(35 %)
INTERMEDIÁRIO	81(15 %)	111(20, 5 %)	67(12,4 0 %)	133(24, 62 %)	112(20, 74 %)	112(20, 74 %)	132(24, 44 %)	136(25, 18 %)	107(19, 81 %)
SUPERIOR	8(1,48 %)	2(0,37 %)	2(0,37 %)	34(6,29 %)	14(2,59 %)	35(6,48 %)	0(0 %)	0(0 %)	19(3,51 %)
TOTAL	540	540	540	540	540	540	540	540	540

Fonte: o próprio autor.

No Quadro 17 há uma quantidade de capital distribuída acima da média em relação as escolas do grupo analisado. Esse é o grupo com melhor distribuição de capitais. No caso dos componentes de capitais econômicos, em torno de 85% para o indicador de infraestrutura (IIFE), acima do BAIXO e cerca de 50% acima do BAIXO para o componente IEC. Isso mostra que as escolas do grupo DDM 1

possuem grande quantidade de capital econômico acumulado. Isso também ocorre com os capitais culturais e sociais. No caso do capital cultural, as escolas possuem cerca de 60% do IFEX igual e acima da média e quase 80% de capital objetivado (IHR) e cerca de quase 70% de capital incorporado. Nesse caso, ajuda a entender porque há muita transferência de capital cultural para os estudantes com uma menor faixa de desigualdade de capital cultural. Quanto ao capital social, os componentes ficam com 60% igual e acima do MÉDIO, como maior concentração no MÉDIO e INTERMEDIÁRIO.

Nesse grupo de 540 escolas, a desigualdade de desempenho em matemática baixa é uma medida inversa da quantidade de capital nas escolas. O Quadro 20 representa o grupo com menor desigualdade de desempenho em Matemática, portanto, maior quantidade de capitais (econômicos, culturais e sociais) disponíveis nas escolas. Nesse grupo, aparecem somente 11 escolas com níveis de desempenho em Matemática 3 e 4 (classificação INEP, explicitado no artigo 1, página 22). Ou seja, como há muito capital disponibilizado pelas escolas, a distribuição deixa poucos estudantes na categoria INSUFICIENTE.

O Quadro 18, a seguir, apresenta apenas as escolas com nível de desempenho igual ou superior a 6. Nesse caso, são 306 escolas que pertencem ao DDM 1. Por esse grupo, verifica-se que o maior desempenho em Matemática está acompanhado de maior disponibilidade de capitais nas escolas. Pelo Quadro 18, observa-se que há maior concentração de capitais nas faixas MÉDIO, INTERMEDIÁRIO E SUPERIOR, quando comparado ao Quadro anterior. O que demonstra que a quantidade de capitais maior produz escolas com menor desigualdade (DDM 1) e como níveis mais elevados de desempenho (acima do nível 6).

Quadro 18 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas acima do nível 6 (classificação INEP).

FAIXAS DAS ESCALAS	CAPITAS DAS ESCOLAS								
	CAPITAL ECONÔMICO		CAPITAL CULTURAL			CAPITAL SOCIAL			
	IEC	IIFE	IFEX	IHR	ICPD	ICSP	IISE	ICDG	IGE
BAIXO	145(47,37 %)	45(14,72 %)	118(38,58 %)	67(21,83 %)	76(24,85 %)	119(38,89 %)	116(37,91 %)	131(42,89 %)	120(39,28 %)
MÉDIO	106(34,67 %)	199(65,021 %)	151(49,32 %)	137(44,74 %)	155(50,68 %)	100(32,65 %)	109(35,67 %)	87(28,46 %)	103(33,62 %)

INTERMEDIÁRIO	51(16,67 %)	62(20,27 %)	36(11,79 %)	80(26,12 %)	68(22,22 %)	67(21,83 %)	81(26,41 %)	88(28,75 %)	68(22,22 %)
SUPERIOR	4(1,36 %)	0(0 %)	1(0,35 %)	22(7,13 %)	7(2,21 %)	20(6,53 %)	0(0 %)	0(0 %)	15(4,93 %)
TOTAL	306	306	306	306	306	306	306	306	306

Fonte: O próprio autor.

Outro recorte possível é escolher escolas com nível superior ao Nível 7, portanto, com desempenho INTERMEDIÁRIO (classificação INEP). Esse é um grupo de elite com grande capital cultural acumulado. No Quadro 19, apresentado a seguir, tem-se um panorama dessas escolas em relação aos capitais. Mais de 50% das escolas possuem capital econômico com nível igual e acima do MÉDIO, no caso, o componente de infraestrutura supera os 80% de escolas com nível igual e acima do MÉDIO. Tanto o capital cultural quanto o social dessas escolas estão com mais de 50% de suas escolas, com igual ou acima do MÉDIO.

Quadro 19 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas acima do nível 7 (classificação INEP).

FAIXAS DAS ESCALAS	CAPITAS DAS ESCOLAS								
	CAPITAL ECONÔMICO		CAPITAL CULTURAL			CAPITAL SOCIAL			
	IEC	IIFE	IFEX	IHR	IPD	ICSP	IISE	ICDG	IGE
BAIXO	30(42,26 %)	12(16,92 %)	29(40,82 %)	15(21,13 %)	20(28,17 %)	26(36,62 %)	24(33,84 %)	31(43,69 %)	24(33,84 %)
MÉDIO	24(33,84 %)	42(59,18 %)	33(46,46 %)	27(38,05 %)	36(50,77 %)	21(29,54 %)	26(36,62 %)	24(33,84 %)	26(36,62 %)
INTERMEDIÁRIO	15(21,13 %)	17(23,91 %)	8(11,28 %)	20(28,17 %)	13(18,36 %)	16(22,56 %)	21(29,54 %)	16(22,56 %)	16(22,56 %)
SUPERIOR	2(2,87 %)	0(0 %)	1(1,45 %)	9(12,62 %)	2(2,87 %)	8(11,28 %)	0(0 %)	0(0 %)	5(7,06 %)
TOTAL	71	71	71	71	71	71	71	71	71

Fonte: O próprio autor.

No caso dos componentes do capital cultural, há um destaque especial para os indicadores de hábitos e recurso (IHR) e de práticas docentes (IPD), indicando que mais de 70% estão iguais e acima do MÉDIO. Para o capital social, todos os seus componentes apresentam em torno de 60% de escolas, com nível igual e acima do MÉDIO.

No recorte do Quadro 20, a seguir, há quantidade maior de capital social disponível pelas escolas para sustentar um maior retorno em desempenho em Matemática (referente aos resultados das provas SAEB/INEP). O que se pode ver é que, à medida que o sistema de ensino (rede de escolas) fica mais elitista, ou seja,

alcança os maiores índices de desempenho em Matemática - o que equivale a um maior acúmulo de capital cultural pelos alunos -, encontra-se mais capital global disponível para investimento na educação dos estudantes e, conseqüentemente, uma distribuição mais equitativa de capital cultural e, portanto, redução da desigualdade de desempenho em Matemática.

O Quadro 20 refere-se às escolas com menor capital econômico entre as escolas que são DDM 1. Dentro do grupo de 306 escolas, com os melhores indicadores (Quadro 18), 23 delas compõem o grupo que tem os piores indicadores de capital econômico, todas na faixa BAIXO (Quadro 20).

Quadro 20 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas com menor Capital Econômico do grupo DDM 1.

FAIXAS DA ESCALA	CAPITAIS DAS ESCOLAS								
	CAPITAL ECONÔMICO		CAPITAL CULTURAL			CAPITAL SOCIAL			
	IEC	IIFE	IFEX	IHR	ICPD	ICSP	IISE	ICDG	IGE
BAIXO	23 (100 %)	23 (100 %)	8 (34,72 %)	10 (43,42 %)	4 (17,31 %)	7 (30,47 %)	13 (56,58 %)	5 (21,76 %)	11 (47,87 %)
MÉDIO	0 (0 %)	0 (0 %)	15 (65,28 %)	7 (30,47 %)	13 (56,58 %)	10 (43,42 %)	6 (26,01 %)	9 (39,17 %)	9 (39,17 %)
INTERMEDIÁRIO	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (13,06 %)	3 (13,06 %)	5 (21,76 %)	4 (17,31 %)	9 (39,17 %)	3 (13,0 %)
SUPERIOR	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (13,06 %)	3 (13,06 %)	1 (4,32 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
TOTAL	23	23	23	23	23	23	23	23	23

Fonte: O próprio autor.

Nesse caso, em que os indicadores de capital econômico estão 100% abaixo da média, como se apresenta a distribuição para os capitais cultural e social? Referente ao capital cultural, que é determinado pelas condições de formação, experiência, hábitos, recursos e práticas docentes é possível identificar que, em cada um dos componentes, há um percentual em torno ou acima de 60% que se concentra nas categorias MÉDIO, INTERMEDIÁRIO e SUPERIOR, respectivamente, o que significa que, mesmo com o capital econômico deficiente, ainda existe uma quantidade de capital cultural representativa disponível para distribuição entre os estudantes advindos eminentemente do perfil de formação e trabalho dos professores. Isto não significa deixar de investir em infraestrutura, porque se está falando de um cenário com grande desigualdade de desempenho em Matemática.

Na verdade, aumentar os investimentos em todos os capitais é uma forma de se trabalhar para reduzir as desigualdades educacionais.

No que se refere ao capital social, dois componentes dos quatro trazem percentuais maiores que 70% nas categorias igual e acima do MÉDIO, sendo que uma delas ainda se refere ao perfil do professor (Indicador de Capital Social do Professor (ICSP)). O outro trata de perfil vinculado à gestão.

Ainda sobre o capital social, o componente de clima, devido à gestão, encontra-se, em 70% das escolas, igual e acima do MÉDIO. No entanto, os capitais sociais relacionados à segurança e à gestão estão com concentração nas escolas na faixa do BAIXO. Isso reforça que as escolas com poucos investimentos econômicos em infraestrutura terão pouca condição de oferecer segurança aos estudantes e terão gestão com baixo desempenho. No caso desse grupo, o que faz a diferença para se distribuir capital cultural é a boa concentração de capital cultural e social dos professores. Então, é possível inferir que, nesse caso de escolas com baixo capital econômico, ou seja, abaixo da média geral das escolas brasileiras, o agente principal da distribuição de capital cultural aos estudantes é o professor.

Ao selecionar escolas com o nível DDM 2 de desigualdade em desempenho em Matemática, conforme QUADRO 21, verifica-se que há uma quantidade maior de escolas com nível BAIXO, em componentes como: Indicador de Gestão Escolar (IGE); Indicador de Capital Social dos Professores (ICSP); Indicador de Formação e Experiência Docente (IFEX); Indicador de Infraestrutura Escolar (IIFE). Nesse sentido, tem um percentual menor de escolas com capitais econômicos, culturais e sociais, nos níveis acima do MÉDIO.

Quadro 21 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas da faixa DDM 2.

FAIXAS DA ESCALA	CAPITAS DAS ESCOLAS								
	CAPITAL ECONÔMICO		CAPITAL CULTURAL			CAPITAL SOCIAL			
	IEC	IIFE	IFEX	IHR	ICPD	ICSP	IISE	ICDG	IGE
BAIXO	460 (53,08 %)	173(19, 96 %)	369(42, 58 %)	209(24, 17 %)	290(33, 49 %)	427(49, 24 %)	376(43, 39 %)	387(44, 62 %)	501(57, 77 %)
MÉDIO	282(32, 54 %)	544(62, 77 %)	410(47, 29 %)	407(46, 92 %)	403(46, 49 %)	278(32, 02 %)	346(39, 92 %)	338(38, 97 %)	227(26, 17 %)

INTERME DIÁRIO	96(11,0 6 %)	143(16, 48 %)	84(9,69 %)	208(23, 91 %)	158(18, 22 %)	130(14, 96 %)	145(16, 79 %)	113(13, 01 %)	139(16, 06 %)
SUPERIO R	29(3,39 %)	7(0,88 %)	4(0,43 %)	43(4,98 %)	16(1,83 %)	32(3,66 %)	0(0 %)	29(3,39 %)	0(0 %)
TOTAL	867	867	867	867	867	867	867	867	867

Fonte: O próprio autor.

Quanto ao capital econômico, o componente do estado de conservação (IEC) tem quase metade das escolas com capital no nível BAIXO e o componente de infraestrutura (IIFE) tem cerca de 20% com escolas nessa faixa. Quanto ao capital cultural, cerca de 60% ou mais estão, igual ou acima do MÉDIO. Quanto ao capital cultural, todos os três componentes apresentam maior concentração na faixa do BAIXO. No capital social, os componentes apresentam uma maior concentração no BAIXO e uma quantidade de capital social pela gestão (IGE) abaixo do MÉDIO. Nas três formas de capital, encontradas nessas escolas DDM 2, ocorre uma redução de capitais disponíveis nas escolas, quando comparados às escolas do DDM 1 (QUADRO 17, página 92).

No grupo DDM 3, tem 639 escolas. O Quadro 22 mostra uma quantidade cada vez maior de escolas no nível BAIXO, portanto, menor quantidade de capitais disponível nas escolas. Há um forte deslocamento das escolas para o nível BAIXO, abaixo da média. O capital econômico, por exemplo, possui quase 60% de escolas com nível BAIXO, quando se trata do componente de estado de conservação (IEC) e 65% das escolas com indicador de infraestrutura abaixo do MÉDIO. O componente do capital cultural (IFEX) tem 50,51% e, em torno de 65% das escolas, no nível BAIXO. Os demais componentes de capital cultural possuem menos de 70% acima do BAIXO. Essa descapitalização ocorre também nos componentes do capital social, com 50% de capital no capital social do professor e no componente de capital social relacionado à segurança. Nos outros componentes, tem menos de 55% igual e acima do MÉDIO.

Quadro 22 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas da faixa DDM 3.

FAIXAS DAS ESCALAS	CAPITAS DAS ESCOLAS								
	CAPITAL ECONÔMICO		CAPITAL CULTURAL			CAPITAL SOCIAL			
	IEC	IIFE	IFEX	IHR	ICPD	ICSP	IISE	ICDG	IGE
BAIXO	372(58, 26 %)	229(35, 86 %)	323(50, 51 %)	206(32, 24 %)	222(34, 77 %)	322(50, 33 %)	302(47, 21 %)	353(55, 21 %)	396(61, 95 %)
MÉDIO	197(30,	345(53,	275(43,	283(44,	296(46,	223(34,	234(36,	216(33,	143(22,

	86 %)	95 %)	01 %)	27 %)	39 %)	84 %)	612 %)	84 %)	39 %)
INTERMEDIÁRIO	53(8,21 %)	63(9,86 %)	40(6,23 %)	121(18,94 %)	100(15,66 %)	83(12,96 %)	103(16,17 %)	62(9,76 %)	100(15,66 %)
SUPERIOR	17(2,69 %)	2(0,32 %)	1(0,16 %)	29(4,57 %)	21(3,22 %)	11(1,76 %)	0(0 %)	8(1,25 %)	0(0 %)
TOTAL	639	639	639	639	639	639	639	639	639

Fonte: O próprio autor.

Ao passar para o grupo de escolas com desigualdade DDM 4 (Quadro 23), verifica-se uma descapitalização maior dos capitais econômicos, culturais e sociais nas escolas. No caso dos capitais econômicos, o componente que trata do estado de conservação concentra quase 70% das escolas com nível BAIXO e quase metade das escolas nesse mesmo nível, quando se trata do componente de infraestrutura. Quanto ao capital cultural, o capital cultural institucionalizado, que está presente no IFEX, ficou com quase 60% no nível BAIXO. Os demais componentes de capital cultural têm em torno de 50%, com escolas abaixo do nível MÉDIO. No capital social, o melhor componente está no professor (ICSP), que detém mais 60% acima da média.

Quadro 23 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas da faixa DDM 4.

FAIXAS DAS ESCALAS	CAPITAS DAS ESCOLAS								
	CAPITAL ECONÔMICO		CAPITAL CULTURAL			CAPITAL SOCIAL			
	IEC	IIFE	IFEX	IHR	ICPD	ICSP	IISE	ICDG	IGE
BAIXO	290(67,43 %)	223(51,81 %)	249(57,96 %)	216(50,29 %)	209(48,67 %)	170(39,52 %)	247(57,43 %)	221(51,33 %)	281(65,33 %)
MÉDIO	109(25,33 %)	167(38,86 %)	167(38,86 %)	191(44,48 %)	151(35,14 %)	180(41,81 %)	149(34,67 %)	151(35,14 %)	116(26,95 %)
INTERMEDIÁRIO	26(6,08 %)	14(3,27 %)	14(3,27 %)	22(5,14 %)	59(13,71 %)	70(16,29 %)	26(6,08 %)	58(13,43 %)	29(6,73 %)
SUPERIOR	5(1,12 %)	0(0 %)	0(0 %)	1(0,24 %)	11(2,52 %)	10(2,34 %)	8(1,87 %)	0(0 %)	4(0,95 %)
TOTAL	430	404	430	430	430	430	430	430	430

Fonte: O próprio autor.

Os demais componentes estão acima de 50%, no nível BAIXO. Por exemplo, o Indicador de Gestão Escolar (IGE) distribui pouco capital acima da média, com menos de 35%.

Ao selecionar as escolas do nível maior de desigualdade em desempenho em Matemática, as do grupo DDM 5, espera-se maior descapitalização de capitais nas escolas, conforme a Tese aqui apresentada. Pelo Quadro 24, a seguir, verifica-se a forte descapitalização nos níveis acima da média. Para as escolas desse grupo,

a maior queda ocorre também no capital econômico, seguida pela queda no capital social, enquanto no capital cultural tem menos de 50% de capital disponível acima da média. Quanto ao capital social, o capital social relacionado ao professor (ICSP) fica com 66% abaixo da média. Pelos Quadros anteriores, percebe-se que esse componente do capital social está relacionado, junto com o capital cultural, à menor desigualdade de desempenho em Matemática. Quanto ao componente relacionado à segurança (IISE), fica menos de 40% disponível acima do BAIXO e menos de 25% para clima escolar (ICDG). Para o capital social da gestão escolar, sobra menos de 50%, disponível acima do nível BAIXO.

Quadro 24 - Painel de Indicadores de Capitais das Escolas da faixa DDM 5.

FAIXAS DAS ESCALAS	CAPITAS DAS ESCOLAS								
	CAPITAL ECONÔMICO		CAPITAL CULTURAL			CAPITAL SOCIAL			
	IEC	IIFE	IFEX	IHR	ICPD	ICSP	IISE	ICDG	IGE
BAIXO	85(73,2 5 %)	92(79,3 2 %)	60(51,7 5 %)	55(47,4 3 %)	60(51,7 5 %)	77(66,3 6 %)	80(68,9 3 %)	87(75 %)	60(51,7 5 %)
MÉDIO	22(18,9 3 %)	24(20,6 8 %)	50(43,1 1 %)	45(38,7 9 %)	42(36,2 1 %)	30(25,8 2 %)	30(25,8 2 %)	22(18,9 3 %)	40(34,4 7 %)
INTERMEDIÁRI O	7(6,09 %)	0(0 %)	6(5,15 %)	12(10,3 9 %)	12(10,3 9 %)	9(7,77 %)	6(5,15 %)	6(5,15 %)	16(13,7 9 %)
SUPERIOR	2(1,78 %)	0(0 %)	0(0 %)	4(3,47 %)	2(1,78 %)	0(0 %)	0(0 %)	1(0,81 %)	0(0 %)
TOTAL	116	116	116	116	116	116	116	116	116

Fonte: O próprio autor.

No Quadro 25, a seguir, há uma visão geral de como esses capitais vão se reduzindo à medida que ocorre a maior desigualdade de desempenho em Matemática. Está indicada a quantidade de capital disponível acima do nível BAIXO. Esse quadro corrobora a Tese de que, à medida que o capital fica escasso nas instituições envolvidas, há um aumento da desigualdade de desempenho em Matemática. Portanto, com pouco capital disponível nas escolas e na interação com os *habitus*, dentro do campo educacional das escolas, como resultado, as práticas vão levar a piores resultados das escolas, ou seja, com maior concentração de escolas no nível INSUFICIENTE.

Quadro 25 - Comparação da descapitalização de acordo com o aumento da desigualdade.

DDM	CAPITAS DAS ESCOLAS								
	CAPITAL ECONÔMICO		CAPITAL CULTURAL			CAPITAL SOCIAL			
	IEC	IIFE	IFEX	IHR	ICPD	ICSP	IISE	ICDG	IGE
DDM 1	53%	85%	61%	78%	75%	61%	62%	57%	61%
DDM 2	47%	80%	57%	76%	67%	51%	57%	55%	42%
DDM 3	42%	64%	49%	68%	65%	50%	53%	45%	38%
DDM 4	33%	45%	42%	50%	51%	60%	43%	49%	35%
DDM 5	27%	21%	48%	53%	48%	34%	31%	25%	48%

Fonte: O próprio autor.

A escassez de capitais pode ser evidenciada pelos Quadros 25 e 26, que mostram o deslocamento de quantidade de escolas, pelos vários níveis de desempenho em Matemática, na escala SAEB.

Quadro 26 - Quantidade de escolas por Nível de desempenho e faixa de desigualdade desempenho em Matemática.

DDM	NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA							
	INSUFICIENTE		BÁSICO			ADEQUADO		
	2	3	4	5	6	7	8	9
DDM 1	0	1	10	223	235	62	7	2
DDM 2	0	9	353	472	32	1	0	0
DDM 3	4	192	419	22	1	1	0	0
DDM 4	25	372	33	0	0	0	0	0
DDM 5	61	53	2	0	0	0	0	0

Fonte: O próprio autor.

No Quadro 27, próxima página, as escolas foram colocadas por níveis de desempenho em Matemática. Na escala SAEB, os níveis variam de 1 a 9, para o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que de 1 a 3 o desempenho é classificado como INSUFICIENTE, de 4 a 6, é considerado MÉDIO e acima de 7 é considerado INTERMEDIÁRIO. Na amostra utilizada de 2.592 escolas, não há escolas com desempenho 1. Pelo Quadro 27, verifica-se um deslocamento de escolas, ocupando os níveis mais baixos de desempenho, à medida que aumenta a desigualdade de desempenho em matemática (DDM). Quanto maior esta desigualdade, menos escolas serão encontradas com desempenho MÉDIO e INTERMEDIÁRIO. A partir da faixa DDM 3, a quantidade de capital disponível acima da média dificulta que menos escolas consigam alcançar níveis MÉDIO e INTERMEDIÁRIO.

Quadro 27 - Percentual total de escolas por faixa de desempenho e faixa de desigualdade de desempenho em matemática.

	INSUFICIENTE	BASICO	ADEQUADO
DDM 1	0,19%	86,67%	13,15%
DDM 2	1,04%	98,85%	0,12%
DDM 3	30,67%	69,17%	0,16%
DDM 4	92,33%	7,67%	0,00%
DDM 5	98,28%	1,72%	0,00%

Fonte: O próprio autor.

Pelo Quadro 27, verifica-se que há uma barreira acima do DDM 3. Nas faixas DDM 1 e 2, as escolas possuem uma quantidade suficiente de capital para distribuir aos estudantes e promover uma menor desigualdade de desempenho em Matemática. Por outro lado, escolas situadas nas faixas DDM 3, 4 e 5 têm baixo capital com qualidade para disponibilizar aos estudantes, e, por esta razão, produzem mais desigualdades de desempenho. Essas escolas vão perdendo capital acima do BAIXO, à medida que as escolas se deslocam das faixas 3 para 4 e finalmente 5. No caso das últimas faixas com maiores desigualdades educacionais, a maior parte das escolas adquire pouco capital cultural, chegando a 98,28% da população com nível INSUFICIENTE. Isso reforça a tese apresentada neste trabalho de que, à medida que há menos capital disponível nas escolas, há um aumento na desigualdade de desempenho em Matemática nas avaliações em larga escala. Esse efeito mostra que, em um campo escolar formado por um sistema educacional, em que as escolas possuem baixo capital global, a desigualdade de desempenho em Matemática se acentua e evidencia uma desigualdade de oportunidades educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha trajetória profissional, como professor da Educação Básica e gestor da rede pública, motivou a realização desta pesquisa, que tem como objetivo mostrar como certas variáveis de contextos se relacionam com o desempenho em Matemática dos estudantes. Para isso, escolhi o referencial teórico de Bourdieu, que apresenta um corpo teórico rico para discutir a complexidade das múltiplas variáveis presentes na educação. Poucos são os trabalhos em avaliação de sistemas educacionais brasileiros, com um referencial tão potente, pois a Teoria de Bourdieu é completa quando descreve os capitais econômico, social e cultural. Entre os vários teóricos que tratam dessas temáticas, Bourdieu destaca-se pelos amplos estudos feitos em várias sociedades onde se comprovam a validade e a amplitude de suas teorias. É um modelo explicativo completo que se mostrou útil para descrever o conteúdo de capitais disponíveis em sistemas educacionais, porque permite fazer estimativas de capitais presentes nas escolas e encontrar relações que expliquem a desigualdade de desempenho em Matemática.

Os microdados do SAEB, utilizados na pesquisa, trazem muitas informações de contextos referentes à escola, aos professores, aos diretores e aos estudantes, que ajudam a ter uma visão sobre variáveis de contextos (intra e extraescolar). Em geral, é dado grande destaque aos resultados das provas em larga escala, como as notas que indicam a proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa, por exemplo, mas há muitas outras informações úteis para pesquisas na área educacional que estão acessíveis aos educadores. Desta forma, esta pesquisa procura mostrar essa possibilidade dentro de um Programa de Pós-Graduação, na Região Norte do Brasil, algo pouco comum quando se trata de pesquisas com dados das avaliações em larga escala. Foi feita a opção, de posse dos microdados do SAEB, de construir indicadores de contextos, com base na Teoria de Bourdieu. Para a construção desses indicadores, foi utilizada a TRI, que permite, entre várias vantagens, produzir escalas padronizadas e categorizá-las, de modo que se possa comparar quantitativamente esses indicadores.

Desta forma, procuramos situar a pesquisa em uma dimensão importante para o contexto da qualidade educacional, ao tratar da igualdade de oportunidades

educacionais. Outras dimensões poderiam ser exploradas como defasagem idade-série, violência nas escolas, *bullying*, entre outros temas. No entanto, era necessário um recorte no tempo suficiente para a realização de uma pesquisa de doutorado. Outro ponto importante a ser destacado foi levar em conta, na pesquisa, questões de contexto para explicar relações que envolvem desempenho com avaliações externas. Uma crítica que se pode fazer aos rankings tão divulgados pela mídia é o fato de esses desconsiderarem o contexto dos estudantes, tais como as condições físicas das escolas ou as questões pedagógicas. Nesse sentido, este trabalho utiliza indicadores de contexto que podem permitir um olhar sobre as várias variáveis que interferem no desempenho educacional. Isto é reforçado pelo painel de indicadores educacionais utilizado na pesquisa, o que permite que a sociedade tenha uma visão de como cada dimensão do contexto de uma escola está interferindo nos resultados educacionais.

A estrutura escolhida para o desenvolvimento da Tese revelou-se para mim muito natural: os artigos/capítulos constituíram etapas importantes para compreender alguns problemas do contexto educacional. Apresento como se pode lançar luz sobre o uso de certos indicadores que ajudam a olhar para além de resultados educacionais, como o IDEB. No primeiro artigo **“UM OLHAR PARA A DESIGUALDADE EDUCACIONAL EM MATEMÁTICA NO BRASIL: PARA ALÉM DAS METAS DO IDEB”**, mostro que, mesmo em redes de ensino onde foram alcançadas as metas do IDEB, há uma grande desigualdade de desempenho em Matemática, de forma que é importante não apenas superar os melhores resultados nessas metas, mas buscar uma melhor distribuição de capital cultural pelas escolas, para que se tenha um resultado mais homogêneo possível. No segundo artigo **“A CONTRUÇÃO DE INDICADORES DE CAPITAIS ECONÔMICOS, CULTURAIS E SOCIAIS PARA ESCOLAS NO BRASIL”**, apresento a construção de indicadores de contextos para as escolas, com base na Teoria de Bourdieu. Há uma descrição completa desses capitais e dos componentes que os compõem. Esses indicadores ajudam a compreender como os diversos capitais são distribuídos pelas redes de escolas. Neste ponto, é importante ter instrumentos apoiados em uma teoria tão completa para que se possa perceber como a transferência de capitais ocorre pelas escolas e as consequências dessa distribuição. Finalmente, no último artigo, **“AS CONFIGURAÇÕES DE CAPITAIS ECONÔMICO, CULTURAL E SOCIAL COMO**

EXPLICAÇÃO DA DESIGUALDADE DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA”, faço a análise da relação da distribuição de capitais nas escolas com a desigualdade de desempenho em Matemática. As escolas são espaços de transferência do capital socialmente legitimado e cabe saber como ocorre a distribuição de capitais nas escolas para que ocorra uma transferência de capital cultural menos desigual e daí saber por que algumas escolas têm uma quantidade muito grande de estudantes com desempenho INSUFICIENTE.

Pelas características multidimensionais da educação, foram construídos três indicadores para investigar as relações com a desigualdade de desempenho em Matemática. Esses três indicadores para a escola possuem nove componentes. O conjunto de componentes e indicadores permitiu mostrar que, à medida que há menor quantidade de capitais disponíveis nas escolas, há aumento da desigualdade de desempenho em Matemática. Com isso, percebeu-se que há uma distribuição ou configuração desigual de capitais na rede formada pelas escolas e que, quanto menos capital disponível houver para ser distribuído para os estudantes, maior a possibilidade de desigualdade de desempenho em Matemática. Esses resultados são a demonstração da Tese aqui apresentada. Em síntese, concluo o seguinte:

1_Ao se conhecer a quantidade de capitais disponíveis nas escolas, pode-se inferir sobre o tamanho da desigualdade em desempenho em Matemática. As escolas com melhores resultados são aquelas com maior quantidade de capitais disponíveis;

2_Existente um limiar de desigualdade de desempenho em Matemática, em que se verifica que uma maior quantidade de estudantes terá pouca quantidade de capital cultural. Esse limite são as escolas que se encontram nas faixas DDM 3, 4 e 5, em que há uma grande quantidade de estudantes no nível INSUFICIENTE. As escolas desse grupo conseguem transferir pouco capital cultural, porque possuem pouco capital global, reproduzindo a desigualdade social por meio da desigualdade de desempenho escolar. Segundo Bourdieu, a escola é responsável pela reprodução do sistema. Em um sistema em que há muita desigualdade, a escola será mais um meio para confirmação dessa desigualdade.

3_Não há igualdade de desempenho em Matemática, mesmo quando em alguns casos ocorrem bons desempenhos, porque há muita desigualdade

educacional. Assim, a eficácia escolar educacional é fruto das configurações de capitais que produzem maior equidade educacional e promovem maior eficiência educacional. Nesse caso, eficiência será vista como melhores desempenhos em Matemática e maior distribuição de capital cultural pelos estudantes.

4_Verificou-se que, nas escolas com DDM 1, em que a quantidade de capital econômico é muito baixa, concentrando-se em nível BAIXO, os capitais culturais e sociais das escolas se destacam, para compensar o baixo capital econômico. São escolas em que o IFEX, um indicador que relaciona o capital cultural institucionalizado dos professores com o *habitus* associado às práticas docentes, destaca-se para compensar a falta de capital econômico. Esse componente do capital cultural, aliada aos indicadores de hábitos e recursos (IHR – capital cultural objetivado) e de práticas docentes (ICPD - capital cultural incorporado), vai representar o *habitus* da ação pedagógica (AP) pela *Autoridade Pedagógica (AuP)*. Além disso, o capital social dos professores destaca-se, ou seja, seu *habitus* no campo escolar e o indicador de clima escolar, devido à gestão, criam mecanismos para que ocorra o *Trabalho Pedagógico (TP)*, que promova melhor distribuição de capital cultural. Todos esses capitais, quando estão disponíveis para serem distribuídos, resultam em uma pequena desigualdade de desempenho junto com altos níveis de desempenho em Matemática nas provas em larga escala.

Ao olhar pelo prisma da descapitalização das escolas, quantos aos capitais econômicos, culturais e sociais, é possível pensar que políticas públicas podem ser desenvolvidas por secretarias, não só para alcançar as metas do IDEB, mas para promover um ganho real no capital trazido pelo estudante. No caso das secretarias, é importante olhar para o seu *Sistema de Ensino (SE)*, seja para as redes municipais, seja para as redes estaduais, para que o *Trabalho Escolar (TE)* vá muito além do ensinar para a matriz de referência das avaliações em larga escala. Não se pode valorizar apenas esse tipo de *TE*. Além disso, é importante que as secretarias olhem para as *Autoridades Pedagógicas (AuP)*, os professores e os diretores de escolas e façam investimentos relacionados a boas práticas. No caso do professor, esse carrega boa parte do capital cultural da escola. Apesar de sabermos que, nos tempos atuais, há outras fontes de informação, a escola ainda tem como principal fonte de capital cultural os professores. Pelo que foi demonstrado, o *Trabalho Pedagógico (TP)* não diz respeito somente ao conteúdo de

Matemática, mas aos hábitos de práticas pedagógicas. Outro investimento importante é quanto ao indicador de clima escolar. A redução de componentes que tratam de segurança e clima está relacionada ao aumento da desigualdade de desempenho em Matemática.

Esses resultados mostram que escolas com grande quantidade de capital global favorecem que a relação com os *habitus*, dentro do campo escolar, leve a melhores práticas educacionais. Por consequência, traz melhores resultados como elevado desempenho em Matemática e menor desigualdade a distribuição do capital cultural

Destaco agora os resultados que serão objetos de futuros trabalhos. Foi necessário fazer um recorte por questões práticas, como o limite de tempo para um doutoramento, para poder focar em um problema cuja complexidade merecia unir todos os esforços em uma única temática. Por exemplo, no artigo 1, uma discussão que pode ser feita, entre outras, com a utilização da Teoria de Bourdieu, é a da violência simbólica, presente na busca pelas metas do IDEB. Há vários tipos de violência simbólica presentes nesse contexto, como a imposição de se ensinar para as avaliações, a utilização das matrizes de referência como se fossem matrizes curriculares. As matrizes de referências das avaliações externas são apenas um recorte das matrizes curriculares. Essa violência simbólica fica destacada pelo uso indiscriminado dos ranqueamentos feitos pelas redes de ensino. Quanto ao artigo 2, ficaram para ser exploradas futuramente as características de cada componente, tanto qualitativamente, quanto quantitativamente, e o estabelecimento de relação com alguns resultados educacionais, como proficiência, gênero, cor, entre outros. Finalmente, o artigo 3 dará origem a novos trabalhos, nos quais será feita a inclusão dos capitais presentes nas famílias, para que se possa buscar relações de trocas de capitais entre as instituições família e escola.

REFERENCIAS

ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, da R. C. **Teoria da Resposta ao Item**: conceitos e aplicações. São Paulo: ABE, 2000.

BRASIL. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008a.

_____. **Nota técnica**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Brasília: Inep, 2008b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 03 de jul. de 2018.

_____. **Nota técnica**. Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Brasília: Inep, 2008c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em: 03 de jul. de 2018.

_____. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015**: panorama da década. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/livro_saeb_2_005_2015_completo.pdf>. Acesso em: 05 de abr. de 2018.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Documentos De Referência. Versão 1.0. Brasília: MEC/DAEB, 2018b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf>. Acesso em: 21 de dez. de 2018.

BROKE, N.; SOARES, F. S. **Pesquisa em Eficácia Escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: Ortiz, R. (org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. n. 39, Editora Ática, São Paulo, 1983a.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

_____. **The forms of capital**. p. 241-58. in J. G. Richardson (org.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Nova York: Greenwood, 1985. Disponível em: <home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf>. Acesso em: 17 de jul. de 2018.

_____. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras; 1996.

_____. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** (org) Sergio Miceli. São Paulo: perspectiva, 2007a.

_____. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos da Educação.** 9ª ed., Petrópolis: Vozes, 2007b.

_____. Os três estados do capital cultural. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação.** 9ª ed., Petrópolis: Vozes, 2007c.

_____. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos da Educação.** 9ª ed., Petrópolis: Vozes, 2007d.

_____. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007e.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar:** um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2010, vol.15, n.45, pp.487-499.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300007>>. Acesso em: 05 de mai. de 2017.

CANGUÇU, KÁTIA LILIANE ALVES. **Estudos da Associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental.** 2015. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A3FHN6>>.

Acesso em: 13 de nov. de 2017.

COLEMAN, J.S.; *et al.* **Equality of Educational Opportunity.** Washington: US Government Printing Office, 1966. Disponível em:<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>>. Acesso em: 08 de mai. de 2017.

COLEMAN, J. Desempenho das escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26-32.

DELGADO, V.M.S.; MIRANDA-RIBEIRO, A.; SOARES, J.F. Desigualdade escolar e desempenho. In: FAHEL, M. *et al.* (Org.). **Desigualdades educacionais e pobreza.** Belo Horizonte: PUC-Minas, 2013. p. 163-208.

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

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4>>. Acesso em: 11 de jun. de 2018.

_____. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Artigo_projecoes.pdf>. Acesso em: 03 de jul. de 2018.

FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C. **O efeito-escola e a mudança - dá para mudar?** Evidências da investigação Brasileira. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 1, n. 1, jul. 2003. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5343>>. Acesso: 14 de ago. de 2016.

GADOTTI, M. **A qualidade na educação: uma nova abordagem**. Florianópolis: COEB, 2013.

INEP. **Microdados da Aneb e da Anresc 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 05 de dez. de 2017.

_____. **Censo Escolar, 2015**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2015.zip>. Acesso em: 15 de mar de 2016.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao>>. Acesso em: 23 de set. de 2018.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.78, pp.15-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 de mar. de 2016.

_____. **Bourdieu e a educação**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

_____. **Princípios de elaboração de escalas psicológicas**. Revista de Psiquiatria Clínica, v.25, n.5, 1998.

PONTES, L. A. F.; SOARES, T.M. **As metas escolares do IDEB: uma proposta alternativa de cálculo.** Estudos em Avaliação Educacional. v. 27, n. 66, 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3956>>. Acesso em: 18 de jun. de 2018.

KARINO, C. A.; VINHA, L. G. A.; LAROS, J. A. **Os questionários do SAEB: o que eles realmente medem?** Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, p. 270-297, 2014. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1946/1946.pdf>. Acesso em: 13 de mai. de 2017.

SAMEJIMA, F. A. **Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores.** Psychometric Monograph, 17, 1969. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2333-8504.1968.tb00153.x/pdf>>. Acesso em: 23 de jan. 2017.

SANTOS, J. A. F. **Uma classificação socioeconômica para o Brasil.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.20, n.58, p.27-45, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n58/25627.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. de 2017.

SIDORKIN, A. M. **Campbell's Law and the Ethics of Immensurability.** Rev.Studies in Philosophy and Education. v. 35, Jul. 2016, p. 321–332. Disponível em: <<https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/152081787>>. Acesso em: 12 de mai. de 2018.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul/set.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 de ago. de 2017.

SOUZA, A. M. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional.** 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2011.

THIRY-CHERQUES, H. R. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática.** Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, fev. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 de ago. 2017.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO CENSO ESCOLAR

 CENSO ESCOLAR 2015 CADASTRO DE ESCOLA	
Código da Escola	
<input type="text" value="TB_ENTIDADE.CO_ENTIDADE"/>	
AUTENTICAÇÃO (preenchimento obrigatório)	
Número do CPF do Gestor Escolar <small>VW_USUARIO.NU_CPF</small>	
<input type="text"/>	
Nome do Gestor Escolar <small>VW_USUARIO.NO_USUARIO</small>	
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Cargo	
<input type="checkbox"/> 1 Diretor <input type="checkbox"/> 0 Outro cargo <small>TB_USUARIO_ENTIDADE.IN_GESTOR</small>	
Endereço eletrônico (e-mail) <small>TB_USUARIO_ENTIDADE.TX_EMAIL</small>	
<input type="text"/> <input type="text"/>	
IDENTIFICAÇÃO	
1 – Situação de funcionamento <small>TB_ENTIDADE_VARIAVEL.TP_FUNCIONAMENTO</small>	2 – Ano letivo
<input type="checkbox"/> 1 Em atividade <input type="checkbox"/> 2 Paralisada <input type="checkbox"/> 3 Extinta	Dia / Mês / Ano Início: <input type="text" value="TB_ENTIDADE_VARIAVEL.IT_ANO_INICIO"/> Término (previsão): <input type="text" value="TB_ENTIDADE_VARIAVEL.IT_ANO_FIM"/>
3 – Nome da escola	
<input type="text" value="TB_ENTIDADE.NO_ENTIDADE"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
4 – CEP	5 – UF
<input type="text" value="TB_ENTIDADE.CO_CEP"/>	<input type="text" value="CORP.TB_MUNICIPIO.CO_UF"/>
6 – Município <small>CORP.TB_DISTRITO.CO_MUNICIPIO</small>	
<input type="text"/> <input type="text"/>	
7 – Distrito <small>TB_ENTIDADE.CO_DISTRITO</small>	
<input type="text"/>	
8 – Endereço <small>TB_ENTIDADE.DS_ENDERECO</small>	
<input type="text"/> <input type="text"/>	
9 – Número <small>TB_ENTIDADE.NU_ENDERECO</small>	10 – Complemento <small>TB_ENTIDADE.DS_COMPLEMENTO</small>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
11 – Bairro <small>TB_ENTIDADE.NO_BAIRRO</small>	12 – Localização geográfica
<input type="text"/> <input type="text"/>	Latitude: <input type="text" value="TB_ENTIDADE_GORREF.SDO_POINT.Y"/> Longitude: <input type="text" value="TB_ENTIDADE_GORREF.SDO_POINT.X"/>

13 – DDD **14 – Telefone** **15 – Telefone público** **16 – Outro telefone de contato**

17 – Fax **18 – Endereço eletrônico (e-mail)**

19 – Código e nome do órgão regional de ensino

20 – Dependência administrativa **TB_ENTIDADE.TP_DEPENDENCIA**
 1 Federal 2 Estadual 3 Municipal 4 Privada

21 – Localização/Zona da escola **TB_ENTIDADE.TP_LOCALIZACAO** **22 – Categoria de escola privada** **TB_ENTIDADE.TP_CATEGORIA**
 1 Urbana 2 Rural 1 Particular 2 Comunitária 3 Confessional 4 Filantrópica

22a – Conveniada com o poder público **TB_ENTIDADE.TP_CONVENIO_PODER_PUBLICO**
 1 Municipal 2 Estadual 3 Estadual e Municipal

23 – Mantenedora da escola privada (assinalar mais de uma opção, se for o caso) **TB_ENTIDADE.MANTENEDORA.ID_MANTENEDORA**
 1 Empresa, grupo empresarial do setor privado ou pessoa física. 4 Sindicatos de trabalhadores ou patronais, associações, cooperativas.
 2 Organização não governamental (ONG) – internacional ou nacional 5 Instituições sem fins lucrativos.
Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip).
 3 Sistema S (Sesi, Senai, Sesc, outros).

24 – CNPJ da mantenedora principal da escola privada **TB_ENTIDADE.NU_CNPJ_MANTENEDORA**

25 – Número do CNPJ da escola privada **TB_ENTIDADE.NU_CNPJ_ESCOLA_PRIVADA**

26 – Regulamentação/Autorização no conselho ou órgão municipal, estadual ou federal de educação **TB_ENTIDADE.TP_REGULAMENTACAO**
 1 Sim 2 Em tramitação 0 Não

27 – Unidade vinculada à escola de Educação Básica ou unidade ofertante de Ensino Superior
 Unidade vinculada à escola de Educação Básica **TB_ENTIDADE.CO_ESCOLA_SEDE** Unidade ofertante de Ensino Superior **TB_ENTIDADE.ID_IES** Não
 Código escola sede Código da IES

CARACTERIZAÇÃO E INFRAESTRUTURA

28 – Local de funcionamento da escola (assinalar mais de uma opção, se for o caso) **TB_ENTIDADE_LOCAL.ID_LOCAL_FUNCIONAMENTO**
 1 Prédio escolar 3 Salas de empresa 5 Salas em outra escola 7 Unidade de atendimento socioeducativo
 2 Templo/Igreja 4 Casa do professor 6 Galpão/Rancho/Paiol/Barracão 8 Unidade prisional
 9 Outros

28a – Forma de ocupação do prédio **TB_ENTIDADE_VARIAVEL.TP_FORMA_OCUPACAO** **29 – Prédio da escola compartilhado com outra escola** **TB_ENTIDADE_VARIAVEL.TP_PREDIO_COMPARTILHADO**
 1 Próprio 2 Alugado 3 Cedido 1 Sim 0 Não

29a – Código da escola com a qual compartilha **TB_ESCOLA_COMPARTILHADA.CO_ENTIDADE_COMP**

30 – Água consumida pelos alunos TB_ENTIDADE_VARIAVEL_TP_AGUA_CONSUMIDA

1 Não filtrada 2 Filtrada

31 – Abastecimento de água TB_ENTIDADE_ABAS_AGUA_ID_ABASTECIMENTO_AGUA

1 Rede pública 2 Poço artesiano 3 Cacimba/Cisterna/Poço 4 Fonte/Rio/Igarapé/Riacho/Córrego 5 Inexistente

32 – Abastecimento de energia elétrica TB_ENTIDADE_ENERGIA_ID_ABASTECIMENTO_ENERGIA

1 Rede pública 2 Gerador 3 Outros (energia alternativa) 4 Inexistente

33 – Esgoto sanitário TB_ENTIDADE_ESGOTO_ID_ESGOTO

1 Rede pública 2 Fossa 3 Inexistente

34 – Destinação do lixo TB_ENTIDADE_LIXO_ID_DESTINACAO_LIXO

1 Coleta periódica 2 Queima 3 Joga em outra área 4 Recicla 5 Enterra 6 Outros

35 – Dependências existentes na escola TB_ENTIDADE_DEPENDENCIA_ID_DEPENDENCIA_FISICA

<input type="checkbox"/> 24 Almojarifado	<input type="checkbox"/> 16 Berçário	<input type="checkbox"/> 26 Pátio descoberto
<input type="checkbox"/> 28 Alojamento de aluno	<input type="checkbox"/> 8 Biblioteca	<input type="checkbox"/> 19 Quadra de esporte coberta
<input type="checkbox"/> 29 Alojamento de professor	<input type="checkbox"/> 7 Cozinha	<input type="checkbox"/> 18 Quadra de esporte descoberta
<input type="checkbox"/> 27 Área verde	<input type="checkbox"/> 13 Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	<input type="checkbox"/> 20 Refeitório
<input type="checkbox"/> 22 Auditório	<input type="checkbox"/> 30 Despensa	<input type="checkbox"/> 1 Sala de diretoria
<input type="checkbox"/> 12 Banheiro acessível, adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	<input type="checkbox"/> 4 Laboratório de ciências	<input type="checkbox"/> 15 Sala de leitura
<input type="checkbox"/> 17 Banheiro adequado à Educação Infantil	<input type="checkbox"/> 3 Laboratório de informática	<input type="checkbox"/> 2 Sala de professores
<input type="checkbox"/> 23 Banheiro com chuveiro	<input type="checkbox"/> 21 Lavanderia	<input type="checkbox"/> 5 Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
<input type="checkbox"/> 11 Banheiro dentro do prédio	<input type="checkbox"/> 9 Parque infantil	<input type="checkbox"/> 31 Sala de secretaria
<input type="checkbox"/> 10 Banheiro fora do prédio	<input type="checkbox"/> 25 Pátio coberto	<input type="checkbox"/> 14 Nenhuma das dependências relacionadas

36 – Número de salas de aula existentes na escola

TB_ENTIDADE_VARIAVEL_NU_SALAS_EXISTENTES

37 – Número de salas utilizadas como salas de aula (dentro e fora do prédio)

TB_ENTIDADE_VARIAVEL_NU_SALAS_UTILIZADAS

EQUIPAMENTOS**38 – Quantidade de equipamentos existentes na escola** TB_ENTIDADE_EQUIPAMENTO_ID_EQUIPAMENTO

<input type="text"/> 4 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Antena parabólica	<input type="text"/> 10 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Fax	<input type="text"/> 9 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Projetor multimídia (Data show)
<input type="text"/> 3 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Aparelho de DVD	<input type="text"/> 7 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Impressora	<input type="text"/> 6 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Retroprojetor
<input type="text"/> 8 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Aparelho de som	<input type="text"/> 13 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Impressora Multifuncional	<input type="text"/> 2 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Videocassete
<input type="text"/> 1 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Aparelho de televisão	<input type="text"/> 11 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Máquina fotográfica/Filmadora	<input type="text"/> 12 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Computadores
<input type="text"/> 5 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Copiadora		

38a – Computadores para uso administrativo

TB_ENTIDADE_VARIAVEL_QT_COMPUTADOR_ADMINISTRATIVO

38b – Computadores para uso dos alunos

TB_ENTIDADE_VARIAVEL_QT_COMPUTADOR_ALUNO

38c – Acesso à Internet

1 ou 2 Sim 0 Não TB_ENTIDADE_VARIAVEL_TP_ACESSO_INTERNET

38d – Internet banda larga

1 Possui 2 Não possui TB_ENTIDADE_VARIAVEL_TP_ACESSO_INTERNET



Ministério da
Educação



SAEB 2015

Sistema de Avaliação da Educação Básica

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA



<p>Escola: XXXXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXX</p> <p>Município/UF: XXXXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXXX/UF</p>	<p>Código da Escola: 9999999999999999</p> <p>Dependência administrativa: XXXXXXXXXX</p>
--	---

CASO VOCÊ NÃO TENHA REALIZADO A APLICAÇÃO DO SAEB NESTA ESCOLA, INDIQUE O MOTIVO:

- | | |
|---|--|
| <p>① Escola inexistente.</p> <p>② Escola recusa-se a participar.</p> <p>③ Escola inativa por reforma.</p> | <p>④ Escola inativa por outra causa.</p> <p>⑤ Escola extinta.</p> <p>⑥ Outro – Qual? _____</p> |
|---|--|

ATENÇÃO APLICADOR. Se você marcou alguma das alternativas acima (de 1 a 6), **NÃO** preencha o restante do questionário.

AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS ITENS E EQUIPAMENTOS DO PRÉDIO:
(Considere **Bom** = em bom estado de conservação, **Regular** = necessita de pequena reforma, **Ruim** = necessita de grande reforma.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.		Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
7. Telhado.	(A)	(B)	(C)	(D)	14. Portas.	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Paredes.	(A)	(B)	(C)	(D)	15. Janelas.	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Piso.	(A)	(B)	(C)	(D)	16. Banheiros.	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Entrada do Prédio.	(A)	(B)	(C)	(D)	17. Cozinha.	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Pátio.	(A)	(B)	(C)	(D)	18. Instalações hidráulicas.	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Corredores.	(A)	(B)	(C)	(D)	19. Instalações elétricas.	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Salas de Aula.	(A)	(B)	(C)	(D)					

AVALIE A QUANTIDADE DE SALAS DE AULA QUE ATENDEM AOS SEGUINTES CRITÉRIOS:

	Todas.	Mais da metade.	Menos da metade.	Nenhuma.
20. São iluminadas de forma adequada. (Observe se a iluminação natural ou artificial garante boa claridade no interior das salas.)	(A)	(B)	(C)	(D)
21. São arejadas de forma adequada.	(A)	(B)	(C)	(D)

AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS:

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
22. Controle de entrada e saída de alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
23. Controle de entrada de pessoas estranhas na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
24. Vigilância para o período diurno.	(A)	(B)	(C)	(D)
25. Vigilância para o período noturno.	(A)	(B)	(C)	(D)
26. Vigilância para os finais de semana e feriados.	(A)	(B)	(C)	(D)
27. Esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência.	(A)	(B)	(C)	(D)
28. Esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
29. Esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas nas imediações da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
30. Sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio dentro do prazo de validade, mangueiras etc.).	(A)	(B)	(C)	(D)
31. Iluminação do lado de fora da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

2563040976



831569157563243232

1/2

Questionários SAEB 2015 - Questionário da Escola

AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS: (CONTINUAÇÃO)

	Sim.	Não.	
32. Há muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos? (Caso existam buracos ou aberturas que permitam o acesso de estranhos, responder NÃO.)	(A)	(B)	
33. Os equipamentos mais caros (computadores, projetores, televisão, vídeo etc.) são guardados em salas seguras ou possuem mecanismos de proteção (cadeados, grades, travas, trancas etc.)?	(A)	(B)	
34. Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?	(A)	(B)	
35. A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?	(A)	(B)	
36. A escola apresenta sinais de depreciação (vidros, portas e janelas quebradas, lâmpadas estouradas etc.)?	(A) Sim, muitos.	(B) Sim, poucos.	(C) Não.

INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OU NÃO OS RECURSOS APONTADOS E QUAIS SÃO SUAS CONDIÇÕES DE USO.

(Considere **Bom** = em bom estado de conservação; **Regular** = necessita de pequeno reparo; **Ruim** = necessita de grande reparo.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.		Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
37. Computadores para uso dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	47. Projetor de slides/datashow.	(A)	(B)	(C)	(D)
38. Acesso à internet para uso dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	48. Videocassete ou aparelho de DVD.	(A)	(B)	(C)	(D)
39. Computadores para uso dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	49. Televisão.	(A)	(B)	(C)	(D)
40. Acesso à internet para uso dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	50. Mimeógrafo.	(A)	(B)	(C)	(D)
41. Computadores exclusivamente para uso administrativo.	(A)	(B)	(C)	(D)	51. Câmera fotográfica.	(A)	(B)	(C)	(D)
42. Fitas de vídeo ou DVD (educativas).	(A)	(B)	(C)	(D)	52. Antena parabólica.	(A)	(B)	(C)	(D)
43. Fitas de vídeo ou DVD (lazer).	(A)	(B)	(C)	(D)	53. Internet com conexão Banda Larga.	(A)	(B)	(C)	(D)
44. Máquina copiadora.	(A)	(B)	(C)	(D)	54. Linha telefônica.	(A)	(B)	(C)	(D)
45. Impressora.	(A)	(B)	(C)	(D)	55. Aparelho de fax.	(A)	(B)	(C)	(D)
46. Retroprojetor.	(A)	(B)	(C)	(D)	56. Aparelho de som.	(A)	(B)	(C)	(D)

INDIQUE A EXISTÊNCIA E AS CONDIÇÕES DE USO DOS SEGUINTES ESPAÇOS DA ESCOLA:

(Considere **Bom** = em bom estado de conservação; **Regular** = necessita de pequena reforma; **Ruim** = necessita de grande reforma.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
57. Biblioteca.	(A)	(B)	(C)	(D)
58. Sala de leitura.	(A)	(B)	(C)	(D)
59. Quadra de esportes.	(A)	(B)	(C)	(D)
60. Laboratório de informática.	(A)	(B)	(C)	(D)
61. Laboratório de Ciências.	(A)	(B)	(C)	(D)
62. Auditório.	(A)	(B)	(C)	(D)
63. Sala para atividades de música.	(A)	(B)	(C)	(D)
64. Sala para atividades de artes plásticas.	(A)	(B)	(C)	(D)

EM RELAÇÃO À BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA:

	Sim.	Não.	Não há biblioteca/sala de leitura.
65. Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos.	(A)	(B)	(C)
66. Possui brinquedoteca.	(A)	(B)	(C)
67. Possui espaço para estudos coletivos.	(A)	(B)	(C)
68. Os livros podem ser manuseados e emprestados.	(A)	(B)	(C)
69. A comunidade pode utilizar o espaço e os livros.	(A)	(B)	(C)
70. O espaço é arejado e bem iluminado.	(A)	(B)	(C)
71. Existe uma pessoa responsável pelo atendimento na biblioteca ou na sala de leitura.	(A)	(B)	(C)

OS SEGUINTES USUÁRIOS DA BIBLIOTECA (OU SALA DE LEITURA) LEVAM LIVROS PARA CASA:

72. Os alunos:
- (A) Sim.
 (B) Não, porque não querem.
 (C) Não, porque a escola não permite.
 (D) Não há biblioteca/sala de leitura.
-
73. Os professores:
- (A) Sim.
 (B) Não, porque não querem.
 (C) Não, porque a escola não permite.
 (D) Não há biblioteca/sala de leitura.
-
74. Os membros da comunidade:
- (A) Sim.
 (B) Não, porque não querem.
 (C) Não, porque a escola não permite.
 (D) Não há biblioteca/sala de leitura.



831569157563243232

5565229903

INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.**1. QUAL É O SEU SEXO?**

- A Masculino.
- B Feminino.

2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?

- A Até 24 anos.
- B De 25 a 29 anos.
- C De 30 a 39 anos.
- D De 40 a 49 anos.
- E De 50 a 54 anos.
- F 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- A Branco(a).
- B Pardo(a).
- C Preto(a).
- D Amarelo(a).
- E Indígena.
- F Não quero declarar.
- G Não sei.

4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- B Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).
- C Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau).
- D Ensino Superior - Pedagogia.
- E Ensino Superior - Curso Normal Superior.
- F Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.
- G Ensino Superior - Licenciatura em Letras.
- H Ensino Superior - Outras Licenciaturas.
- I Ensino Superior - Outras áreas.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A Há menos de 2 anos.
- B De 2 a 7 anos.
- C De 8 a 14 anos.
- D De 15 a 20 anos.
- E Há mais de 20 anos.

6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVEU SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

- A Não conclui o Ensino Superior.
- B Privada.
- C Pública Federal.
- D Pública Estadual.
- E Pública Municipal.

7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?

- A Não conclui o Ensino Superior.
- B Presencial.
- C Semipresencial.
- D A distância.

8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
- B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
- C Especialização (mínimo de 360 horas).
- D Mestrado.
- E Doutorado.

9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
- B Educação, enfatizando alfabetização.
- C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
- D Educação, enfatizando educação matemática.
- E Educação - outras ênfases.
- F Outras áreas que não a Educação.

10. COMO DIRETOR QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A Até R\$ 788,00.
- B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
- C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
- D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
- E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
- F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
- G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
- H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
- I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
- J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
- K R\$ 7.880,01 ou mais.

11. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- A Sim, na área de educação.
- B Sim, fora da área de educação.
- C Não.

12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A Até R\$ 788,00.
- B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
- C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
- D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
- E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
- F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
- G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
- H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
- I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
- J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
- K R\$ 7.880,01 ou mais.

13. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL, COMO DIRETOR, NESTA ESCOLA?

- A Mais de 40 horas.
- B 40 horas.
- C De 20 a 39 horas.
- D Menos de 20 horas.

14. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR MEIO DE:

- A Concurso público apenas.
- B Eleição apenas.
- C Indicação apenas.
- D Processo seletivo apenas.
- E Processo seletivo e Eleição.
- F Processo seletivo e Indicação.
- G Outra forma.

15. POR QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOU COMO PROFESSOR(A) ANTES DE SE TORNAR DIRETOR(A)?

- A Nunca.
- B Menos de um ano.
- C 1-2 anos.
- D 3-5 anos.
- E 6-10 anos.
- F 11-15 anos.
- G 16-20 anos.
- H Mais de 20 anos.

16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

19. DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

- A Não.
- B Sim.

20. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, COMO VOCÊ AVALIA O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO EM SUA ATIVIDADE COMO DIRETOR(A)?

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

21. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- A Não.
- B Sim.

Comando das
Questões 22 a 25

SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
22. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C
23. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C
24. Não tinha disponibilidade de tempo.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C
25. Não houve oferta em minha área de interesse.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C

26. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ ORGANIZOU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- A Não.
- B Sim.

27. QUAL FOI A QUANTIDADE DE DOCENTES DESTA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ ORGANIZOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- A Não foram organizadas atividades de formação continuada.
- B Poucos professores.
- C Um pouco menos da metade dos professores.
- D Um pouco mais da metade dos professores.
- E Quase todos ou todos os professores.

CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as atividades e composição da equipe escolar

28. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?

- A Menor ou igual a 25%.
- B De 26% a 50%.
- C De 51% a 75%.
- D De 76% a 90%.
- E De 91% a 100%.

29. O CONSELHO ESCOLAR É UM COLEGIADO GERALMENTE CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

30. ALÉM DE VOCÊ, QUEM PARTICIPA DO CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.
- C Professores, funcionários e pais/responsáveis.
- D Professores, alunos e pais/responsáveis.
- E Professores, funcionários e alunos.
- F Professores e pais/responsáveis.
- G Outros.

31. O CONSELHO DE CLASSE É UM ORGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- A Não existe Conselho de Classe.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

32. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

- A Não sei como foi desenvolvido.
- B Não existe Projeto Pedagógico.
- C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.
- G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

POLÍTICAS, AÇÕES E PROGRAMAS ESCOLARES - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos, bem como outras atividades desenvolvidas nesta escola.

33. ESTA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL DE 2013?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

Comando das
Questões 34 a 36

VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SAEB (PROVA BRASIL E/OU ANEB) DE 2013?

34. DESTA ESCOLA?

- A Sim.
- B Não.
- C Minha escola não participou.

35. DO SEU MUNICÍPIO?

- A Sim.
- B Não.
- C Meu município não participou.

36. DO SEU ESTADO?

- A Sim.
- B Não.

37. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?

- A Prova de seleção.
- B Sorteio.
- C Local de moradia.
- D Prioridade por ordem de chegada.
- E Outro critério.

38. NESTE ANO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA?

- A Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
- B A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.
- C A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
- D A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

39. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO UTILIZADO PARA A FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?

- A** Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
B Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).
C Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
D Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).
E Outro critério.
F Não houve critério.

40. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS AOS PROFESSORES?

- A** Preferência dos professores.
B Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.
C Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
D Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
E Manutenção do professor com a mesma turma.
F Revezamento dos professores entre as(os) séries/anos.
G Sorteio das turmas entre os professores.
H Atribuição pela direção da escola.
I Outro critério.
J Não houve critério.

41. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?

- A** Não há ação, embora exista o problema.
B Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
C Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
D Sim, com resultados satisfatórios.
E Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

42. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?

- A** Não há ação, embora exista o problema.
B Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
C Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
D Sim, com resultados satisfatórios.
E Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

43. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA O REFORÇO ESCOLAR À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (MONTORIA, AULA DE REFORÇO, RECUPERAÇÃO ETC.)?

- A** Não.
B Sim.

44. NESTA ESCOLA, INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ DISCUTE COM OS PROFESSORES MEDIDAS COM O OBJETIVO DE MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

- A** Nunca.
B Algumas vezes.
C Frequentemente.
D Sempre ou quase sempre.

Comando das Questões 45 a 49

INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA SÃO DESENVOLVIDAS AS SEGUINTE ATIVIDADES PARA MINIMIZAR AS FALTAS DOS ALUNOS NESTE ANO E NESTA ESCOLA:

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
45. Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema.	A	B	C	D
46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola.	A	B	C	D
47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	A	B	C	D
48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	A	B	C	D
49. A escola envia alguém à casa do aluno.	A	B	C	D

Comando das Questões 50 a 55

INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE ATIVIDADES NESTE ANO E NESTA ESCOLA:

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
50. Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte.	A	B	C	D
51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes.	A	B	C	D
52. Desenvolveu projetos temáticos (ex.: <i>bullying</i> , meio ambiente, desigualdades sociais etc.).	A	B	C	D
53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade.	A	B	C	D
54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade.	A	B	C	D
55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc.).	A	B	C	D

56. QUANTOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS ESTUDAM NESTA ESCOLA NESTE ANO?

- A** Nenhum.
B Entre 1 e 5 alunos.
C Entre 6 e 10 alunos.
D Entre 11 e 20 alunos.
E Mais de 20 alunos.

Comando das
Questões 57 a 61

AVALIE OS SEGUINTE ASPECTOS EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NESTA ESCOLA:

57. A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA É ADEQUADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A** Não.
B Sim, mas pouco adequada.
C Sim, suficientemente adequada.

58. A ESCOLA POSSUI SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?

- A** Não possui sala de recursos.
B Sim, mas com poucos recursos.
C Sim, com recursos suficientes.

59. VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A** Não.
B Sim, mas apenas em uma área/deficiência.
C Sim, em mais de uma área/deficiência.

60. OS PROFESSORES DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A** Não.
B Sim, mas em número insuficiente.
C Sim, em número suficiente.

61. OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A** Não.
B Sim, mas em número insuficiente.
C Sim, em número suficiente.

VISÃO SOBRE A MERENDA ESCOLAR - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a merenda oferecida nesta escola.

Comando das
Questões 62 a 66

EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ AVALIA OS SEGUINTE ASPECTOS:

	Inexistente.	Ruim.	Razoável.	Bom.	Ótimo.
62. Recursos financeiros.	A	B	C	D	E
63. Quantidade de alimentos.	A	B	C	D	E
64. Qualidade dos alimentos.	A	B	C	D	E
65. Espaço físico para cozinhar.	A	B	C	D	E
66. Disponibilidade de funcionários.	A	B	C	D	E

VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as dificuldades que você encontra na gestão escolar.

Comando das
Questões 67 a 76

O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA FOI DIFICULTADO POR ALGUM DOS SEGUINTE PROBLEMAS?

	Não.	Sim, pouco.	Sim, moderadamente.	Sim, muito.
67. Insuficiência de recursos financeiros.	A	B	C	D
68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	A	B	C	D
69. Carência de pessoal administrativo.	A	B	C	D
70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).	A	B	C	D
71. Falta de recursos pedagógicos.	A	B	C	D
72. Interrupção das atividades escolares.	A	B	C	D
73. Alto índice de faltas por parte dos professores.	A	B	C	D
74. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B	C	D
75. Alta rotatividade do corpo docente.	A	B	C	D
76. Indisciplina por parte dos alunos.	A	B	C	D

**Comando das
Questões 77 a 80**

CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
77. Há interferência de atores externos em sua gestão?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
78. Há apoio de instâncias superiores?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
80. Há apoio da comunidade à sua gestão?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

RECURSOS FINANCEIROS E LIVROS DIDÁTICOS - Gostaríamos de saber as fontes de recursos que contribuem para o funcionamento desta escola e sobre os livros didáticos.

	Sim.	Não.
81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
85. Para a escolha do livro didático, esta escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

86. COMO SE DEU A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NESTE ANO?

- A Não sei.
- B Foi escolhido de forma participativa pelos professores.
- C Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar.
- D Foi escolhido por órgãos externos à escola.
- E Foi escolhido de outra maneira.

**Comando das
Questões 87 a 89**

NESTE ANO, NESTA ESCOLA, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUÇÕES:

	Sim.	Não.	Não sei.
87. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
88. Faltaram livros para os alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
89. Os livros escolhidos foram os recebidos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de saber sobre a ocorrência de fatos que afetam a segurança nesta escola.

**Comando das
Questões 90 a 99**

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELAS ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
92. Você foi vítima de atentado à vida.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
93. Você foi ameaçado por algum aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
97. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc.).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

**Comando das
Questões 100 a 108**

NESTA ESCOLA, HÁ PROJETOS NAS SEGUINTE TEMÁTICAS:

	Sim.	Não.
100. Violência.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B
101. Os malefícios do uso de drogas.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B
102. Racismo.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B
103. Machismo e homofobia.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B
104. <i>Bullying</i> .	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B
105. Sexualidade e gravidez na adolescência.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B
106. Desigualdades sociais.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B
107. Diversidade religiosa.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B
108. Meio ambiente.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B

ENSINO RELIGIOSO - Gostaríamos de saber sobre as atividades de ensino religioso que ocorreram nesta escola.

**Comando das
Questões 109 a 111**

NESTA ESCOLA, O ENSINO RELIGIOSO:

	Não há aula de ensino religioso.	Sim.	Não.
109. É de presença obrigatória.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C
110. Segue uma religião específica.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C
111. Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C

INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.
1. QUAL É O SEU SEXO?

- A** Masculino.
B Feminino.

2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?

- A** Até 24 anos.
B De 25 a 29 anos.
C De 30 a 39 anos.
D De 40 a 49 anos.
E De 50 a 54 anos.
F 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- A** Branco(a).
B Pardo(a).
C Preto(a).
D Amarelo(a).
E Indígena.
F Não quero declarar.
G Não sei.

4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A** Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
B Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
C Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
D Ensino Superior – Pedagogia.
E Ensino Superior – Curso Normal Superior.
F Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
G Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
H Ensino Superior – Outras Licenciaturas.
I Ensino Superior – Outras áreas.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A** Há menos de 2 anos.
B De 2 a 7 anos.
C De 8 a 14 anos.
D De 15 a 20 anos.
E Há mais de 20 anos

6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVE SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

- A** Não conclui o Ensino Superior.
B Privada.
C Pública Federal.
D Pública Estadual.
E Pública Municipal.

7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?

- A** Não conclui o Ensino Superior.
B Presencial.
C Semipresencial.
D A distância.

8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A** Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
C Especialização (mínimo de 360 horas).
D Mestrado.
E Doutorado.

9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A** Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
B Educação, enfatizando alfabetização.
C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
D Educação, enfatizando educação matemática.
E Educação - outras ênfases.
F Outras áreas que não a Educação.

10. COMO PROFESSOR, QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A** Até R\$ 788,00.
B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
K R\$ 7.880,01 ou mais.

11. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- A** Sim, na área de educação.
B Sim, fora da área de educação.
C Não.

12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A** Até R\$ 788,00.
B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
K R\$ 7.880,01 ou mais.

13. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A)?

- A** Meu primeiro ano.
B 1-2 anos.
C 3-5 anos.
D 6-10 anos.
E 11-15 anos.
F 16-20 anos.
G Mais de 20 anos.

14. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A) NESTA ESCOLA?

- A Meu primeiro ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

15. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA SÉRIE/TURMA EM QUE VOCÊ SE ENCONTRA NESTE MOMENTO?

- A Meu primeiro ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

16. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

- A Estatutário.
- B CLT.
- C Prestador de serviço por contrato temporário.
- D Prestador de serviço sem contrato.
- E Outra.

17. NESTA ESCOLA, QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES)

- A Mais de 40 horas.
- B 40 horas.
- C De 20 a 39 horas.
- D Menos de 20 horas.

18. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- A Apenas nesta escola.
- B Em 2 escolas.
- C Em 3 escolas.
- D Em 4 ou mais escolas.

19. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR(A), QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES)

- A Mais de 40 horas.
- B 40 horas.
- C De 20 a 39 horas.
- D Menos de 20 horas.

20. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR(A), QUANTAS HORAS SEMANAIS SÃO DEDICADAS ÀS ATIVIDADES EXTRA-CLASSE (FORMAÇÃO E ESTUDO, PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ETC.)?

- A Nenhuma.
- B Menos de 1/3 da carga horária.
- C 1/3 da carga horária.
- D Mais de 1/3 da carga horária.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - Nesta parte, "Desenvolvimento Profissional" é definido como atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades, conhecimento, experiência e outras características do professor.

Comando das Questões 21 a 24

DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE QUALQUER UM DOS SEGUINTE TIPOS DE ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, E QUAL FOI O IMPACTO DESSA ATIVIDADE EM SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR(A)?

21. CURSOS/OFICINAS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

22. CURSOS/OFICINAS SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

23. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

24. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

25. DAS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE QUE VOCÊ PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUANTAS VOCÊ, PESSOALMENTE, TEVE QUE PAGAR PARA PARTICIPAR?

- A Nenhuma.
- B Algumas.
- C Todas.

Comando das Questões 26 a 32 CONSIDERANDO OS TEMAS A SEGUIR, INDIQUE SUA NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL.

	Não há necessidade.	Baixo nível de necessidade.	Nível moderado de necessidade.	Alto nível de necessidade.
26. Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.	A	B	C	D
27. Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
28. Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
29. Gestão e organização das atividades em sala de aula.	A	B	C	D
30. Metodologias de avaliação dos alunos.	A	B	C	D
31. Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.	A	B	C	D
32. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.	A	B	C	D

33. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- A Não.
 B Sim.

Comando das Questões 34 a 37 SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
34. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	A	B	C
35. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	A	B	C
36. Não tinha disponibilidade de tempo.	A	B	C
37. Não houve oferta em minha área de interesse.	A	B	C

HÁBITOS DE LEITURA/CULTURAIS - Gostaríamos de saber quais são as atividades que você costuma realizar em seu tempo livre.**Comando das Questões 38 a 43** EM SEU TEMPO LIVRE, VOCÊ COSTUMA:

	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
38. Ler jornais e revistas em geral.	A	B	C
39. Ler livros.	A	B	C
40. Ler sites na internet.	A	B	C
41. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
42. Ir ao cinema.	A	B	C
43. Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música).	A	B	C

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E DIDÁTICOS - Nesta seção, objetiva-se averiguar o uso de recursos para FINS PEDAGÓGICOS pelo professor.**Comando das Questões 44 a 50** GOSTARÍAMOS DE SABER QUAIS OS RECURSOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA FINS PEDAGÓGICOS, NESTA TURMA:

	Não utilizo porque a escola não tem.	Nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
44. Jornais e revistas informativas.	A	B	C	D
45. Livros de literatura em geral.	A	B	C	D
46. Projetor (<i>datashow</i> , projetor de transparências).	A	B	C	D
47. Filmes, desenhos animados ou documentários.	A	B	C	D
48. Máquina copadora (xerox).	A	B	C	D
49. Programas/aplicativos pedagógicos de computador.	A	B	C	D
50. Internet	A	B	C	D

INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre a integração da equipe escolar NESTA ESCOLA.

51. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

- A** Não sei como foi desenvolvido.
- B** Não existe Projeto Pedagógico.
- C** Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- D** Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- E** Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- F** Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.
- G** Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- H** Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

52. O CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- A** Não existe Conselho de Classe nesta escola.
- B** Nenhuma vez.
- C** Uma vez.
- D** Duas vezes.
- E** Três vezes ou mais.

Comando das Questões 53 a 57

NESTA ESCOLA, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FEZ O SEGUINTE:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.
53. Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.	A	B	C	D	E
54. Trocou materiais didáticos com seus colegas.	A	B	C	D	E
55. Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.	A	B	C	D	E
56. Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.	A	B	C	D	E
57. Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).	A	B	C	D	E

Comando das Questões 58 a 69

NESTA ESCOLA ENESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE:

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
58. O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	A	B	C	D
59. O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	A	B	C	D
60. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	A	B	C	D
61. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
62. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.	A	B	C	D
63. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.	A	B	C	D
64. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	A	B	C	D
65. O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.	A	B	C	D
66. Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a).	A	B	C	D
67. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	A	B	C	D
68. Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.	A	B	C	D
69. A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.	A	B	C	D

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM - Gostaríamos de conhecer sua percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona NESTA ESCOLA.

Comando das Questões 70 a 82

NA SUA PERCEPÇÃO, OS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) OU ANO(S) AVALIADO(S) OCORREM, NESTA ESCOLA, DEVIDO À/AO(S):

	Sim.	Não.
70. Carência de infraestrutura física.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
71. Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
72. Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
73. Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
74. Sobre carga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
75. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
76. Meio social em que o aluno vive.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
77. Nível cultural dos pais dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
78. Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
79. Baixa autoestima dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
80. Desinteresse e falta de esforço do aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
81. Indisciplina dos alunos em sala de aula.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
82. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de lhe perguntar sobre ocorrências de violência nesta escola.

Comando das Questões 83 a 92

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELAS ACONTECERAM OU NÃO NESTE ANO, NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
83. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
84. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
85. Você foi vítima de atentado à vida.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
86. Você foi ameaçado por algum aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
87. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
88. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
89. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
90. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
91. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
92. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma de fogo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

EXPECTATIVAS - Nesta seção gostaríamos de saber sua expectativa quanto à trajetória educacional futura de seus alunos.

	Poucos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Quase todos os alunos.
93. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4.ª série/5.º ano neste ano?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
94. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano e 8.ª série/9.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
95. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
96. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

LIVRO DIDÁTICO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre o uso do livro didático.

97. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA NESTE ANO, VOCÊ PARTICIPOU DA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA UTILIZAÇÃO NESTA TURMA?

- A Sim.
 B Não.

98. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

- A Sim.
 B Não.
 C Não sei.

99. OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

- A Não, esta turma não recebeu o livro didático.
 B Sim, menos da metade da turma tem.
 C Sim, metade da turma tem.
 D Sim, a maioria tem.
 E Sim, todos têm.

100. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

- A Sim.
 B Não.
 C Não sei.

101. COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA NESTA TURMA, NESTE ANO?

- A Não utilizo livros didáticos.
 B Ruim.
 C Razoável.
 D Boa.
 E Ótima.

USO DO TEMPO - Nesta seção, gostaríamos de lhe perguntar sobre a forma como utiliza o tempo em sala de aula.

**Comando das Questões
102 a 104**

PARA ESTA TURMA, QUAL O PERCENTUAL DO TEMPO DE AULA QUE VOCÊ USUALMENTE GASTOU REALIZANDO CADA UMA DAS SEGUINTE ATIVIDADES:

102. REALIZANDO TAREFAS ADMINISTRATIVAS (EX.: FAZENDO A CHAMADA, PREENCHENDO FORMULÁRIOS ETC.).

- A Menos de 10%.
 B De 10% a menos de 20%.
 C De 20% a menos de 40%.
 D De 40% a menos de 60%.
 E De 60% a menos de 80%.
 F 80% ou mais.

103. MANTENDO A ORDEM/DISCIPLINA NA SALA DE AULA.

- A Menos de 10%.
 B De 10% a menos de 20%.
 C De 20% a menos de 40%.
 D De 40% a menos de 60%.
 E De 60% a menos de 80%.
 F 80% ou mais.

104. REALIZANDO ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

- A Menos de 10%.
 B De 10% a menos de 20%.
 C De 20% a menos de 40%.
 D De 40% a menos de 60%.
 E De 60% a menos de 80%.
 F 80% ou mais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza com os alunos DESTA TURMA.

105. NESTA TURMA, QUAL DISCIPLINA VOCÊ LECIONA?

- A Língua Portuguesa.
 B Matemática.
 C Mais de uma disciplina.

106. QUANTO DO CONTEÚDO PREVISTO VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DESTA TURMA NESTE ANO?

- A Menos de 20%.
 B De 20% a menos de 40%.
 C De 40% a menos de 60%.
 D De 60% a menos de 80%.
 E 80% ou mais.

BLOCO GERAL - Práticas pedagógicas dos Professores.**Comando das Questões
107 a 113****INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:**

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
107. Propor dever de casa.	A	B	C	D	E	F
108. Corrigir com os alunos o dever de casa.	A	B	C	D	E	F
109. Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.	A	B	C	D	E	F
110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.	A	B	C	D	E	F
111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).	A	B	C	D	E	F
112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.	A	B	C	D	E	F
113. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.	A	B	C	D	E	F

**SE VOCÊ É PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NESTA TURMA, RESPONDA SOMENTE ÀS QUESTÕES DE 114 A 119.
SE VOCÊ É PROFESSOR DE MATEMÁTICA NESTA TURMA, RESPONDA SOMENTE ÀS QUESTÕES DE 120 A 125.**

BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.**Comando das Questões
114 a 119****INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:**

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
115. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
116. Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.	A	B	C	D	E	F
117. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	A	B	C	D	E	F
118. Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado.	A	B	C	D	E	F
119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	A	B	C	D	E	F

BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA.**Comando das Questões
120 a 125****INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:**

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras.	A	B	C	D	E	F
121. Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.	A	B	C	D	E	F
122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.	A	B	C	D	E	F
123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.	A	B	C	D	E	F
124. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	A	B	C	D	E	F
125. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.	A	B	C	D	E	F

ANEXO E – QUESTIONÁRIO DO ALUNO 5º ANO (4ª SÉRIE) DO

QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 5º ANO (4ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

<p>22. Você mora com seu pai?</p> <p><input type="radio"/> A Sim.</p> <p><input type="radio"/> B Não.</p> <p><input type="radio"/> C Não, mas moro com outro homem responsável por mim.</p> <p>23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?</p> <p><input type="radio"/> A Nunca estudou.</p> <p><input type="radio"/> B Não completou a 4.ª série/5.º ano do Ensino Fundamental.</p> <p><input type="radio"/> C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental.</p> <p><input type="radio"/> D Completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.</p> <p><input type="radio"/> E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.</p> <p><input type="radio"/> F Completou a Faculdade.</p> <p><input type="radio"/> G Não sei.</p> <p>24. Seu pai, ou o homem responsável por você, sabe ler e escrever?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p> <p>25. Você vê o seu pai, ou o homem responsável por você, lendo?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p> <p>26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?</p> <p><input type="radio"/> A Sempre ou quase sempre. <input type="radio"/> C Nunca ou quase nunca.</p> <p><input type="radio"/> B De vez em quando.</p> <p>27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p> <p>28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p> <p>29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p> <p>30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p> <p>31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p>	<p>40. Em dias de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?</p> <p><input type="radio"/> A Menos de 1 hora. <input type="radio"/> D Mais de 3 horas.</p> <p><input type="radio"/> B Entre 1 e 2 horas. <input type="radio"/> E Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos.</p> <p><input type="radio"/> C Mais de 2 horas, até 3 horas.</p> <p>41. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando louça, limpando o quintal etc.)?</p> <p><input type="radio"/> A Menos de 1 hora. <input type="radio"/> D Mais de 3 horas.</p> <p><input type="radio"/> B Entre 1 e 2 horas. <input type="radio"/> E Não faço trabalhos domésticos.</p> <p><input type="radio"/> C Mais de 2 horas, até 3 horas.</p> <p>42. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p> <p>43. Quando você entrou na escola?</p> <p><input type="radio"/> A Na creche (0 a 3 anos). <input type="radio"/> C Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).</p> <p><input type="radio"/> B Na pré-escola (4 a 5 anos). <input type="radio"/> D Depois da primeira série ou primeiro ano.</p> <p>44. A partir da primeira série ou primeiro ano, em que tipo de escola você estudou?</p> <p><input type="radio"/> A Somente em escola pública.</p> <p><input type="radio"/> B Somente em escola particular.</p> <p><input type="radio"/> C Em escola pública e em escola particular.</p> <p>45. Você já foi reprovado?</p> <p><input type="radio"/> A Não. <input type="radio"/> C Sim, duas vezes ou mais.</p> <p><input type="radio"/> B Sim, uma vez.</p> <p>46. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?</p> <p><input type="radio"/> A Não. <input type="radio"/> C Sim, duas vezes ou mais.</p> <p><input type="radio"/> B Sim, uma vez.</p> <p>47. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?</p> <p><input type="radio"/> A Sempre ou quase sempre. <input type="radio"/> C Nunca ou quase nunca.</p> <p><input type="radio"/> B De vez em quando. <input type="radio"/> D O(A) professor(a) não passa dever de casa.</p> <p>48. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?</p> <p><input type="radio"/> A Sempre ou quase sempre. <input type="radio"/> C Nunca ou quase nunca.</p> <p><input type="radio"/> B De vez em quando. <input type="radio"/> D O(A) professor(a) não passa dever de casa.</p> <p>49. Você faz o dever de casa de Matemática?</p> <p><input type="radio"/> A Sempre ou quase sempre. <input type="radio"/> C Nunca ou quase nunca.</p> <p><input type="radio"/> B De vez em quando. <input type="radio"/> D O(A) professor(a) não passa dever de casa.</p> <p>50. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?</p> <p><input type="radio"/> A Sempre ou quase sempre. <input type="radio"/> C Nunca ou quase nunca.</p> <p><input type="radio"/> B De vez em quando. <input type="radio"/> D O(A) professor(a) não passa dever de casa.</p> <p>51. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?</p> <p><input type="radio"/> A Sempre ou quase sempre. <input type="radio"/> C Nunca ou quase nunca.</p> <p><input type="radio"/> B De vez em quando. <input type="radio"/> D A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.</p>																																								
<p>Com qual frequência você lê:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Sempre ou quase sempre.</th> <th>De vez em quando.</th> <th>Nunca ou quase nunca.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>32. Jornais.</td> <td><input type="radio"/> A</td> <td><input type="radio"/> B</td> <td><input type="radio"/> C</td> </tr> <tr> <td>33. Livros.</td> <td><input type="radio"/> A</td> <td><input type="radio"/> B</td> <td><input type="radio"/> C</td> </tr> <tr> <td>34. Revistas em geral.</td> <td><input type="radio"/> A</td> <td><input type="radio"/> B</td> <td><input type="radio"/> C</td> </tr> <tr> <td>35. Revistas em quadrinhos (gibis).</td> <td><input type="radio"/> A</td> <td><input type="radio"/> B</td> <td><input type="radio"/> C</td> </tr> <tr> <td>36. Notícias na internet (ex.: blog, notícia).</td> <td><input type="radio"/> A</td> <td><input type="radio"/> B</td> <td><input type="radio"/> C</td> </tr> </tbody> </table> <p>Com qual frequência você costuma ir à/ao:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Sempre ou quase sempre.</th> <th>De vez em quando.</th> <th>Nunca ou quase nunca.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>37. Biblioteca.</td> <td><input type="radio"/> A</td> <td><input type="radio"/> B</td> <td><input type="radio"/> C</td> </tr> <tr> <td>38. Cinema.</td> <td><input type="radio"/> A</td> <td><input type="radio"/> B</td> <td><input type="radio"/> C</td> </tr> <tr> <td>39. Espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança ou música).</td> <td><input type="radio"/> A</td> <td><input type="radio"/> B</td> <td><input type="radio"/> C</td> </tr> </tbody> </table>		Sempre ou quase sempre.	De vez em quando.	Nunca ou quase nunca.	32. Jornais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	33. Livros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	34. Revistas em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	35. Revistas em quadrinhos (gibis).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	36. Notícias na internet (ex.: blog, notícia).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C		Sempre ou quase sempre.	De vez em quando.	Nunca ou quase nunca.	37. Biblioteca.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	38. Cinema.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	39. Espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança ou música).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	
	Sempre ou quase sempre.	De vez em quando.	Nunca ou quase nunca.																																						
32. Jornais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C																																						
33. Livros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C																																						
34. Revistas em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C																																						
35. Revistas em quadrinhos (gibis).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C																																						
36. Notícias na internet (ex.: blog, notícia).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C																																						
	Sempre ou quase sempre.	De vez em quando.	Nunca ou quase nunca.																																						
37. Biblioteca.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C																																						
38. Cinema.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C																																						
39. Espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança ou música).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C																																						

ANEXO F – QUESTIONÁRIO DO ALUNO 9º ANO (8ª SÉRIE) DO

QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 9º ANO (8ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

22. Você mora com seu pai?
 A Sim. C Não, mas moro com outro homem responsável por mim.
 B Não.

23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?
 A Nunca estudou.
 B Não completou a 4.ª série/5.º ano do Ensino Fundamental.
 C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental.
 D Completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.
 E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
 F Completou a Faculdade.
 G Não sei.

24. Seu pai, ou o homem responsável por você, sabe ler e escrever? A Sim. B Não.

25. Você vê o seu pai, ou o homem responsável por você, lendo? A Sim. B Não.

26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar? A Sim. B Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola? A Sim. B Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler? A Sim. B Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas? A Sim. B Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola? A Sim. B Não.

Com qual frequência você lê:	Sempre ou quase sempre.	De vez em quando.	Nunca ou quase nunca.
32. Jomais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
33. Livros em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
34. Livros de literatura.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
35. Revistas em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
36. Revistas em quadrinhos (gibis).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
37. Revistas de comportamento, celebridades, Esporte ou TV.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
38. Notícias na <i>internet</i> (ex.: blog, notícia).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

39. Com qual frequência você costuma ir à biblioteca?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando.

40. Com qual frequência você costuma ir ao cinema?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando.

41. Com qual frequência você costuma ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música)?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando.

42. Com qual frequência você participa de festas na sua vizinhança ou comunidade?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando.

43. Em dias de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na *internet* ou jogando jogos eletrônicos?
 A Menos de 1 hora. D Mais de 3 horas.
 B Entre 1 e 2 horas. E Não vejo TV, não navego na *internet* e não jogo jogos eletrônicos.
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

44. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando louça, limpando o quintal etc.)?
 A Menos de 1 hora. D Mais de 3 horas.
 B Entre 1 e 2 horas. E Não faço trabalhos domésticos.
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

45. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)? A Sim. B Não.

46. Quando você entrou na escola?
 A Na creche (0 a 3 anos). C Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).
 B Na pré-escola (4 a 5 anos). D Depois da primeira série ou primeiro ano.

47. A partir da quinta série ou sexto ano, em que tipo de escola você estudou?
 A Somente em escola pública. C Em escola pública e em escola particular.
 B Somente em escola particular.

48. Você já foi reprovado?
 A Não. C Sim, duas vezes ou mais.
 B Sim, uma vez.

49. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?
 A Não. C Sim, duas vezes ou mais.
 B Sim, uma vez.

50. Você gosta de estudar Língua Portuguesa? A Sim. B Não.

51. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

52. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

53. Você gosta de estudar Matemática? A Sim. B Não.

54. Você faz o dever de casa de Matemática?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

55. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

56. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando. D A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.

57. Quando você terminar o 9º ano(8ª série), você pretende:
 A Somente continuar estudando. C Continuar estudando e trabalhar.
 B Somente trabalhar. D Ainda não sei.

SAEB – 2015
Sistema de Avaliação da Educação Básica
QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

<p>1. Qual é o seu sexo? <input type="radio"/> A Masculino. <input type="radio"/> B Feminino.</p> <p>2. Como você se considera?</p> <p><input type="radio"/> A Branco(a). <input type="radio"/> D Amarelo(a). <input type="radio"/> B Pardo(a). <input type="radio"/> E Indígena. <input type="radio"/> C Preto(a). <input type="radio"/> F Não Sei.</p> <p>3. Você poderia nos dizer qual é o mês de seu aniversário?</p> <p><input type="radio"/> A Janeiro. <input type="radio"/> G Julho. <input type="radio"/> B Fevereiro. <input type="radio"/> H Agosto. <input type="radio"/> C Março. <input type="radio"/> I Setembro. <input type="radio"/> D Abril. <input type="radio"/> J Outubro. <input type="radio"/> E Maio. <input type="radio"/> K Novembro. <input type="radio"/> F Junho. <input type="radio"/> L Dezembro.</p> <p>4. Em que ano você nasceu?</p> <p><input type="radio"/> A 2000 ou depois. <input type="radio"/> E 1996. <input type="radio"/> B 1999. <input type="radio"/> F 1995. <input type="radio"/> C 1998. <input type="radio"/> G 1994. <input type="radio"/> D 1997. <input type="radio"/> H 1993 ou antes.</p> <p>5. Na sua casa tem televisão em cores?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, duas. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, uma. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>6. Na sua casa tem aparelho de rádio?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>7. Na sua casa tem videocassete e/ou DVD?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>8. Na sua casa tem geladeira?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, duas. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, uma. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>9. Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, duas. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, uma. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>12. Na sua casa tem carro?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p>	<p>13. Na sua casa tem computador?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>14. Na sua casa tem banheiro?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>15. Na sua casa tem quartos para dormir?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>16. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?</p> <p><input type="radio"/> A Uma, pois moro sozinho(a). <input type="radio"/> B Duas. <input type="radio"/> C Três. <input type="radio"/> D Quatro. <input type="radio"/> E Cinco. <input type="radio"/> F Seis pessoas ou mais.</p> <p>17. Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?</p> <p><input type="radio"/> A Não. <input type="radio"/> B Sim, um(a) empregado(a). <input type="radio"/> C Sim, dois(duas) empregados(as). <input type="radio"/> D Sim, três empregados(as). <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais empregados(as).</p> <p>18. Você mora com sua mãe?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> C Não, mas moro com outra mulher responsável por mim. <input type="radio"/> B Não.</p> <p>19. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?</p> <p><input type="radio"/> A Nunca estudou. <input type="radio"/> B Não completou a 4.ª série/5.º ano do Ensino Fundamental. <input type="radio"/> C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental. <input type="radio"/> D Completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio. <input type="radio"/> E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. <input type="radio"/> F Completou a Faculdade. <input type="radio"/> G Não sei.</p> <p>20. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p> <p>21. Você vê sua mãe, ou a mulher responsável por você, lendo?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p>
--	---

QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

22. Você mora com seu pai?

A Sim. B Não. C Não, moro com outro homem responsável por mim.

23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

A Nunca estudou. B Não completou a 4.ª série/5.º ano do Ensino Fundamental. C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental. D Completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio. E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. F Completou a Faculdade. G Não sei.

24. Seu pai, ou o homem responsável por você, sabe ler e escrever? A Sim. B Não.

25. Você vê o se pai, ou o homem responsável por você, lendo? A Sim. B Não.

26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?

A Sempre ou quase sempre. B De vez em quando. C Nunca ou quase nunca.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar? A Sim. B Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola? A Sim. B Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler? A Sim. B Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas? A Sim. B Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola? A Sim. B Não.

Com qual frequência você lê:	Sempre ou quase sempre.	De vez em quando.	Nunca ou quase nunca.
32. Revistas informativas em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
33. Gibis.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
34. Livros em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
35. Notícias e/ou textos na internet.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

36. Em dias de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?

A Menos de 1 hora. B Entre 1 e 2 horas. C Mais de 2 horas, até 3 horas. D Mais de 3 horas. E Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos.

37. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando louça, limpando o quintal etc.)?

A Menos de 1 hora. B Entre 1 e 2 horas. C Mais de 2 horas, até 3 horas. D Mais de 3 horas. E Não faço trabalhos domésticos.

38. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)? A Sim. B Não.

39. Quando você começou a estudar?

A Na creche (0 a 3 anos). B Na pré-escola (4 a 5 anos). C Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos). D Depois da primeira série ou primeiro ano.

40. A partir da primeira série do Ensino Médio, em que tipo de escola você estudou?

A Somente em escola pública. B Somente em escola particular. C Em escola pública e em escola particular.

41. Você já foi reprovado?

A Não. B Sim, uma vez. C Sim, duas vezes ou mais.

42. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

A Não. B Sim, uma vez. C Sim, duas vezes ou mais.

43. Você concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo? A Sim. B Não.

44. Você gosta de estudar Língua Portuguesa? A Sim. B Não.

45. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

A Sempre ou quase sempre. B De vez em quando. C Nunca ou quase nunca. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

O que você consulta para fazer o dever de casa de Língua Portuguesa?	Sim.	Não.	O(A) professor(a) não passa dever de casa.
46. Jornais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
47. Revistas de informação geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
48. Livros didáticos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
49. Livros ou enciclopédias.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
50. Sites da internet.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

51. O professor corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?

A Sempre ou quase sempre. B De vez em quando. C Nunca ou quase nunca. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

52. Você gosta de estudar Matemática? A Sim. B Não.

53. Você faz o dever de casa de Matemática?

A Sempre ou quase sempre. B De vez em quando. C Nunca ou quase nunca. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

O que você consulta para fazer o dever de casa de Matemática?	Sim	Não	O(A) professor(a) não passa dever de casa.
54. Caderno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
55. Livros didáticos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
56. Material complementar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
57. Revistas e jornais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
58. Sites da internet.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

59. O professor corrige o dever de casa de Matemática?

A Sempre ou quase sempre. B De vez em quando. C Nunca ou quase nunca. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

60. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?

A Sempre ou quase sempre. B De vez em quando. C Nunca ou quase nunca. D A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.