



**VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY
MASTER'S DEGREE IN EDUCATION SCIENCES**

MARIA HELENA FERREIRA DE MELO

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE BREJO
DA MADRE DE DEUS/PE NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E
COORDENADORES ESCOLARES**

*EVALUATION OF THE QUALITY OF PUBLIC EDUCATION IN THE MUNICIPALITY
OF BREJO DA MADRE DE DEUS/PE IN THE PERCEPTION OF TEACHERS AND
SCHOOL COORDINATORS*

ORLANDO-FL-USA

2022

MARIA HELENA FERREIRA DE MELO

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE BREJO
DA MADRE DE DEUS/PE NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E
COORDENADORES ESCOLARES**

*EVALUATION OF THE QUALITY OF PUBLIC EDUCATION IN THE MUNICIPALITY
OF BREJO DA MADRE DE DEUS/PE IN THE PERCEPTION OF TEACHERS AND
SCHOOL COORDINATORS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, como parte dos requisitos para obtenção do título de Master in Education Sciences.

Orientador: Prof Dr. Hugo Filgueiras de Araújo.

ORLANDO-FL-USA

2022

**International Cataloging-in-Publication Data
Library - VCCU**

M332e Maria Helena Ferreira de Melo

Evaluation of the quality of public education in the municipality of Brejo da Madre de Deus/PE in the perception of teachers and school coordinators / Maria Helena Ferreira de Melo. – Florida-USA: Veni Creator Christian University - VCCU, 2022.

92f.

Master in Education Sciences - Veni Creator Christian University - VCCU, Florida-USA, 2022.

Advisor: Hugo Filgueiras de Araújo, PhD

1. Students. 2. Education. 3. Infrastructure. I. Title.

CDU 370=(134.3)

MARIA HELENA FERREIRA DE MELO

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE BREJO
DA MADRE DE DEUS/PE NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E
COORDENADORES ESCOLARES**

*EVALUATING THE QUALITY OF PUBLIC EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF
BREJO DA MADRE DE DEUS/PE AS PERCEIVED BY TEACHERS AND SCHOOL
COORDINATORS*

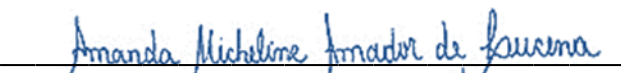
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, como parte dos requisitos para obtenção do título de Master in Education Sciences.

Orientador: Prof Dr. Hugo Filgueiras de Araújo.

Aprovada em: 08/02/2022.

BANCA EXAMINADORA


Prof Dr. Hugo Filgueiras de Araújo
Orientador


Dra. Amanda Micheline Amador de Lucena
Professora Examinadora 1


Dra. Ana Paula Rodrigues Figueirôa
Professora Examinadora 2 (UFRPE)


Dra. Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
Professora Examinadora 3

A Deus primeiramente, aos meus queridos e amados pais – Heleno e Maria José – que sempre incentivaram e apoiaram-me, estando ao meu lado em todos os momentos, vibrando a cada passo dado e conquista alcançada, ao meu esposo e meu filho, por trazer luz e alegria a minha vida, e aos professores que aqui passaram durante essa longa jornada, que contribuíram para que eu alcançasse meus objetivos, pelo apoio, atenção, incentivo, e pela ajuda imensurável de conhecimentos e revisões das minhas atividades.

AGRADECIMENTOS

A Deus, base da minha vida, meu refúgio nos momentos de aflição, meu auxiliador. Se não fosse pela sua sublime misericórdia não teria possibilidade nenhuma de chegar até aqui. Por toda sabedoria, conhecimento, inteligência, forças, condições, paciência e vitórias dispensadas do céu sobre mim.

Ao meu querido filho Théo Antonio, o “mais lindo de todos os planetas”, que iniciou ainda no meu ventre o meu caminho nesta nova etapa da minha vida. Ele me ensina a ser melhor e recria em mim, a cada dia, a necessidade de viver.

Ao meu esposo amado, Natanael, que com sua presença amorosa faz com que meu dia a dia seja repleto de felicidade. Por todos os conselhos sensatos nos momentos difíceis, por todo carinho, cumplicidade e compreensão nas horas em que mais precisei de vitalidade, foi no seu amor que encontrei inspiração para seguir em frente. Agradeço por ser um modelo de coragem, força e sabedoria para mim, por ter me ajudado a acreditar que eu era capaz. Esta vitória também lhe pertence! Amo muito você.

Ao meu pai Heleno e minha mãe Maria José, que depois de Deus são os pilares que me sustentam. Pessoas magníficas que Deus enviou à minha vida, aos quais observei durante o meu desenvolvimento e serviram-me de modelo para eu ser quem sou hoje, ensinando-me coisas que instituição escolar nenhuma poderia me ensinar. De forma especial, deram-me força e coragem, apoiando-me nos momentos de dificuldade. Se cheguei até aqui, sou lhes grata por isso. Obrigada pelo amor incondicional dedicado a mim. Eu amo muito vocês!

À pessoa sem a qual este trabalho não teria sido realizado, meu orientador Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo, que com sua imensa sabedoria e de forma exemplar soube guiar os meus passos para a construção desta pesquisa. Agradeço de coração a esta pessoa de inteligência admirável.

Aos professores integrantes da banca de exame de qualificação Professores Doutores.

Aos demais professores do Mestrado, pelas lições de competência, coragem e ousadia e as reflexões que juntos realizamos.

Aos meus colegas do Mestrado por tantos momentos bons de partilha, não só de conhecimento como de amizade. Vocês foram importantes na minha trajetória!

À diretora, professores e coordenadores das escolas onde se realizou a pesquisa que permitiram meu acesso a seus espaços, e que gentilmente concederam-me as entrevistas de suma importância para a realização deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos que de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A educação brasileira e consequentemente a municipal passou por transformações nos últimos anos que proporcionou uma melhor avaliação do ensino básico através da aplicação de avaliação proporcionada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no entanto, estas transformações não têm sido suficientes para proporcionar uma educação municipal de qualidade. Este trabalho tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino básico e a formação docente do nono ano do ensino básico no município de Brejo da Madre de Deus, estado de Pernambuco, Brasil, através da aplicação de questionários há professores e coordenadores escolares. Utilizando uma amostragem por conveniência, cinco escolas do município distribuídas em localidades diferentes foram selecionadas e cinco professores por escola participaram da pesquisa, assim como os respectivos coordenadores escolares. O presente estudo caracterizou-se como qualitativo, exploratório e explicativo, pois buscou obter dados subjetivos e objetivos que qualificassem as representações sobre o trabalho docente e fatores limitantes na qualidade da educação municipal. Os dados obtidos foram tratados em médias utilizando-se o programa Microsoft Excel. As perguntas subjetivas foram examinadas descritivamente, através de análise textual, sendo destacados os principais pontos levantados. Este estudo revela que docentes e coordenadores escolares atribuem conceito bom à educação municipal do ensino básico, no entanto, segundo os mesmos, a infraestrutura, falta de interação familiar no ambiente escolar e a impossibilidade de qualificação profissional são os principais fatores que limitam o desenvolvimento da educação municipal. Os coordenadores ainda citam a não formação pedagógica dos docentes e a necessidade de melhorar a formação dos futuros professores, fazendo com que os mesmos estejam realmente capacitados para o exercício do magistério. Contudo, a falta de incentivos do poder público municipal para qualificação profissional é marcante, se dedicando apenas na realização de capacitações, e nada é estimulado para que os docentes possam cursar pós-graduação, apesar de todos os coordenadores acharem importante o aperfeiçoamento contínuo dos professores.

Palavras-chave: alunado, educação, infraestrutura.

ABSTRACT

Brazilian education and consequently municipal education have undergone transformations in recent years that have provided a better assessment of basic education through the application of assessment provided by the Basic Education Development Index, however, these transformations have not been sufficient to provide municipal education of quality. This work aims to evaluate the quality of basic education and teacher training in the ninth year of basic education in the municipality of Brejo da Madre de Deus, state of Pernambuco, Brazil, through the application of questionnaires to teachers and school coordinators. Using convenience sampling, five schools in the municipality distributed in different locations were selected and five teachers per school participated in the research, as well as the respective school coordinators. The present study was characterized as qualitative, exploratory and explanatory, as it sought to obtain subjective and objective data that would qualify representations about teaching work and limiting factors in the quality of municipal education. The data obtained were processed into averages using the Microsoft Excel program. The subjective questions were examined descriptively, through textual analysis, highlighting the main points raised. This study reveals that teachers and school coordinators attribute a good concept to municipal basic education, however, according to them, infrastructure, lack of family interaction in the school environment and the impossibility of professional qualification are the main factors that limit the development of municipal education. The coordinators also cite the lack of pedagogical training of teachers and the need to improve the training of future teachers, ensuring that they are truly qualified to practice teaching. However, the lack of incentives from the municipal public authorities for professional qualification is notable, dedicating themselves only to carrying out training, and nothing is encouraged so that teachers can attend postgraduate studies, despite all coordinators considering the continuous improvement of teachers to be important. .

Keywords: Students. Education. Infrastructure.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Nível de formação dos docentes do ensino fundamental II no Município do Brejo da Madre de Deus/PE.....	49
Tabela 2: Formação acadêmica e disciplinas que lecionam os professores do nono ano do ensino fundamental II no Município do Brejo da Madre de Deus/PE.....	54
Tabela 3: Avaliação das escolas municipais por professores do 9º ano do ensino fundamental II do Município de Brejo da Madre de Deus/PE.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível de escolaridade dos professores do nono ano do ensino fundamental II do município de Brejo da Madre de Deus/PE entrevistados na pesquisa.....	50
Gráfico 2: Instituições de ensino superior onde os entrevistados cursaram cursos de pós-graduação.....	51
Gráfico 3: Medidas necessárias para melhoria no exercício da docência e na aprendizagem do alunado de acordo com os professores do nono ano entrevistados na Escola Municipal José Inácio Cavalcanti da Silva.....	57
Gráfico 4: Medidas necessárias para melhoria no exercício da docência e na aprendizagem do alunado de acordo com os professores do nono ano entrevistados na Escola Municipal Orestes de Freitas.....	58
Gráfico 5: Medidas necessárias para melhoria no exercício da docência e na aprendizagem do alunado de acordo com os professores do nono ano entrevistados na Escola Municipal Epaminondas Mendonça.....	58
Gráfico 6: Medidas necessárias para melhoria no exercício da docência e na aprendizagem do alunado de acordo com os professores do nono ano entrevistados na Escola Municipal Arthur Leonel de Castro.....	59
Gráfico 7: Medidas necessárias para melhoria no exercício da docência e na aprendizagem do alunado de acordo com os professores do nono ano entrevistados na Escola Municipal São Domingos.....	59
Gráfico 8: Fatores limitantes da qualidade do ensino básico no ensino público municipal, segundo os professores do nono do ensino fundamental II do Município do Brejo da Madre de Deus/PE.....	62

LISTA DE ABREVIACÕES

AEBRM	Avaliação do ensino básico da rede municipal
BM	Banco Mundial
CT	Condições de trabalho
DPM	Distúrbios psíquicos menores
EMALC	Escola Municipal Arthur Leonel de Castro
EMEM	Escola Municipal Epaminondas Mendonça
EMJICS	Escola Municipal José Inácio Cavalcanti da Silva
EMOF	Escola Municipal Orestes de Freitas
EMSD	Escola Municipal São Domingos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FABEJA	Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa.
FAFICA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
FAINTVISA	Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE	Infraestrutura escolar
IEF	Interação entre escola e família
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	Indicadores da Qualidade na Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RP	Reconhecimento profissional
RPA	Relação professor e aluno
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDANA	Taxa de desempenho do alunado do 9º ano
UCM	Universidade Cândido Mendes
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

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

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNINTER Centro Universitário Internacional

UPE Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1OBJETIVOS.....	17
1.1.1 Objetivo geral.....	17
1.1.2 Objetivos específicos.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	18
2.1.1 Característica da educação básica brasileira.....	18
2.1.2 Índice de desenvolvimento da educação básica e seu método de avaliação.....	21
2.1.3 Sistema de avaliação do ensino básico (SAEB).....	22
2.1.4 Uma visão da educação básica brasileira.....	27
2.2 REFORMAS ADMINISTRATIVAS E EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	29
2.2.1 O desafio da pesquisa na educação básica.....	29
2.2.2 Impacto educacional das reformas administrativa.....	31
2.2.3 Reforma educacional do ensino básico.....	35
2.3 REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	39
2.3.1 Reforma curricular no ensino básico.....	39
2.3.2 Profissionais de educação e sua formação.....	42
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	46
3.1 TIPOS DE ESTUDO.....	46
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E AMOSTRA.....	47
3.3 POPULAÇÃO.....	47
3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	47
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	49

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
6 REFERÊNCIAS.....	77
7 ANEXOS	85
ANEXO A: Termo de consentimento para gestores escolares.....	86
ANEXO B: Termo de consentimento para professores e coordenadores escolares	87
ANEXO C: Questionário para professores.....	89
ANEXO D: Questionário para coordenadores escolares.....	91

1INTRODUÇÃO

Existem diversas evidências mostrando que a educação é importante em várias dimensões econômicas e sociais no Brasil. Vários estudos mostram que uma maior escolaridade aumenta os salários das pessoas, diminui a propensão ao crime, melhora a saúde e diminui a probabilidade de ficar desempregado. Além disto, para o país como um todo uma população mais educada traz um crescimento econômico maior, aumenta a produtividade das empresas, e potencializa os efeitos da globalização (MENEZES FILHO, 2005).

Segundo este mesmo autor, para se obter todas estas vantagens, o Brasil precisa ter uma educação de qualidade, ou seja, que efetivamente aumente o conhecimento e capacidade do alunado para que desta forma possa contribuir para a sociedade. Depois de muitos anos de atraso educacional, causado pela elevada repetência e pela falta de políticas educacionais apropriadas, na década de 90 ocorreu a universalização do ensino fundamental, pois a escola se viu envolvida com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos.

Para tanto, foi preciso treinar os professores, facilitar o acesso do aluno aos livros didáticos, criar parâmetros curriculares, implantar ciclos de progressão continuada e, principalmente, inserir a avaliação externa. Essa e o credenciamento passaram a ser políticas de primeira ordem, conduzidas pela filosofia do controle da qualidade como forma de gerar competências, rendidas pelo argumento do custo-benefício da escola, com prestação de contas à sociedade, pela necessidade de controle dos dados de repetência, evasão, exclusão etc. A permanência do aluno dentro do sistema escolar passou a ser considerada em si mesma uma vitória e a educação, além de direito básico começou a ser entendida também como uma prestação de serviços pelo Estado à população (MARCHELLI, 2010).

Baseada nessas informações pode-se perceber que a sociedade brasileira não dispõe de uma educação pública de qualidade por não ser esta uma prioridade do poder público. Apesar dos avanços obtidos na educação no município do Brejo da Madre de Deus/PE nos últimos anos, observados através da avaliação realizada pelo INEP e do IDEB melhorias no ensino público municipal tem ocorrido, no entanto, necessita-se de uma grande reestruturação qualitativa da educação pública

municipal, considerando os inúmeros desafios e envolvendo de forma participativa todos os atores da sociedade. Dessa forma, a educação pública torna-se determinante na qualidade que se obtém ou se deseja obter em outros campos da sociedade.

Desse modo, é preciso desvelar os verdadeiros determinantes desse fracasso do ensino público municipal, considerando que a compreensão destes encontra-se no interior da escola, junto a cada um dos atores da comunidade escolar. Caso contrário, torna-se difícil contrapor esses fatores às injustiças muitas vezes propositais, ou de incompetência técnica, por boa parte dos gestores públicos e até mesmo dos autores integrantes da educação municipal brejense.

Pautados nessa discussão, a presente pesquisa teve seu problema ligado a seguinte questão: obter dados que possam contribuir para determinar a qualidade e medidas que possam ser implementadas para melhoria do ensino básico no município do Brejo da Madre de Deus/PE. Como já mencionado anteriormente, o ensino municipal apresentou uma pequena melhoria nas últimas avaliações do IDEB, no entanto, outras medidas poderiam ser elencadas pelo governante municipal como aprimorar a qualificação profissional docente, condições de trabalho e a relação aluno-professor.

A capacitação de professores tem sido apontada como um dos fatores favoráveis à melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Estudos sobre o assunto ressaltam a sua importância, considerando-a como variável que tem impacto diferencial no rendimento da aprendizagem dos alunos (VEIGA et al., 2005). Com isso, pode-se observar a real importância do docente como agente transformador e formador. Pouco ou nada se sabe sobre o impacto no campo educacional em que professores acabam ministrando aulas em disciplinas completamente diferentes da sua formação, prejudicando não só o desempenho da qualidade de ensino em sala de aula, mas também do alunado que na maioria das vezes adquirem uma formação inferior as demais instituições, comprometendo em seu embasamento profissional futuro. O docente nesse contexto é mais uma vítima do sistema educacional brasileiro, que pouco tem apresentado estudos com diretrizes ou supervisionado a combinação entre atuação e formação acadêmica.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Avaliar a qualidade do ensino público e a formação docente do nono ano do ensino básico no município de Brejo da Madre de Deus/PE.

1.1.2 Objetivos específicos

- Avaliar a qualidade do ensino público na percepção de professores do nono ano e coordenadores da rede municipal mediante aplicação de questionário;
- Levantar possíveis medidas também através de questionário, que possibilitariam o melhor exercício da docência, bem como a melhoria na aprendizagem, no ponto de vista dos coordenadores escolares;
- Identificar o percentual de professores que ministram disciplinas diferentes de sua formação no ensino básico, e por sua vez as implicações que isso acomete no ensino aprendizagem do alunado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

2.1.1 Característica da educação básica brasileira

Nas últimas décadas, o Brasil fez importantes avanços na educação básica, sendo o mais importante deles a universalização do acesso. Entretanto, imensos desafios ainda permanecem para a sociedade no tocante à educação das crianças. Sem sombra de dúvida, a melhoria da qualidade da educação básica pública é o maior desafio. A partir da década de 1990, o Brasil passou a contar com avaliação nacional, que permite acompanhar a qualidade da educação brasileira. Ainda nessa década ocorreu a universalização do acesso da população de sete a 14 anos ao ensino básico e melhora expressiva no fluxo escolar. Este contexto, aliado a disponibilização de dados da avaliação nacional sinalizou de modo inequívoco a gravidade do problema da qualidade (FRANCO et al., 2007).

Nesse tocante, esse mesmo autor cita que o Prova Brasil produz indicadores para os municípios brasileiros. Recentemente, no âmbito do PDE, o INEP integrou os resultados do Prova Brasil e do Censo Escolar, de modo a viabilizar o IDEB. O princípio básico do IDEB é o de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano. O desempenho é medido por meio do Prova Brasil e a aprovação, por meio do Censo Escolar.

Com a universalização a escola se viu envolvida com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos. Para tanto, foi preciso treinar os professores, facilitar o acesso dos alunos aos livros didáticos, criar parâmetros curriculares, implantar ciclos de progressão continuada e, principalmente, inserir a avaliação externa. Essa e o credenciamento passaram a ser políticas de primeira ordem, conduzidas pela filosofia do controle da qualidade como forma de gerar competências, rendidas pelo argumento do custo-benefício da escola, pela prestação de contas à sociedade, devido a necessidade de controle dos dados de repetência, evasão, exclusão, etc. A permanência do aluno dentro do sistema escolar passou a ser considerada em si mesma uma vitória e a educação, além de direito básico começou a ser entendida

também como uma prestação de serviços pelo estado à população (MARCHELLI, 2010).

O desempenho é medido por meio do Prova Brasil e a aprovação, por meio do Censo Escolar. De modo sintético:

$$\text{IDEB} = (1/T) \cdot \text{Nota}$$

Em que: T é o número de anos que, em média, os alunos de uma rede de ensino, de um município, de um estado ou do país, levam para completar uma série. Quando o fluxo escolar é perfeito, $(1/T)$ assume valor 1 e o IDEB equivale à nota; quanto maior a reprovação e o abandono, maior será T e $(1/T)$ assumirá valores menores do que a unidade, penalizando o IDEB. Para o cálculo do IDEB da 4ª série calcula-se T com base no fluxo escolar dos alunos até a 4ª série (5º ano); e para o cálculo do IDEB de 8ª série calcula-se T com base no fluxo da 5ª a 8ª série (6ª a 9º ano); Nota é a média da Prova Brasil para a rede de ensino, o município, o estado ou o país, transformada de modo a ser expressa por valores entre 0 e 10 (FRANCO et al., 2007). Configurando no meu ponto de vista uma falsa avaliação do desempenho do aluno, uma vez que, a avaliação não avalia o conhecimento em todas as áreas do conhecimento e habilidades adquiridas pelo aluno, e sim apenas a aprovação, tornando o sistema educacional de certa forma obrigado a aprovar o aluno para série seguinte, às vezes mesmo sem que os mesmos tenham adquirido os conhecimentos mínimos necessários.

A avaliação externa dos sistemas de ensino foi assim adotada pelos governos como um instrumento de controle político do desenvolvimento social. Os resultados dos exames aplicados aos estudantes passaram a ocupar um lugar central na agenda do planejamento educacional, considerados a forma de melhor eficácia para aferir a qualidade. Entendeu-se que os resultados da aprendizagem dizem respeito ao sistema escolar como um todo, que engloba a infraestrutura, meios de financiamento, organização do trabalho dos professores, administração de recursos pedagógicos, envolvimento dos pais e da comunidade, entre outros aspectos que podem ser destacados (MARCHELLI, 2010). No entanto, pouco se fez a fim de promover a qualificação do corpo docente.

A Portaria 931/2005 do Ministério da Educação (BRASIL, 2005) reestruturou o SAEB, que existe desde 1990. A divulgação da série de dados coletados pelo

mesmo ecoou como um grito de desespero, pois mostrou que a escola básica brasileira está percorrendo uma perigosa curva descendente de aprendizagem, apresentando no últimos anos pequenas melhoras no constante a avaliação, acumulando déficits ano após ano e sugerindo a falência das políticas públicas formuladas pelos governos (MARCHELLI, 2010).

Para identificar a qualidade na educação básica faz-se necessário considerar as várias dimensões que envolvem esta temática. Em que os parâmetros quantificáveis antecede os parâmetros qualitativos, no caminho para uma educação de qualidade. Em outras palavras, percebe-se que todos os sistemas de ensino atualmente reconhecidos por sua qualidade, começaram desenvolvendo o acesso maciço à escola, onde pode-se pressupor que o atual progresso quantitativo feito pelo Brasil nos últimos anos poderá revelar sua eficácia no futuro.

No entanto, uma tendência internacional equivocada, do nosso ponto de vista, tornou a qualidade da educação equivalente aos indicadores quantitativos utilizados para medir o desempenho do aluno. Parece-nos que a qualidade da educação básica aponta, principalmente, no sentido e no valor que os alunos e profissionais da educação dão às atividades escolares, isto é, por exemplo, se vale a pena aprender ou não a matemática, a arte, o português. Várias dimensões devem estar presentes para obter uma educação de qualidade e adequada a cada universo escolar (MOREIRA, 1998; AKKARI e SILVA, 2009).

É evidente para esses autores citados anteriormente que a qualidade da educação é medida pela homogeneidade dos serviços que são oferecidos às escolas, aos estudantes nos seus diferentes grupos sociais, em todo o território nacional. Ao mesmo tempo, não é mais necessário fazer pesquisas para observar que a qualidade da educação básica no Brasil se diferencia nas redes municipais, estaduais e nas instituições privadas. A qualidade da educação não é possível sem um corpo docente respaldado, devidamente pago, profissionalmente habilitado e socialmente reconhecido, na sua missão educadora.

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois, numa escola que se pretenda torná-la democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo (AVALARSE et al., 2013).

Ainda mais quando nos reportamos ao ensino fundamental, etapa obrigatória, assim fixada para que a ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos. Universalizar a educação básica com qualidade e equidade constitui o desafio mais urgente na atual realidade educacional do Brasil. A superação desse contexto de profunda desigualdade exige que sejam implementadas políticas públicas estruturantes, que permaneçam no tempo, envolvam vários atores, estejam integradas a outras políticas públicas setoriais, prevejam sistemas de monitoramento e avaliação e, dessa forma, caracterizem-se como políticas de estado e não, apenas, de governo (RONCA, 2013).

2.1.2 Índice de desenvolvimento da educação básica e seu método de avaliação

Os IQE são fruto de um trabalho realizado por um grupo de pesquisadores, cujos objetivos são a construção e a disseminação de um conjunto de indicadores educacionais qualitativos, de fácil compreensão e que seja construído pela comunidade escolar. Portanto, a construção destes indicadores pretende envolver a comunidade escolar para buscar, de forma refletida, a qualidade dos processos educativos (RIBEIRO et al., 2005).

A proposta dos indicadores é que a escola, de forma coletiva, reflita sobre seus processos educativos, e que essa reflexão permita a autoavaliação, de forma a intervir na busca pela qualidade. Essa intervenção é feita pela própria escola, quando analisada suas fragilidades e potencialidades. É importante destacar que o próprio documento coloca a qualidade como uma busca constante e não como um conceito estandardizado. A qualidade nos processos educativos é um conceito dinâmico reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na sua busca pela qualidade (BRASIL, 2007).

Os fatores que o IDEB leva em consideração para sua formatação, bem como os resultados obtidos com a Prova Brasil e o SAEB, estão relacionados somente ao fluxo e ao desempenho escolar. Não há, portanto, uma relação específica entre os IQE e os resultados obtidos por meio dessas avaliações. Os dados, nesse sentido, são puramente quantitativos e não mobilizam a escola a refletir sobre outras questões além do aspecto didático pedagógico (CHIRINÉA, 2010).

Durante muito tempo, os problemas da educação brasileira foram sendo mantidos num constante “jogo” de tensões entre duas vertentes. De um lado, as questões pedagógicas próprias da educação formal e, conseqüentemente, da escola, e de outro, os fatores sociais. Nenhum dos dois lados assume a responsabilidade pela produção do fracasso ou pela qualidade isoladamente. Freitas (2007) argumenta que as duas vertentes são responsáveis, em conjunto, no coletivo e de forma dialética. Por isso, somente a responsabilização da escola pelo sucesso ou fracasso escolar, baseado no IDEB, sem levar em consideração outras variáveis que interferem no processo e que são relegados ou negligenciados pelo índice, pode comprometer o resultado.

Ainda segundo o autor, algumas dessas variáveis são deixadas de fora no processo das melhores e piores escolas ranqueadas pelo IDEB. Questões como absenteísmo de professores e sua carga horária, tipo de gestão escolar, número de alunos na sala de aula, além do nível socioeconômico e cultural das famílias cujos filhos frequentam a escola pública. Na opinião do autor, este quadro que escolhe apenas uma variável, desempenho do aluno, para analisar a educação básica brasileira, como o IDEB faz, é certamente temerário em face deste complexo de variáveis.

Paro (2001) entende que não há na escola um padrão único de aferição de sua qualidade. Até porque não há previsão dos insumos (alunos) que entram no sistema escolar, tampouco um acompanhamento dos egressos deste sistema. Avaliar a qualidade da escola sob essa perspectiva requer definir padrões de um bom ensino, como sinônimo de um bom processo e, portanto, garantia de um bom produto, que é o próprio aluno, após sua etapa de escolarização.

Freitas (2007) adverte que a idéia de regulação da qualidade, por meio de testes padronizados, vem ganhando força no Brasil, como se fosse possível monitorar escolas com realidades discrepantes. Nesse sentido, entende que escolas e sistemas de ensino, principalmente os municipais, sentindo a pressão imposta pelas avaliações externas, contratam grandes grupos educacionais para se enquadrar nas exigências impostas pelos testes ou, no limiar de uma saída estratégica para burlar o IDEB, treinam os alunos para a realização das provas, ou utilizam outros meios, mais criativos e menos ortodoxos. Não é difícil a observação de aulas nas vésperas da aplicação da prova, tentando com isso elevar a aprovação do alunado. Outro requisito importante que o IDEB avalia é a taxa de

aprovação, onde os docentes são orientados a reprovar o número mínimo de alunos, fator este que impacta negativamente na avaliação. Frente a estes argumentos os autores sugerem que medidas sejam implementadas, ou mesmo, possam ser incorporadas nesta avaliação, no caso o IDEB, demonstrando a real situação da educação básica brasileira. A qualidade, portanto, não emerge da própria escola e de sua construção coletiva, consubstanciada no projeto político-pedagógico, a qualidade é vista como objeto de medida de desempenho como eficiência do sistema de ensino e não como igualdade de resultados dos alunos matriculados nesse sistema.

Good e Weinstein (1995) explicam que a variação observada depende dos processos internos das instituições e do clima organizacional instalado e produzido pela gestão. Os autores afirmam que as escolas e todas as relações estabelecidas nesse ambiente influenciam e conduzem o sucesso ou o fracasso escolar.

Na opinião de Lima (2008), a avaliação em larga escala centra-se somente nos resultados observáveis e que podem ser medidos, todavia, numa ação que tramita de fora para dentro da escola, sem que se leve em conta as questões culturais ou subjetivas do processo. Convoca-se uma mono-racionalidade de tipo técnico e uma perspectiva gestonária-utilitária (neo-tayloriana), decompõe-se e fragmenta-se o processo de avaliação, quantificando, mensurando, formalizando; adapta-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência.

Azevedo (2009) condena a avaliação centrada nos “produtos”, ignorando os processos e “coisificando” o conhecimento. Segundo o autor, a função da avaliação externa é quantificar, mensurar, padronizar e após tudo isso elaborar escalas de competição entre as escolas. O fato é que esse tipo de avaliação desconhece a complexidade dos processos educacionais. Os parâmetros buscados são o da eficiência, eficácia e produtividade. O conhecimento é reduzido à sua dimensão cognitiva, traduzido em acúmulos quantitativos, mensuráveis, como se fosse possível separá-lo das relações ricas e complexas entre educador, educando, desvinculá-lo do emaranhado que tece os laços da instituição escola com valores éticos e culturais que compõem os contextos educativos, bem como da formação dos docentes e estrutura física das escolas.

Nóvoa (1995) entende que as instituições de ensino possuem especificidades muito particulares, não podendo ser pensadas ou administradas com

alto grau de racionalidade como as empresas. Segundo o autor, as mudanças na sociedade exigem mudanças também na escola. Todavia, é preciso pensar essas mudanças sob o ponto de vista da complexidade técnica, científica e humana, próprio das instituições de ensino.

Castro (2009) também argumenta que as avaliações externas como SAEB, o ENEM e o ENADE constituem um referencial vago e inadequado para a qualidade na educação. Para a autora essas avaliações baseadas em indicadores de desempenho mostram-se restritas e inadequadas para medir a qualidade efetiva da educação, pois não ultrapassam o nível instrumental. Fundamentam-se em pressupostos técnicos que se distanciam de juízo de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que, concretamente, a definem e a adotam.

Vale salientar que além do aspecto pedagógico e dos saberes cognitivos mensurados na avaliação externa e demonstrados pelo IDEB, há outros fatores que, quando mobilizados, direcionam a melhoria da qualidade de ensino e consequentemente os resultados do mesmo. Esses fatores fazem a diferença numa unidade escolar e não podem ser desprezados.

A escolha do IDEB como referência à qualidade foi proposital, uma vez que, de acordo com as assertivas de Ball (2001); Souza e Oliveira (2003) e Afonso (2005), ele funciona como uma espécie de quase-mercado educacional na medida em que se insere hoje como parâmetro de qualidade na área educacional ao eleger e diferenciar escolas e sistemas de ensino, promovendo inclusive a competição entre as escolas. Isso porque, após a divulgação de seus dados pela mídia e órgãos oficiais, elege-se a melhor escola, assim como a pior, funcionando, portanto, como um marketing educacional.

2.1.3 Sistema de avaliação do ensino básico (SAEB)

O SAEB é considerado um dos mais extensos esforços na coleta e sistematização de dados e análise de informações sobre o ensino básico do país. O objetivo declarado desse sistema é dar subsídios à elaboração de políticas públicas que possam melhorar a qualidade da educação brasileira. Além desse objetivo, o SAEB procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas diversas

séries e disciplinas e assim, proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos, buscando desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, incentivando o intercâmbio entre instituições de ensino, pesquisa e administrações educacionais visando consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino (MEC/INEP, 2013).

Os levantamentos de dados do SAEB são realizados, a cada dois anos, por meio de uma avaliação de larga escala do desempenho, em diferentes disciplinas, dos alunos brasileiros do ensino básico. Para analisar esse desempenho, o sistema utiliza-se de instrumentos específicos: provas aplicadas a alunos de escolas selecionadas por amostragem em todas as unidades da federação; e questionários, pelos quais são averiguados os fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho dos alunos (BARREIROS, 2003).

Devido à necessidade de permitir diálogo, negociação e transparência ao processo de avaliação, o SAEB vem assegurando o cumprimento dos seguintes princípios ou diretrizes no seu processo de desenvolvimento técnico e institucional: visibilidade social, identificando e apresentando para gestores, administradores, professores, pais e alunos os resultados e produtos obtidos pelo sistema de ensino; responsabilização, procurando identificar a parcela de contribuição de cada segmento envolvido na obtenção dos resultados do processo educacional, o que induz ao comprometimento com a busca e a implementação de ações corretivas e de aperfeiçoamento; desenvolvimento de competência técnico-científica, sendo fundamental a capacitação de recursos humanos para o desenvolvimento e fortalecimento da competência avaliativa nos sistemas educacionais; estabelecimento de parcerias entre o Ministério da Educação, sistemas de ensino, universidades e instituições de pesquisa para o desenvolvimento e execução dos projetos de avaliação; utilização dos resultados para formulação, reformulação de políticas, programas e projetos educacionais, de maneira a ampliar (e mesmo induzir, em alguns momentos) a reflexão sobre questões da qualidade dos resultados e sobre a atuação de todos os envolvidos no processo educacional (gestores, professores, pais, alunos e educadores) (PESTANA, 1998).

A estrutura do SAEB pode ser considerada a organização básica do sistema, que foi composta dos variados discursos e reestruturações que percorreram os

ciclos já avaliados, com poucas modificações. O arcabouço da avaliação é o resultado de uma ampla discussão, onde se debateu a necessidade de dar transparência ao sistema educacional, sendo imprescindível para isso responsabilizar os diversos agentes do sistema educacional pelos produtos e resultados apresentados pelo sistema de ensino brasileiro (BARREIROS, 2003).

Para isso, foi incorporada a ideia de produto, definindo também o que seria este produto e como determinar que aspectos relacionados ao processo de aquisição do produto deveriam ser observados. Tendo como enfoques o acesso e a qualidade, a eficiência, a equidade do sistema do ensino básico, o SAEB incluiu as dimensões capazes de caracterizar o desempenho dos alunos. As dimensões (atendimento, eficiência, produto, contexto, processo e insumo) têm como objetivos: a determinação de contextos em que acontecem o ensino e a aprendizagem; a identificação de processos de ensino e aprendizagem; o dimensionamento dos insumos utilizados. Neste intuito, utiliza-se de instrumentos (questionários e provas) que servem de indicadores/variáveis da educação básica do país (MEC/INEP, 2013).

Para entender a configuração atual do SAEB Ortigão (2001) julga ser necessário compreender o seu processo de institucionalização e implementação, assim como as respectivas mudanças curriculares que se sucederam no decorrer dos ciclos, visto que, ao longo dos ciclos de avaliação, ocorreram várias reformulações, na busca de um aperfeiçoamento técnico e metodológico dos instrumentos utilizados, para chegar aos atuais. Esse aperfeiçoamento teve por objetivo tornar mais confiáveis as informações obtidas pelo órgão.

Em sua fala Andrade et al. (2009) resume seu ponto de vista dizendo que, percebe-se que as políticas públicas vistas como ações voltadas a mudar a situação do ensino básico brasileiro são falhas, e às vezes nem existem, ou apenas existem no “papel”. O que parece existir é um grande teatro montado a fim de prestar contas em âmbito nacional à sociedade, e em âmbito internacional, às agências de financiamento, dado o descaso percebido não só por parte dos detentores do poder nos níveis municipal, estadual ou federal, como dos atores envolvidos diretamente no processo, no âmbito escolar, que pouco fazem para mudar sua postura pedagógica ante os resultados observados na avaliação. Esses últimos de certa forma podem ser justificados pela falta algumas vezes de infraestruturas e condições dignas de trabalho, o que de certa forma desmotiva e desqualifica a função

tornando-os “omissos” em suas funções tão importantes ao desenvolvimento do país, uma vez que não existem políticas públicas que favoreçam a qualificação de qualidade e constante dos profissionais envolvidos no ambiente ou podemos chamar até de ecossistema escolar, devido a grande variedade cultural e racial. No entanto, é um alento perceber que, embora existam pouquíssimas iniciativas que favoreçam a mudança de postura, isto pode futuramente reverter em uma transformação no modo como principalmente a escola e seus atores enxergam a educação, e procuram modificar a situação de forma a atender realmente aos interesses locais da comunidade assistida.

2.1.4 Uma visão da educação básica brasileira

A importância que a educação básica vem tendo nas políticas se justifica por ser esse o nível de ensino em que a busca de melhoria da qualidade melhor responde às solicitações do mercado, dentro de padrões pré-estabelecidos e encorajados pelas agências de fomento e órgãos internacionais. A centralidade da educação básica pode ser vista nas metas atuais e perspectivas futuras da educação no Brasil, de melhoria do sistema educacional vigente, nas quais têm sido propostas várias remodelações para o ensino básico (BARRETO, 2003).

Verifica-se, pelo exposto, que o governo se propõe a uma reestruturação do ensino e, para isso busca, entre outras ações, uma reforma curricular e uma capacitação profissional. O MEC pretende, dessa forma, retomar o papel de indutor e coordenador do processo de mudança da escola pública em âmbito nacional. Essas mudanças ocorrem, segundo Oliveira (2000), num contexto no qual, tendencialmente, regulariza-se o fluxo no ensino básico, impulsionando de forma ambígua tanto por uma perspectiva democratizadora quanto por uma economia de recursos. De acordo com Barreto (2003), essas medidas não garantem o acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Elimina-se a exclusão do ensino básico, mas não a exclusão do acesso ao conhecimento.

Ainda de acordo com Barreto (2003) as avaliações existentes indicam que, mesmo diante do processo de globalização, de abertura das fronteiras culturais, o ensino do Brasil permaneceu em patamares muito abaixo da média internacional, o que teve reflexos diretos nos investimentos econômicos e sociais, definidos pelas agências internacionais. O discurso de que o baixo nível de escolarização afeta o

desenvolvimento econômico chamou a atenção para a importância para a promoção do aumento da qualidade do ensino no país. A política de aumento da qualidade, no entanto, fixou-se na elaboração e execução de inúmeras propostas para o ensino básico (que agrupa a escolaridade obrigatória de sete a 14 anos), centradas em sistemas de avaliações que regulam a educação como um todo, assim como criam exigências de delineamentos curriculares.

Buscando caracterizar o processo político, Ball (1997) menciona a existência de três contextos na elaboração das políticas educacionais: o contexto da influência, o contexto da produção de textos de política e o (s) contexto (s) da prática. O primeiro – o contexto da influência – é o espaço no qual a política pública em geral se inicia, onde seus discursos são construídos. Tais discursos têm componentes nacionais e locais, mas se definem num âmbito mais amplo que envolve também diversos organismos internacionais que atuam tanto na condição de consultores quanto na de financiadores das reformas educativas. Para países como o Brasil, a influência desses agentes internacionais parece cada vez mais intensa, com a participação prioritária de organismos como o BM. Ele tem atuado como um dos principais componentes dos “pacotes” educacionais que os dirigentes locais vêm implementando nos últimos anos no país (BARRETO, 2003).

O contexto de produção dos textos de política é caracterizado, por Ball (1997), como o campo no qual documentos e propostas oficiais são codificados – via lutas, compromissos, interesses, negociações e interpretações do governo – e decodificados pelos significados atribuídos pelos atores envolvidos no processo. Os autores das políticas esforçam-se por estabelecer o controle dos leitores, tentando impor a leitura “correta” dos documentos. No entanto, o autor argumenta que a política é ao mesmo tempo texto e ação, de modo que não se pode prever totalmente seus efeitos. A ação educativa não é determinada somente pela política, mas envolve uma história de interpretação e representação dos leitores, realizada em contexto diverso daquele em que foi elaborada. Na verdade, as políticas são construídas como possibilidades de intervenções textuais diretas na prática, mas requerem compromisso, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas e cooperação. Portanto, as políticas provocam reestruturação, redistribuição e rompimento das relações de poder, o que Ball define como a complexidade entre as intenções da política, expressa nos textos, e as interpretações e reações que suscita.

Do lado de fora da escola, atores estabelecem prioridades e organizam leis, diretrizes. Com base nessas prioridades definidas pelo contexto de influência, mas também reagindo a elas, orientações curriculares são montadas, indicando conteúdos a serem ministrados. Ou seja, saberes são selecionados, organizados e sequenciados, dando origem ao currículo oficial/formal previsto, documentado, recomendado e controlado a posteriori que servirá de parâmetro para a organização do sistema de ensino, no entanto, esse currículo apresenta-se de forma generalista para todo o país, sem levar em conta as discrepâncias socio-culturais entre as regiões de um país com dimensões continentais como o Brasil. Dentro da escola, no entanto, as decisões curriculares advindas das autoridades educacionais podem tomar caminhos diferenciados, adequando-se à realidade da escola e articulando opções dos professores e necessidades dos alunos (BARRETO, 2003). Mas muitas vezes, os autores são impedidos de tomarem iniciativas a fim de melhorar a relação ensino-aprendizagem, devido a normas e um padrão pré-estabelecido de ensino estabelecido pelos governos.

2.2 REFORMAS ADMINISTRATIVAS E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.2.1 O desafio da pesquisa na educação básica

Segundo Demo (2003), a pesquisa se faz necessária por convergir a uma importância para alicerçar a educação e os espaços educativos. O autor ainda afirma que a própria vida é um espaço espontaneamente educativo, que conduz à aprendizagem constante. O mesmo ainda ressalta que a pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor como perito em aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia e imprecisa.

Para Moraes e Lima (2004) a importância da pesquisa em sala de aula é defendida quando se fala da probabilidade e da necessidade da evolução das

instituições educativas. Esta deve ocorrer em todos os seus níveis educacionais no sentido de se aproveitar dos princípios da educação pela pesquisa, visando à construção de valores culturais da argumentação, que é vital para que nos tornemos sujeitos, inserindo-nos conscientemente à participação e também à decisão.

Demo (2003) relata que o educar pela pesquisa, esta na recuperação da competência do professor, vítima de todas as enfermidades do sistema educacional. Apontada como a responsável pela precariedade da formação original, a dificuldade de capacitação permanente adequada até a desvalorização profissional extrema, característica na educação básica.

O mesmo autor reconhecendo que os métodos de ensino e de aprendizagem utilizados pelo docente devem ser definidos em conformidade e adequação de competências com os conteúdos previstos. O autor destaca a competência não é apenas executar bem, mas caracteristicamente refazer-se todo dia, para postar-se na frente dos tempos. Todo processo de questionamento reconstrutivo ou construtivo reconstruir-se indefinidamente. É contradição abusiva questionar sem questionar-se, ou impedir que o questionamento seja, ele mesmo, questionado.

No contexto da educação pela pesquisa, Moraes e Lima (2004) defendem a ideia de que o educar pela pesquisa é o ato de educar para a argumentação. Esta faz parte de nossas vidas; vivemos em um meio social comunicativo e argumentativo, no qual as questões relacionais são tratadas como o ato de dialogar. No ambiente familiar, os pais acreditam, a priori muitas vezes, que têm melhores argumentos do que os filhos, pois têm mais vivências e experiências na vida. No ambiente escolar e universitário, os professores também consideram que seus argumentos são mais fortes do que os dos alunos, afinal estudaram muito para estarem ali. Assim, tanto num como no outro, predominam os argumentos do mundo adulto, contribuindo para a reprodução, mesmo carregando todas as dificuldades concernentes desse mundo.

Nesse sentido, Demo (2003) reafirma que é desafiador educar pela pesquisa e apresenta concepções modernas do professor e o define como essencialmente um orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno, supondo obviamente que detenha essa mesma competência, usando o ensinar como algo decorrente da pesquisa. Esta, sendo bem desenvolvida e praticada, torna-se a base para envolver naturalmente o ensino, que se torna educação.

Assim, Chassot (2011) enfatiza que as escolas devem buscar oferecer uma educação que ultrapasse a perspectiva tradicional que tem norteador o ensino até então. Faz-se necessário abandonar a assepsia, pois existe a necessidade de tornar o nosso ensino mais vivido, isto é, imergi-lo na realidade. Há, usualmente, uma preocupação de se fazer um ensino científico, isso só se alcança pelo reconhecimento e valorização profissional dos docentes, favorecendo desta forma não só o crescimento profissional, mas a melhor formação dos discentes.

2.2.2 Impacto educacional das reformas administrativas

O quadro educacional, na década de 1980, era caótico, onde 50% das crianças em idade escolar repetiam o ano ou eram excluídas no decorrer da primeira série; 30% da população era analfabeta; havia 23% de professores leigos; 30% das crianças não tinham acesso à escola ou estavam fora dela. Somam a esse quadro, oito milhões de crianças matriculadas no ensino fundamental com mais de 14 anos; 60% dessas matrículas estavam concentradas nas séries iniciais. Além disso, é importante destacar que 60% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza (SHIROMA et al., 2004).

Palma Filho (2005) lembra também que apenas 34% de alunos ingressantes no ensino fundamental conseguiam concluí-lo e com um tempo de permanência 50% maior do que os oito anos previstos na legislação. Entretanto, ao longo dos anos, ampliaram-se as oportunidades de escolarização em todo o território brasileiro, muito embora esse aumento quantitativo não tenha sido seguido pelo qualitativo e pela universalização do Ensino Fundamental, pois continuavam acentuadas as brutais diferenças regionais e a ausência de políticas públicas voltadas para minimizar essas discrepâncias.

Esse cenário foi o “pano de fundo” para a reforma da educação. Segundo os propositores, a crise existente no sistema escolar brasileiro emperrava o desenvolvimento do país. Esse quadro, segundo os reformistas, exigia uma reorganização política e uma mudança significativa na área da educação e foi nesse sentido que a reforma educacional se concretizou.

Popkewitz (1997) pondera que o conceito de reforma é normativo e possui implicações simbólicas. No entanto, o autor é bastante pragmático ao afirmar que a escola é a instituição primeira onde a reforma se efetiva. Afirma ainda que a escola é

uma instância privilegiada para operar a reforma, pois ela é a primeira instituição a estabelecer a direção, a finalidade e a vontade da sociedade, cabendo a ela, portanto, conduzir a modernização das demais instituições. Para o autor a reforma do ensino é vista como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional. Assim, as reformas são concebidas como necessidade de atualização e modernização dos sistemas escolares, com a finalidade de introduzir inovações e adequações da escola à demanda. Reformas são, portanto, repostas à crise da educação.

No entender de Afonso (2005), as reformas na educação são também tentativas para solucionar problemas enfrentados pelo Estado moderno, mais especificamente a crise fiscal e a necessidade de promover processos de acumulação e legitimação. As mudanças transcorridas a partir da reforma pretendiam, portanto, adequar a educação a uma nova ordem social e econômica vigente, caracterizada principalmente pela reestruturação do capitalismo, pelos avanços científicos e tecnológicos, pela alteração nas concepções de Estado e suas funções, principalmente com a diminuição de sua interferência nas questões sociais e, conseqüentemente, o fortalecimento das leis de mercado. Para tanto, era preciso alinhar a educação aos interesses econômicos e políticos, com o objetivo de aumentar sua eficiência e eficácia, bem como atender a novos parâmetros produtivos. Sob essa prerrogativa, cabe à educação ressignificar as propostas políticas com vistas a atender à nova agenda política neoliberal.

Com a eleição do presidente Fernando Collor de Mello em 1990, a abertura do mercado aos produtos estrangeiros e a queda da produção da indústria brasileira, via-se na educação a sobrevivência à concorrência do mercado e à formação do cidadão do século XXI. A competitividade passa a ser o referencial de destaque nas políticas públicas para a educação no Brasil, ao ser considerada ferramenta para consolidação do cidadão do século 21 e para a sobrevivência do mercado. No olhar de Delors (1999) os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.

Para concretizar essa proposta, a escola deveria adequar-se a um novo paradigma de gestão. Segundo Mello (1995), a efetividade das mudanças se desenvolve por meio da gestão estratégica e da racionalidade das ações empreendidas. Para a autora, a escola deve formar para a qualificação da cidadania

moderna e competitiva, com conteúdos básicos voltados para a demanda do mercado, passando também pelas novas tecnologias de informação e comunicação, uma vez que o indivíduo deve dominar os códigos da modernidade.

A mesma é bastante pragmática ao afirmar que os problemas da educação brasileira, como capacitação de professores e sua valorização, as condições mínimas de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, como materiais didáticos, bibliotecas, laboratórios e a própria infraestrutura da escola. Requerem uma nova forma de organização e gerenciamento. Sob essa perspectiva, a autora entende que a gestão é a mola propulsora da qualidade, tanto para a educação básica quanto para políticas públicas. Afirma, ainda, que é preciso redimensionar os processos de gestão da escola pública, devendo esses ser alicerçados na perspectiva neoliberal e no dinamismo da gestão da escola privada, onde os parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, originários da economia de mercado e internalizados pelos sistemas escolares, são os grandes fatores considerados qualitativos.

Mello (1995) estabelece requisitos mínimos, concernentes à gestão, para a efetiva qualificação e capacitação do indivíduo para as demandas exigidas no século XXI, bem como a busca de um padrão de gestão eficiente, eficaz e racional. Segundo a autora, é preciso rever o padrão de financiamento e a locação de recursos; examinar o planejamento para a expansão e ocupação da rede física; qualificar a gestão escolar; instituir sistemas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos; estimular e criar modelos alternativos para a formação docente, além de capacitar os professores em efetivo exercício da profissão; fazer um levantamento das dificuldades e propor alternativas de solução para a questão salarial; optar por uma política do livro didático; qualificar a demanda no sentido de promover maior preocupação da sociedade civil e das mídias de forma geral com a qualidade da educação no país; por fim, é preciso estabelecer diretrizes para a integração da escola com outras instâncias como saúde, lazer, esporte e cultura, a fim de propiciar aos alunos experiências inovadoras. A modernização e a competitividade são os fatores que direcionam a fundamentação teórica da autora, uma vez que considera a educação um processo voltado ao atendimento das necessidades emanadas pelo mercado. Para tanto, entende que a avaliação é um mecanismo importante e, acima de tudo, necessário, pois o papel da escola é transmitir conteúdos básicos exigidos para o cidadão do século 21.

Esses fatores orientam a gestão da escola caracterizando-se como exigência para manutenção do mercado, uma vez que a qualidade da educação serve aos resultados obtidos com a reestruturação produtiva, o que, em larga medida, exige a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentarem as exigências da sociedade moderna. Portanto, a busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país e sua inserção no grupo dos países desenvolvidos do que na premissa da democratização das oportunidades educacionais e da garantia do direito à educação e formação cidadã a todos (CHIRINÉA, 2010).

Freitas (2004) corrobora ao recriminar a busca da qualidade baseada somente em resultados mensuráveis alcançados por meio de testes padronizados, sem que se leve em conta outros fatores subjacentes à realização da avaliação. Ao criticar o caráter eminentemente pragmático da busca da qualidade, o autor interpreta a política pública educacional brasileira como mecanismo de ajuste dos estudantes a determinados contextos e exigências. No olhar do mesmo, as medidas assumidas pelo Estado ganham o caráter de políticas neotecnicistas, ou seja, uma nova tentativa de modelar o comportamento do aluno e produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Segundo o autor foi criado o conceito de equidade, entendido como a responsabilidade da escola ter que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico. Dessa forma, descontado o nível socioeconômico, o que restava era percebido como de responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo inserir avaliação externa. Este tem sido o cotidiano dos sistemas educativos sob o impacto das políticas públicas mais recentes.

De certa forma essas políticas consolidaram-se nos currículos escolares e na nova proposta curricular, na progressão continuada e nas avaliações externas como forma de gerar competências e medir qualidade nos processos educativos. É interessante destacar que a implementação dessas políticas gera um clima de competição entre as escolas e os profissionais da educação, na medida em que se vincula à nota obtida na avaliação externa com o bônus do professor e dos profissionais da escola. Cabe explicitar que o desenvolvimento deste trabalho

pressupõe outros fatores intervenientes na qualidade que estão além do enfoque pedagógico e dos conceitos de fluxo escolar como promoção, repetência e evasão, assim como médias de desempenho quantificáveis em testes padronizados.

Entende-se que há outras dimensões que influenciam a qualidade como a gestão escolar, o ambiente educativo, a condição socioeconômica das famílias cujos filhos frequentam a escola, a formação do professor e suas condições de trabalho, a estrutura física da escola e as políticas próprias de cada instituição.

2.2.3 Reforma educacional do ensino básico

No campo da educação, coube a José Goldemberg (1993), então ministro da educação, realizar na década de 1990, um diagnóstico da educação brasileira, com o intuito de torná-la mais eficiente e capaz de atender às necessidades emergentes do mercado. O diagnóstico realizado, juntamente com as propostas implantadas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, quando se estabeleceu que as políticas educacionais direcionar-se-iam à educação básica, com o objetivo de reduzir a pobreza e formar capital humano resultaram nos pressupostos para a reforma na educação. Visando educar as massas, sob o ponto de vista da democratização do acesso à escola, para o sentido da cidadania plena e dar oportunidade a essa população ter acesso aos bens e serviços oferecidos pela sociedade.

Na mesma perspectiva, o autor argumenta que a necessidade de educar está alicerçada na alteração do processo produtivo e do desenvolvimento tecnológico, exigindo maior qualificação e melhor formação. Para justificar essa afirmação, Goldemberg (1993) alega que o problema não está na democratização, mas na permanência desses jovens na escola, principalmente de nível médio, como forma irrevogável de preparação para o mercado de trabalho e desenvolvimento do país. Para o autor, a ineficiência do sistema educacional brasileiro é o principal obstáculo para a modernização da sociedade e, muito embora a democratização tenha sido um avanço, a qualificação em todos os níveis dos sistemas de ensino ainda é bastante falha e passível de ser reajustada. Para o mesmo não basta construir escolas e universalizar o acesso, é preciso combater a pobreza, erradicar o analfabetismo, reorganizar o financiamento da educação básica, bem como controlar os dispêndios públicos com educação. Foi, portanto a partir desses fatores, que o

MEC negociou um empréstimo com o BM destinado a melhorar o desempenho do sistema educacional como um todo. A reforma na educação, financiada pelo BM, tinha como objetivo propiciar treinamento de professores; melhorar as condições físicas de ensino e do material educacional e estimular a melhoria do gerenciamento da educação pelos estados brasileiros.

A concessão do empréstimo do BM estava condicionada a esforços planejados pelos governos estaduais à correção da situação, buscando eficiência e eficácia do sistema. Socialmente, o BM tem dado ênfase especial à educação com propostas que vão desde a macropolítica até a sala de aula e a formação do professor. Essas recomendações são destinadas aos países em desenvolvimento, como pacotes de medidas a serem adotadas com vistas a melhorar a qualidade e a eficiência da educação, assim como as aprendizagens escolares na escola pública.

Em conjunto com a UNESCO, o UNICEF, o PNUD, o BM definiu a educação básica como prioridade, por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos, influenciando fortemente as políticas educacionais dos anos 1990. Algumas constatações realizadas pelo BM demonstraram a preocupação em assegurar a reforma educacional tendo em vista: o número absoluto de crianças sem educação tem possibilidade de aumentar nos próximos vinte anos; apenas pouco mais da metade dos alunos da escola primária completam o ciclo primário; a alfabetização dos adultos permanece como sendo um grande problema; impulsionada em parte pelo êxito no primeiro grau conseguido no passado, a demanda pela educação secundária e superior vem crescendo mais rapidamente que a capacidade que muitos sistemas educativos têm de atendê-la; vem se alargando a distância educacional entre os países da OCDE e as economias de transição da Europa Oriental e da Ásia Central (TORRES, 1998).

Portanto, reformar a educação básica significava melhorar o acesso, a equidade e a qualidade do ensino, esta última entendida como um problema geral que afeta o mundo, prejudicando o desenvolvimento sustentável, assim como a diminuição da pobreza sob perspectiva neoliberal. Cabe ressaltar a urgência do BM em reduzir a distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas. Ou seja, a importância de aliar os aspectos econômicos e financeiros aos aspectos pedagógicos desencadeados para o desenvolvimento do país (CHIRINÉA, 2010).

Segundo a Declaração do BM, a educação é um meio de reestruturação capitalista e a escola é sua instância formadora, onde a educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde, nutrição. O ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (TORRES, 1998).

Nessa perspectiva integram-se as competências e habilidades que o indivíduo deve possuir para agir de forma eficiente e eficaz em situações diversas, utilizando conhecimentos essenciais aprendidos na escola e utilizados no mundo do trabalho (CHIRINÉA, 2010).

Esse é o referencial de qualidade proposto pelo BM e seu maior desafio também. Embora a UNESCO seja a principal agência responsável pela proposição e implementação das ações afirmativas desencadeadas na Conferência Mundial de Educação para Todos e na Cúpula Mundial de Educação para Todos, o BM tem deslocado as propostas originais da UNESCO de forma a conduzir as ações empreendidas sob o ponto de vista da estrutura econômica, uma vez que essas ações visam atender a reforma neoliberal proposta pelo Estado. Nessa perspectiva, Torres (1998) destaca que a proposta do BM fundamenta-se nos seguintes elementos: prioridade na educação básica; melhoria da eficácia da educação; ênfase nos aspectos administrativos e descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidade de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar. Com isso, a qualidade na educação básica, se efetiva nos resultados, em decorrência do desempenho escolar, julgado a partir de metas e objetivos elencados pela escola. Métodos de ensino, validade de conteúdos e sentido de aprendizados não são questionados, uma vez que a referência são os insumos e produtos educacionais.

Tais insumos são fatores determinantes para o processo educativo. Segundo a proposta do BM, eles são: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos do professor; experiência do professor; laboratórios; salário docente; tamanho da sala de aula. A partir desses fatores, o BM faz suas recomendações aos países em desenvolvimento, propondo políticas públicas que priorizem a educação como fator imprescindível que agrega valor e desenvolvimento aos países. Para consubstanciar a reforma na educação, propõe-se maior contribuição e participação das famílias e da comunidade, bem como maior atuação da iniciativa privada nesse setor. É importante que a escola busque tais participações, que devem resumir-se às contribuições econômicas para a manutenção da infraestrutura escolar e à influência nos critérios de organização e gestão. Essas propostas visavam principalmente uma redefinição dos parâmetros e prioridades da despesa pública e uma contribuição maior das famílias e das comunidades nos custos da educação (TORRES, 1998).

As recomendações propostas pelas agências multilaterais são elaboradas tendo como referência a análise econômica em detrimento ao viés pedagógico. Numa linguagem mais comum, é a relação custo-benefício para o estado dos gastos com a educação e do retorno que ela oferece. O predomínio, portanto, das proposições políticas está baseado sob o ponto de vista econômico e não educativo, cabendo ao estado a regulação do sistema educacional e sua avaliação, alcançada por meio de testes padronizados, que objetivam “medir” a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas brasileiras. Sendo que no Brasil, os recursos advindos de acordos com organismos multilaterais, como o BM, são utilizados em projetos que visam à melhoria da qualidade da educação básica, definida por resultados via testes padronizados, e incentivam as novas pedagogias que, em sintonia com organismos financeiros, se aliam com os interesses econômicos. Nesse sentido, para a escola, a presença de professores e de uma pedagogia não é vista. Ela, tão somente, configura-se em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, afastando-se dos aspectos qualitativos essenciais para a educação (CHIRINÉA, 2010).

Para Shiroma et al. (2004), a reforma educacional no Brasil, cujo maior objetivo era garantir o acesso à educação e a permanência nela, incentivou a implantação dos programas: “Acorda Brasil! Tá na hora da escola”, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático – 1.^a e 4.^a séries e o Bolsa Escola. Quanto ao

financiamento, o MEC implementou programas como: Dinheiro Direto na Escola, Programa Renda Mínima, Fudescola, Fundef, Proep, além de projetos destinados às novas tecnologias como o TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância e Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior.

O mesmo autor relata que no tocante à regulação e ao controle dos processos, o governo implantou a partir da década de 1980, avaliações externas como forma de medir e quantificar os resultados educacionais. Destacam-se como formas de intervenção de natureza avaliativa a Prova Brasil, que avalia o rendimento dos estudantes de 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental; o SAEB, que afere a proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa, nos alunos do 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e da 3.ª série do Ensino Médio; o ENEM e o ENADE, cujo objetivo é avaliar a aprendizagem nos cursos de nível superior. Nesse sentido, a avaliação externa assume a característica de controle e de racionalidade econômica, exercendo a função de apontar a relação custo benefício.

Todas essas iniciativas governamentais estão voltadas à recondução das ações educativas baseadas nas mudanças trazidas pelas reformas e propostas por meio de “recomendações” dos organismos multilaterais. Cabe ressaltar o caráter mercadológico que a educação ganha ao subsidiar suas propostas sob o ponto de vista econômico e não pedagógico e ao colocar a qualidade como um referencial que busca interligar sistema educativo e de mercado, insumos e produtos, qualidade, eficiência e produtividade, baseando-se apenas em aspectos quantitativos e não qualitativos, demonstrando um resultado falso positivista para a educação brasileira.

2.3 REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

2.3.1 Reforma curricular no ensino básico

As mudanças curriculares levaram em consideração não só o próprio processo de planificação, mas a concepção de estratégias adequadas para a sua implementação. Isso tornou o processo um desafio, uma vez que se tratou de dotar os indivíduos com conhecimentos e habilidades de que eles necessitam para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e

reduzir os índices de pobreza. O sucesso da implementação do currículo assenta-se, essencialmente, nas seguintes premissas: criação e expansão das escolas primárias completas, possibilitando um ensino básico completo a todas as crianças, sendo, para isso, necessária a expansão do 2º grau do ensino primário; formação de professores, como chave do sucesso da implementação do currículo do ensino básico; capacitação dos professores, pois há um significativo número sem formação psicopedagógica (cerca de 38% base de dados do MINED-DP, INDE); formação de professores para as novas disciplina (GUIBUNDANA, 2013).

Para o autor, a inserção do currículo da educação básica, houve uma preparação prévia ocorrida em diferentes níveis, designadamente, central, regional, provincial e distrital, através de seminários de capacitação que aconteceram em todo o país. A reestruturação curricular reconhece que a capacitação de professores deveria estar em função do plano de introdução do novo currículo, dessa forma, a implementação do currículo do ensino básico foi feita com a criação das escolas primárias completas, à capacitação dos professores e à distribuição dos docentes por ciclos de aprendizagem, sendo necessário, ainda, operar mudanças no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aulas, tornando o ensino mais centrado nos alunos.

A falta de regularidade entre as orientações e o currículo escolar foi tema da pesquisa de Matheus (2008), o qual aponta que os professores buscam atender as novas orientações, mas a falta de apoio, tanto da escola como do sistema, fazem com que o professor retorne a trabalhar com aquilo que se sente mais seguro. A falta de experiências ricas e trocas com os pares não possibilita a ocorrência da socialização profissional e a identidade levando à manutenção de uma identidade constituída no tempo de estudante (MATHEUS, 2008; LAUTÉRIO e NEHRING, 2012).

Mas esse currículo imposto pelas políticas públicas gera inquietação nos professores que se sentem menosprezados pelas reformas curriculares. Os professores nunca foram e continuam não sendo protagonistas das reformas curriculares. Os distanciamentos da realidade escolar com a proposição de orientações acabam inalterando o currículo (MATHEUS, 2008). Peixoto (2008) relata que depois de quase uma década parece que tais diretrizes ainda não foram incorporadas à prática pedagógica.

Reforçando a implantação das mudanças no currículo escolar, Fonseca (2010) afirma que tal proposta ainda não se encontra efetivada na escola devido às dificuldades enfrentadas, alegando que os professores muitas vezes não os conhece e, quando os conhece, não consegue praticá-los em função da inadequação de sua estrutura. Aqui se destacam as condições em que o ensino está sendo ofertado nas escolas, mostrando que essa reestruturação encontra resistências e críticas por parte de muitos professores.

A contextualização é um recurso para o ensino do professor e posterior aprendizagem do aluno, tornando-se facilitador, mediador e significativo para os educandos, no entanto, a contextualização precisa ser compreendida para que se possa efetivar na ação pedagógica. Os professores precisam compreender que a mera aplicação e resolução de situações problemas não evidenciam a contextualização na apropriação de saberes significativos. A contextualização é um processo de saberes problematizados que possibilitam mobilizações entre diferentes contextos, abstraído e tornando o conceito significativo, evidenciando a função da escola de trabalhar com saberes científicos (LAUTÉRIO e NEHRING, 2012).

Uma outra questão, que permeia todos os níveis de ensino, é a da formação de professores, sem os quais nada pode ser feito. Existem evidências de que muitos professores não adquirem a formação necessária para proporcionar uma educação de qualidade, e enfrentar os problemas particularmente sérios que afetam as escolas públicas que devem atender a populações mais carentes. Os professores e professoras, no entanto, não trabalham no vácuo, mas em instituições que muitas vezes não têm o formato, os estímulos e os recursos necessários para que a atividade educacional possa se exercer plenamente (OLIVEIRA e SCHWARTZMAN, 2002).

As diferentes tentativas de lidar com esta questão no Brasil, ao longo do tempo vêm de certa forma prejudicando as melhorias no ensino brasileiro, onde nada se faz para alterar esse paradigma, onde mais da metade dos professores do país não possuem licenciatura para ministrar aulas nas disciplinas que lecionam no ensino básico. Nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o índice chega a 67,5% e no ensino médio 51,7%. Um de cada cinco professores (21,5%) não possuem nenhum curso de graduação nos anos finais do ensino básico. E os que tem nível superior, não têm licenciatura somam 35,4% (SANTOS, 2014).

A falta de habilitação dos professores na área que lecionam pode prejudicar o ensino. Na região Nordeste o número de professores sem licenciatura para lecionar as disciplinas que ministram aulas nos anos finais do ensino básico chega a 82,4%. A LDB define que todo professor deve ser formado em pedagogia ou em uma licenciatura para poder dar aula. A quantidade de professores diplomados cresceu 10% (68,9% em 2010 a 78,1% em 2012), mas a meta de atingir 100% dos professores com ensino superior em todo o país, estipulada pelo plano nacional de educação (PNE), não deve ser alcançada, ficando o ensino público desprovido de educadores qualificados. Infelizmente na nossa educação, que muitos dizem estar em constante processo de evolução, buscando melhor qualidade de ensino, ainda permite que professores ministrem aulas em disciplinas diferentes da sua formação, o que vamos esperar de um sistema educacional onde alunos recebem aula de matemática de um docente formado em ciências biológicas? Somos de certa forma ludibriados quando pensamos em qualidade de ensino público no Brasil.

2.3.2 Profissionais de educação e sua formação

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (9.394/1996), no artigo 29, defende a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. De acordo com a referida lei, as instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos são denominadas de creches e pré-escolas e diferenciadas exclusivamente pelo critério etário, ou seja, creche para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola às crianças de 4 a 6 anos (ANDRADE, 2010).

Até recentemente, acreditava-se que os problemas centrais da educação brasileira eram a falta de escolas, as crianças que não iam à escola e a carência de verbas. Considerava-se necessário construir mais prédios escolares, pagar melhores salários aos professores e convencer as famílias a mandar seus filhos para ser educados. Foram precisos muitos anos para convencer políticos e a opinião pública de que, na verdade, as crianças vão à escola em sua grande maioria, mas aprendem pouco, e começam a abandonar os estudos quando chegam na adolescência. Os problemas principais são a má qualidade das escolas. Os gastos brasileiros em educação são hoje da ordem de 9% do Produto Interno Bruto, mais

do que a Argentina e Chile, e semelhante à Itália e Japão. Outros países, com recursos semelhantes, conseguem resultados bem melhores. Embora existam ainda muitas carências, que podem justificar gastos adicionais, o que se necessita agora é, sobretudo, de uma nova geração de reformas que parta de um diagnóstico correto dos problemas, e permita usar bem todo este investimento que já existe (SCHWARTZMAN, 2004).

A nova constituição e a LDB determinaram que a responsabilidade pela oferta de educação infantil é dos municípios. Dessa maneira, os órgãos federais responsabilizam-se principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e com recursos públicos. Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos. No Brasil, anteriormente à legislação recente, as duas principais modalidades de atendimento a crianças de zero a seis anos encontravam-se vinculadas a diferentes setores governamentais. As pré-escolas, geralmente atendendo crianças de quatro a seis anos de idade em meio período diário, sempre estiveram ligadas aos sistemas de ensino, funcionando seja em classes anexas a escolas primárias, seja em unidades próprias de educação infantil. Nessas escolas, exigia-se normalmente que as professoras (pois são em sua maioria mulheres) fossem formadas no curso de magistério em nível secundário, já existindo, em alguns sistemas, percentuais significativos de professoras formadas em nível superior. Em algumas regiões, subsistiram atendimentos de caráter emergencial, geralmente sob a forma de convênios, que admitiam educadoras leigas (CAMPOS et al., 2006).

Por sua vez, esses mesmos autores advertem que as creches que estavam em sua maioria subordinadas a órgãos de bem-estar social, geralmente funcionando em período integral e atendendo a faixa etária de zero a seis anos, sejam diretamente administradas por prefeituras e governos estaduais, organizadas em regime de convênio com órgãos públicos e eventualmente organizações não governamentais nacionais e internacionais. Para esses autores, na área de bem-estar social raramente houve a preocupação de exigência de um nível mínimo de escolaridade ou formação prévia em curso e magistério para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças, quando muito propiciava-se alguma

formação em serviço, de forma não muito sistemática, através de sistemas de supervisão ou adotando o recurso de assessorias externas.

Com a recente absorção das creches aos sistemas educacionais, ainda em processo, há a exigência legal de formação dessas educadoras. Diversas estratégias vêm sendo utilizadas para enfrentar esse desafio: organização de cursos supletivos para as educadoras leigas que já trabalham nas creches; substituição desses adultos por professores formados em cursos de magistério; utilização de duplas de adultos em cada turma de crianças, compostas por uma professora e uma auxiliar, e assim por diante (YAMAGUTI, 2001).

Tendencialmente observa-se maior exigência de formação para as turmas de crianças nas faixas mais próximas de sete anos e menor exigência para as crianças menores. Reforçando essa tendência, as professoras formadas que vão trabalhar em educação infantil geralmente preferem assumir as turmas de crianças maiores. Em se tratando dos diretores, a maioria chega ao cargo por indicação; somente 11 municípios adotam o processo de eleição para a escolha dos diretores. A formação no nível médio é exigida em 40 municípios para a pré-escola e em 30 deles para a creche. Apenas sete exigem curso superior para diretores de pré-escola e seis para creche (CAMPOS et al., 2006).

O mesmo autor ainda relata que dados recolhidos pela pesquisa revelam a segmentação e a heterogeneidade das redes escolares municipais, que interpretam ao seu modo a legislação e não recebem orientação nem apoio dos órgãos estaduais. Assim, por exemplo, a incorporação das crianças de seis anos ao ensino fundamental parece ocorrer ao acaso das decisões isoladas de cada prefeitura, fazendo com que sistemas de ensino de municípios vizinhos apresentem maneiras muito diferentes de organizar as séries do ensino fundamental e sua articulação (ou falta de articulação) com a educação infantil.

A fase de transição que essa área atravessa, com a absorção das creches pelos sistemas educacionais, adiciona outros desafios em relação à definição de papéis e a divisão de trabalho nas instituições. Esse processo de integração parece, no entanto, estar abrindo pela primeira vez novas perspectivas de formação em serviço e de qualificação para as educadoras leigas das creches. Ainda assim, como alerta Haddad (1997), esse processo teria de ser acompanhado de profunda revisão e reformulação das funções e objetivos de ambas as instituições diante da responsabilidade pelo cuidado e socialização da criança.

No atual cenário da educação infantil no Brasil, os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas e a dificuldade de implementação de novas políticas educativas definidas na nova legislação.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 TIPOS DE ESTUDO

O estudo realizado caracterizou-se como qualitativo, exploratório e explicativo, pois buscou obter dados subjetivos e objetivos que qualificassem as representações sobre o trabalho docente no município de Brejo da Madre de Deus, estado de Pernambuco, Brasil, na perspectiva de professores do nono ano do ensino fundamental II e coordenadores escolares da rede municipal.

A pesquisa exploratória estabelece critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma pesquisa e visa oferecer informações sobre o objeto desta e orientar a formulação de hipóteses (CERVO et al., 2006). Visando à descoberta, o achado, a elucidação de fenômenos ou a explicação daqueles que não eram aceitos apesar de evidentes. A exploração representa, atualmente, um importante diferencial competitivo em termos de concorrência (GONÇALVES, 2014).

Na pesquisa descritiva realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. A finalidade da pesquisa descritiva é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos. Nesse tipo de pesquisa não pode haver interferência do pesquisador, que deverá apenas descobrir a frequência com que o fenômeno acontece ou como se estrutura e funciona um sistema, método, processo ou realidade operacional (BARROS e LEHFELD, 2007).

A pesquisa explicativa registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas. Essa prática visa ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar e definir modelos teóricos, relacionar hipóteses em uma visão mais unitária do universo ou âmbito produtivo em geral e gerar hipóteses ou ideias por força de dedução lógica. Exige maior investimento em síntese, teorização e reflexão a partir do objeto de estudo. Visa identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos ou variáveis que afetam o processo (MARCONI e LAKATOS, 2011).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E AMOSTRA

A pesquisa foi realizada em cinco escolas: José Inácio Cavalcanti da Silva, Orestes de Freitas, Epaminondas Mendonça, Artur Leonel de Castro e São Domingos que contemplam turmas do nono ano do ensino fundamental II no município de Brejo da Madre de Deus/PE, localizadas na sede do município e nos distritos de Barra de Farias, Fazenda Nova, Caldeirão e São Domingos. Entretanto, as turmas das escolas dos distritos de Barras de Farias e Caldeirão funcionam como anexo ao distrito de Fazenda Nova. Utilizou-se uma amostragem por conveniência a fim de selecionar uma amostra da população objetivo do estudo. Ou seja, os indivíduos empregados nessa pesquisa foram selecionados de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

3.3 POPULAÇÃO

A população de estudo foi composta por cinco professores do nono ano do ensino fundamental II de cada escola participante da pesquisa, totalizando 25 entrevistados e seus respectivos coordenadores escolares ao qual se somaram 5 no total.

A pesquisa foi realizada no período de agosto a dezembro de 2015, no turno diurno através da aplicação de questionários com prévia autorização dos coordenadores escolares e professores como comentado no item 3.4.

Para a realização deste estudo, salienta-se que o município estudado conta com sua divisão educacional desmembrada por setores regionais e uma secretaria de educação que foi indispensável na aquisição dos dados referentes tanto ao quantitativo de docentes existentes no ensino fundamental II, quanto ao número de discentes no município em questão.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida em parceria do Programa de Mestrado em Ciências da Educação, ao qual mediante proposição de seu objetivo aos gestores escolares obteve-se posteriormente sua permissão para a realização da pesquisa através do termo de consentimento (ANEXO A), permitindo a realização no

estabelecimento educacional com os professores e coordenadores que, de forma análoga também assinaram um termo (ANEXO B), com posterior coleta de informação através da aplicação de questionário (ANEXO C) com professores do nono ano do ensino básico e com os coordenadores (ANEXO D) das cinco escolas supracitadas anteriormente.

O questionário teve enfoque qualitativo para que se pudessem analisar melhor as informações fornecidas pelos professores. O questionário foi composto por oito perguntas subjetivas e três objetivas. No caso dos coordenadores os questionários foram compostos por nove questões subjetivas e três objetivas.

Posteriormente, foi realizada uma análise quantitativa em que os dados obtidos foram tratados em médias utilizando-se o programa Microsoft Excel. As perguntas subjetivas foram examinadas descritivamente, através de análise textual, sendo destacados os principais pontos levantados.

Foram obtidos dados junto à secretaria de educação do município a fim de determinar: números de alunos por turma, grau de escolaridade e disciplinas ministradas pelos docentes.

Partindo deste princípio, visou-se avaliar a qualidade do ensino público e a formação docente do nono ano do ensino básico no município de Brejo da Madre de Deus, estado de Pernambuco, Brasil. Bem como, levantar alguns quesitos como a qualidade do ensino público na percepção de professores do nono ano e coordenadores da rede municipal mediante aplicação de questionário; Levantar possíveis medidas também através de questionário, que possibilitariam o melhor exercício da docência, bem como a melhoria na aprendizagem, no ponto de vista dos coordenadores escolares; Identificar o percentual de professores que ministram disciplinas diferentes de sua formação no ensino básico, e por sua vez as implicações que isso acomete no ensino/aprendizagem do alunado, para que desta forma possamos contribuir para a construção de políticas públicas voltadas para um melhor desempenho dos docentes e discentes municipais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação de questionários direcionada aos coordenadores e professores atuantes no ensino fundamental II nas escolas supracitadas, fizemos a triangulação dos dados coletados transformando em informações as questões que julgaram ser mais relevantes, com vistas a evidenciar a qualidade do ensino público municipal, buscando novas alternativas para as problemáticas relatadas na rotina desse público alvo. Partindo desse pressuposto, gráficos e tabelas foram elaborados a fim de discorrermos melhor e de forma mais detalhada os resultados obtidos.

Os dados obtidos junto à secretaria de educação municipal constataram que todos os professores que ministram disciplinas no ensino fundamental II possuem nível superior, sendo 35 (36,08%) apenas com graduação, 59 (60,82%) possuem especialização e 3 (3,1%) mestrado e nenhum com a titulação de doutor (Tabela 1).

Tabela 1: Nível de formação dos docentes do ensino fundamental II no Município do Brejo da Madre de Deus/PE.

Escola	EMJICS	EMEM	EMSD
Nº de professores	35	25	37
Nº de alunos	1360	1028	1200
Correlação professor/aluno	38,85	41,12	32,43
Graduação	10	02	23
Especialização	24	22	13
Mestrado	01	01	01
Doutorado	00	00	00
Cargo efetivo	35	23	37
Contratado	00	02	00

Fonte: Autoria própria (2015).

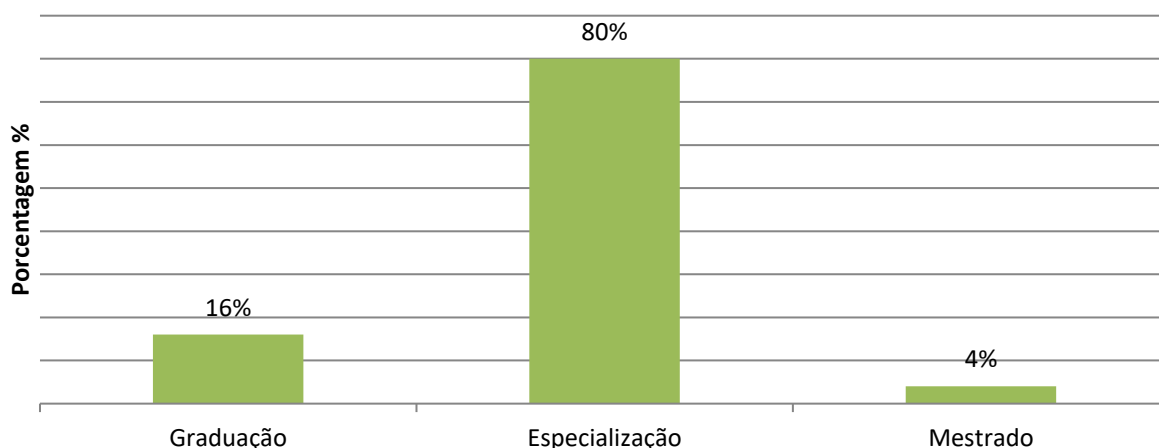
Verifica-se que a rede municipal está atendendo as exigências colocadas pela LDB, que em 1996 propõe alterações nos processos de formação dos professores, passando a exigir formação superior para ingresso na carreira docente, e, estipulando o prazo para formação superior dos professores já atuantes.

Observamos que dos docentes entrevistados 20 (80%) possuem especialização e um (4%) mestrado (Gráfico1). A maioria dos cursos de pós-

graduação foram realizados em instituições privadas de ensino, onde observamos uma baixa oferta nesses cursos ofertados pelas instituições públicas de ensino, e em especial voltados para qualificação de professores.

Gráfico 1: Nível de escolaridade dos professores do nono ano do ensino fundamental II do município de Brejo da Madre de Deus/PE entrevistados na pesquisa.

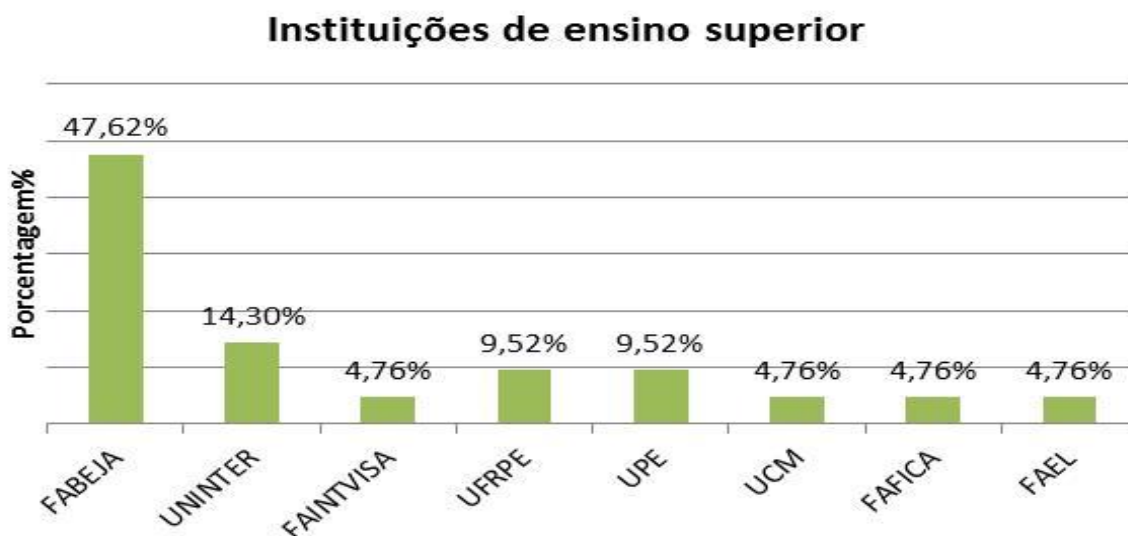
Nível de aperfeiçoamento dos docentes entrevistados



Fonte: Autoria própria (2015).

Outro ponto a ser destacado é a falta de políticas públicas que se voltem ao enriquecimento curricular dos docentes, o que promove uma melhor qualificação para o ensino, bem como uma melhor remuneração, observamos que os professores têm o desejo em se qualificar, no entanto, a falta de oportunidade os impedem, fazendo com que os mesmos busquem por curso de qualificação nas cidades mais próximas ou até os oferecidos a distância, onde se destaca a cidade de Belo Jardim, sede da FABEJA onde das 21 pós-graduações 10 (47,62%) foram realizadas nessa instituição (Gráfico 2).

Gráfico 2: Instituições de ensino superior onde os entrevistados cursaram cursos de pós-graduação.



Fonte: Autoria própria (2015).

Apesar da ausência de programas de pós-graduação ofertados aos professores municipais, os mesmos estão sendo submetidos constantemente a programas de capacitação fornecidos pela rede municipal de ensino. Para Nóvoa (1991), Sacristán (1991), Schön (1992), Alarcão (1998), Santos (1998) e Nascimento (2000), defendem a incorporação da prática interativa reflexiva (ligada à resolução de problemas reais) nos programas de capacitação de professores. Para os mesmos, essa seria a prática capaz de melhor preparar o docente para o enfrentamento de situações futuras, uma vez que o torna mais consciente de seus padrões de trabalho, dos princípios, pressupostos e valores subjacentes a suas rotinas e seus hábitos de trabalho.

Santos (1998) cita que a melhor proposta de formação seria aquela que ajustasse o grupo a ser capacitado, os problemas identificados para serem trabalhados, os recursos humanos e materiais disponíveis. Além disso, Veiga et al. (2005) relata que a capacitação de professores deve compatibilizar as necessidades e as especificidades ou perfis dos professores com a demanda pela qualificação em massa, uma vez que as extensas redes públicas de ensino possuem professores com formação e tempo de trabalho (novatos, antigos etc.) diferenciados, com dupla jornada de trabalho, bem como escolas com necessidades, clientela e gestões diferenciadas. A minimização desses obstáculos pode fazer a diferença no sentido

de o professor ter uma qualificação mais eficaz e mais próxima da sua realidade. Para nós, a capacitação de docentes da rede municipal de ensino básico deve ser baseada levando em conta algumas características integrantes no cotidiano que o circunda tais como: social, cultural, político e econômico.

Candau (1997) considera que a formação continuada de professores deve estruturar-se em torno de três eixos: a escola como *locus* privilegiado de formação, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. A formação deve partir das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia, e favorecer processos de pesquisa-ação e cooperação. Contemplando o princípio de que, mais do que valorizar os saberes das disciplinas, é preciso valorizar os saberes da experiência, considerados núcleo vital do saber do docente, a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundamentam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. O terceiro eixo refere-se às diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério. A formação continuada assim estaria baseada na valorização e no resgate do saber docente construído na prática pedagógica, em um processo mediado por referências teóricas e práticas.

De acordo com Veiga et al. (2005) o panorama das pesquisas educacionais nas últimas décadas, as características do corpo docente são citadas como um dos fatores diretamente relacionados ao desempenho escolar. O que se postula é que padrões satisfatórios de interação e as dificuldades para lidar com o alunado social e culturalmente diferenciado estão fortemente ligados ao preparo insuficiente do corpo docente, o que poderia ser modificado por meio de programas contínuos de treinamento e capacitação desses docentes. Além disso, recomenda-se a elevação do nível de escolaridade mínima exigida dos profissionais que atuam nas escolas de ensino fundamental e de projetos de atenção pedagógica especial para alunos que revelem dificuldades de aprendizagem.

Garrido e Carvalho (1999) afirmam que o papel reservado ao professor, após a reformulação do sistema educacional no país, deveria ser o de “refletir sobre a própria prática, problematizando-a, distinguindo as suas dificuldades, sugerindo hipóteses de solução, testando-as, procurando as razões subjacentes às suas ações, observando a reação dos alunos, verificando como aprendem”. Sendo assim, a produção do conhecimento seria deslocada para a sala de aula, onde os valores individuais do aluno e as características culturais do seu meio de origem seriam

incorporados. Para tanto, a renovação exigiria uma mudança significativa do nível de formação e de identidade profissional dos professores, para que estivessem mais bem preparados para exercerem sua autonomia em sala de aula e maior controle sobre suas condições de trabalho. Ao professor caberia explorar a potencialidade dos seus alunos e tentar minimizar as diferenças cognitivas existentes, utilizando-se não só de novas técnicas pedagógicas adquiridas em treinamentos e programas de capacitação, como também da sua própria criatividade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõem orientações gerais sobre o básico a ser ensinado e aprendido em cada etapa de escolaridade e têm por objetivo orientar o planejamento escolar e as ações de reorganização do currículo. Nesse âmbito, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados para colaborar com a formação e a prática dos professores, traçando objetivos para cada nível de ensino da educação básica e cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar de maneira clara e coerente com o desenvolvimento dos alunos. De acordo com as diretrizes dos referenciais para a formação dos professores, uma série de iniciativas de reorientação curricular e formação continuada de profissionais da educação por várias secretarias estaduais e municipais; algumas experiências inovadoras de formação de professores em nível superior; e algumas parcerias interinstitucionais importantes visando à busca de soluções conjuntas para problemas comuns (BRASIL, 1999).

Por intermédio desses referenciais, o MEC propõe mudanças na criação dos sistemas de formação dos professores, nos quais se articulem os processos de formação continuada. A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela, inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção do conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte de sua formação. A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real. Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados à condição de trabalho, avaliação, carreira e salário (BRASIL, 1999).

Salientamos que a formação continuada do professor é uma das estratégias importantes para o desenvolvimento da política educacional, articuladas às condições de trabalho, salário e carreira profissional, entendidas como meios para aperfeiçoar o desenvolvimento da atividade pedagógica nacional. Deve-se respeitar a formação docente, fazendo com que professores sejam responsáveis apenas por lecionar em disciplinas que tenham correlação com a sua formação acadêmica ou com o curso de pós-graduação que cursou, habilitando-o a exercer essa atividade. Dos 25 professores entrevistados 13 (52%) ministram em disciplinas diferentes de sua formação acadêmica, em alguns casos assumem até duas disciplinas diferentes, apenas no intuito de completar a carga horária necessária (Tabela 2).

Tabela 2: Formação acadêmica e disciplinas que lecionam os professores do nono ano do ensino fundamental II no Município do Brejo da Madre de Deus/PE.

ESCOLA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	DISCIPLINA MINISTRADA
EMJICS	Licenciatura em Matemática	Matemática, Artes e História
	Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês	Língua Portuguesa e Artes
	Licenciatura em História	História e Educação Física
	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática	Matemática
	Licenciatura em Ciências Biológicas	Ciências
EMOF	Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes
	Licenciatura em Ciências Sociais	Geografia e Artes
	Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês	Língua Portuguesa
	Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira
	Licenciatura em Ciências Biológicas	Ciências
EMEM	Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes
	Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa e Artes
	Licenciatura em Matemática	Matemática
	Licenciatura em Matemática	Matemática
	Licenciatura em Matemática	Matemática
EMALC	Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes
	Licenciatura em Física	Ciências, Matemática e Artes
	Licenciatura em Matemática	Matemática, Ciências e Artes
	Licenciatura em Ciências Biológicas	Ciências
	Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês	Língua Portuguesa e Língua Estrangeira
	Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes
	Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes
	Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes

EMSD	Licenciatura em Matemática	Matemática e Artes
	Licenciatura em Matemática	Matemática
	Licenciatura em Ciências	Ciências
	Biológicas	

Fonte: Autoria própria (2015).

Essa prática foi constatada nas disciplinas de artes, ciências, história e educação física, onde, aparentemente não há professores com formação para disciplina de artes em nosso município. Essa prática prejudica o desenvolvimento do alunado, devido à falta de conhecimento na área por parte dos professores. De acordo com Santos (2014) artes (92,3%) e filosofia (90%) são as disciplinas em que há mais professores sem licenciatura na área. Com isso, podemos citar algumas frases de professores entrevistados:

Muito negativo, pois se o professor não domina aquela disciplina imposta, não irá transferir o conhecimento adequado aos alunos.
É uma experiência muito negativa, onde os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem.

Essas duas passagens descrevem o impacto e o aspecto atual da educação pública deficitária, ou mal administrada por nossos governantes, uma educação baseada em um índice de avaliação (IDEB) o qual privilegia a aprovação e não a qualidade do ensino público. Atualmente os professores são obrigados por parte dos coordenadores escolares a aprovar uma porcentagem dos alunos para não interferir em seu desempenho. Além de não privilegiarem uma educação de qualidade, estamos formando analfabetos.

De acordo com os entrevistados, o governante municipal está preocupado com a qualidade do ensino público. Onde o mesmo promove a qualificação dos professores por meio de capacitações rotineiras, investe na melhoria da infraestrutura nas escolas estudadas e fornece uma merenda de qualidade para o alunado, no entanto, para os mesmos muito ainda tem que melhorar. No momento das entrevistas notamos obras inacabadas e discentes em salas precárias. Vale salientar que condições dignas de trabalho promove o exercício da atividade docente com qualidade. Segundo Soares (2006), reconhece-se na literatura educacional que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e as características do próprio aluno. Estudos que investiguem tais fatores são

importantes para a compreensão da dinâmica e dos determinantes do processo educacional, e contribuem para a formulação de políticas educacionais baseadas em evidências. No entanto, no Brasil, a maioria desses estudos tem centrado suas análises apenas no impacto dos fatores familiares nos resultados educacionais, relegando à segundo plano as questões de oferta da educação, em termos de infraestrutura e recursos pedagógicos (RIANI e RIOS NETO, 2008).

A infraestrutura e os recursos pedagógicos dizem respeito aos materiais físicos e didáticos disponíveis nas escolas, incluindo os prédios, as salas, os equipamentos, os livros didáticos, dentre outros. Esses fatores são componentes fundamentais no âmbito escolar, pois o funcionamento da escola e o bom desempenho dos alunos dependem também dos recursos disponíveis. Segundo Libâneo (2008), espera-se que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem.

Segundo os entrevistados, quando perguntados sobre medidas que possibilitariam o melhor exercício da docência, bem como a melhoria na aprendizagem do alunado, os mesmos citaram a formação continuada dos professores, inserção de laboratórios e de aulas práticas, e outros menos citados foram realização de atividades extra sala de aula, melhoria do material didático, políticas escolares para fixação do aluno no ambiente escolar e valorização profissional. As atuais medidas necessárias para um melhor desempenho do exercício da docência e aprendizagem dos alunos segundo os professores entrevistados estão demonstrada abaixo por instituição de ensino pesquisada (Gráficos de 3 a 7).

Gráfico 3: Medidas necessárias para melhoria no exercício da docência e na aprendizagem do alunado de acordo com os professores do nono ano entrevistados na Escola Municipal José Inácio Cavalcanti da Silva.



Fonte: Autoria própria (2015).

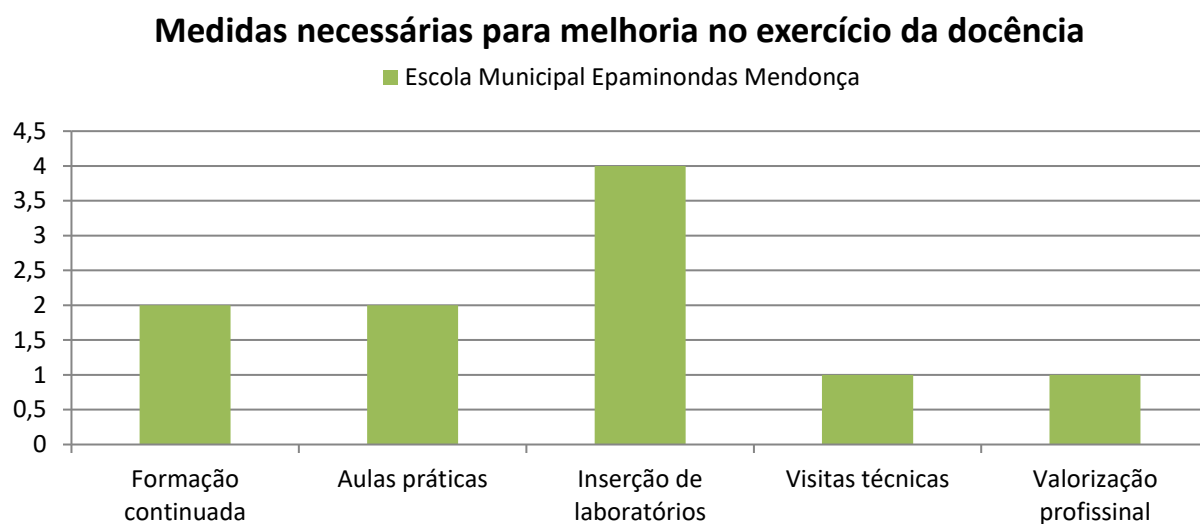
Na EMJICS observamos que a principal medida necessária para melhoria da atividade docente e aprendizagem do alunado segundo os docentes é a inserção de laboratórios seguida de incentivo na formação continuada dos mesmos. Salientamos que a falta de infraestrutura adequada nas escolas prejudica a aprendizagem do alunado, com isso, a questão da infraestrutura deve ser solucionada com urgência se o País tem a intenção de oferecer educação de qualidade para todos, não adiando proporcionar o acesso sem qualidade. A formação docente possibilita a utilização dos conhecimentos adquiridos através da qualificação dos mesmos, melhorando com isso a disseminação do conhecimento no âmbito da escola.

Gráfico 4: Medidas necessárias para melhoria no exercício da docência e na aprendizagem do alunado de acordo com os professores do nono ano entrevistados na Escola Municipal Orestes de Freitas.



Fonte: Autoria própria (2015).

Gráfico 5: Medidas necessárias para melhoria no exercício da docência e na aprendizagem do alunado de acordo com os professores do nono ano entrevistados na Escola Municipal Epaminondas Mendonça.



Fonte: Autoria própria (2015).

Gráfico 6: Medidas necessárias para melhoria no exercício da docência e na aprendizagem do alunado de acordo com os professores do nono ano entrevistados na Escola Municipal Arthur Leonel de Castro.



Fonte: Autoria própria (2015).

Para os docentes das EMOF, EMEM e EMALC a medida necessária para melhoria da atividade docente e aprendizagem do alunado é o incentivo para formação continuada dos mesmos, seguida de infraestrutura adequada e atividades fora da sala de aula que proporcionariam melhor aprendizagem do alunado.

Gráfico 7: Medidas necessárias para melhoria no exercício da docência e na aprendizagem do alunado de acordo com os professores do nono ano entrevistados na Escola Municipal São Domingos.



Fonte: Autoria própria (2015).

Já na EMSD os incentivos para qualificação docente e a inserção de aulas práticas são as principais medidas necessárias para a melhoria no exercício da atividade docente e aprendizagem do alunado, ficando a questão da melhoria da infraestrutura em terceiro lugar. Para nós o efeito docente é importante, mas não é o único que deve ser levado em consideração para maximar o desempenho do alunado.

Para Becker (1964) as discussões sobre o capital humano não poderiam omitir a influência da família sobre os conhecimentos, habilidades, valores e hábitos de seus filhos. As pequenas diferenças entre as crianças na preparação fornecida por suas famílias se multiplicariam frequentemente ao longo da vida, transformando-se em grandes diferenças na adolescência. Ao chegar à vida adulta, estes indivíduos despreparados apresentariam dificuldades em serem absorvidos pelo mercado de trabalho. O abandono escolar e a falta de preparo para o trabalho comprometeriam e dificultariam a elaboração de políticas públicas voltadas a estes grupos. Famílias em melhores condições sociais e com menor número de filhos tenderiam a mantê-los na escola por mais tempo. As altas taxas de natalidade comprometeriam o desenvolvimento econômico de um país, havendo estreita e geralmente negativa correlação, entre o nível de crescimento populacional e o investimento em capital humano.

A literatura internacional sobre os determinantes educacionais indica que as condições de infraestrutura das escolas têm pouco ou nenhum impacto sobre o desempenho dos estudantes. Estudos conhecidos internacionalmente, como o Relatório Coleman (1966) e o trabalho realizado por Hanushek (2003) sobre os insumos escolares, ambos nos EUA, apontaram que os fatores que mais influenciam o desempenho dos alunos são os relacionados ao *background* familiar do aluno. Os resultados da pesquisa do Relatório Coleman apontaram que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconômicas do que pelas intraescolares. Mostraram, ainda, que o desempenho de crianças de menor nível socioeconômico que frequentavam escolas cuja clientela era relativamente homogênea era pior do que o de crianças de mesmo nível socioeconômico que frequentavam escolas com clientelas mais heterogêneas. Em termos de orientações para as políticas educacionais americanas, as conclusões do Relatório Coleman levaram à valorização de ações de educação compensatória e indicaram a necessidade de remanejamentos que visassem garantir uma espécie de

equilíbrio multirracial e multicultural entre as escolas (BONAMINO e FRANCO, 1999).

Heynemen e Loxley (1983) destacam em seu estudo, a partir de uma amostra de 29 países da África, Ásia, América Latina e Oriente Médio, que o efeito da escola e dos professores no rendimento dos alunos é mais significativo em países em desenvolvimento que em países desenvolvidos. Assim, nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, os insumos escolares são significativos em razão da grande variabilidade nos recursos disponíveis nas escolas. As pesquisas nacionais sobre o tema reportam efeito positivo desta variável na proficiência discente (SOARES, 2004ab; FRANCO e BONAMINO, 2005; FRANCO et al., 2007).

Consideramos de suma importância o melhoramento constante da infraestrutura escolar, que proporcione ambientes mais propícios para o ensino e aprendizagem, bibliotecas e laboratórios, assim como espaços para o convívio social e o desenvolvimento motor, como os auditórios, quadras de esporte e espaços destinados aos profissionais da escola, como salas para os professores e diretores. O pressuposto subjacente a todos esses estudos é o de que quanto melhor a infraestrutura escolar, melhor será o ambiente de estudo, o que favorecerá o desempenho discente. A este respeito, Sátyro et al.(2007) destaca que “a infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação”, sendo necessário conhecer melhor a condição atual das escolas do país. Tais autores ainda destacam a pouca atenção dada ao tema. Sinalizam que a riqueza de dados sobre as condições materiais das escolas, sistematicamente levantadas pelo censo escolar realizado pelo INEP/MEC, é pouco aproveitada. Franco e Bonamino (2005) apontam que é inegável a relevância dos recursos escolares para a aprendizagem do aluno, porque no Brasil ainda há uma grande variabilidade nos recursos escolares disponíveis nas escolas, o que não ocorre nos países desenvolvidos.

Dentre os estudos dessa natureza, destaca-se a pesquisa realizada por Riani (2004), que analisou o efeito dos recursos sobre a probabilidade dos indivíduos de sete a 14 anos frequentarem a escola nos municípios do estado de Minas Gerais, verificando que escolas com biblioteca, quadras e laboratórios de ciências exercem influência significativa para a assiduidade à escola.

Sátyro e Soares (2008) analisaram a evolução das condições materiais das escolas brasileiras no período de 1998-2005 e o impacto das mesmas no desempenho discente, registrando melhorias latentes na infraestrutura das escolas e efeitos positivos, ainda que modestos. Marzocchi e Oliveira (2009) investigaram a associação dos recursos escolares disponíveis nas escolas públicas brasileiras com o desempenho em ciências dos alunos participantes do PISA 2006, reportando que as escolas com melhores equipamentos e recursos educacionais podem obter, em média, 6,9 pontos a mais no desempenho.

No entanto, apesar da relevância de tais estudos, cabe o alerta de Franco e Bonamino (2005) de que os recursos por si mesmos não são requisitos suficientes para garantir o aumento do desempenho discente, pois este ocorre em função da interação de diferentes fatores. Além disso, os autores também enfatizam que se faz necessário considerar não somente a presença ou ausência de tais materiais, mas também se eles, quando presentes, são efetiva e coerentemente usados no âmbito escolar.

Quando perguntados sobre o atual fator limitante na qualidade do ensino público municipal, segundo os professores entrevistados a estrutura física aparece em primeiro lugar, seguido da ausência dos pais nas escolas, desinteresse dos alunos, falta de interesse dos governantes em alterar a atual situação decadente do ensino público e jornada exaustiva de trabalho (Gráfico 8).

Gráfico 8: Fatores limitantes da qualidade do ensino básico no ensino público municipal, segundo os professores do nono do ensino fundamental II do Município do Brejo da Madre de Deus/PE.



Fonte: Autoria própria (2015).

Nos últimos 20 anos, centenas de estudos foram realizados buscando identificar quais fatores pertinentes à escola teriam impacto sobre o desempenho escolar, mas os resultados foram inconclusivos (HANUSHEK, 1995; 2003). O efeito dos chamados fatores de *input* (qualificação de professores, tamanho das turmas, infraestrutura, etc), sobre o desempenho escolar não se mostrou consistente, variando conforme o contexto em que os estudos foram realizados e o grau de agregação das variáveis consideradas. No entanto, um fator tem mostrado consistência no que diz respeito a seu impacto sobre o desempenho escolar, que são as condições socioeconômicas das famílias dos alunos. Um dos mais conhecidos estudos sobre o impacto do *background* socioeconômico no desempenho escolar é o Relatório Coleman, que publicou, nos anos 1960, os resultados de um amplo e detalhado estudo sobre os fatores que afetavam o desempenho nas escolas norte-americanas (COLEMAN et al., 1966). No caso do Brasil, a partir do surgimento dos indicadores de desempenho, diversos estados e municípios passaram a adotar políticas de responsabilização, no entanto, sabe-se muito pouco sobre o efeito dessas políticas no médio e longo prazo (BROOKE, 2008). De todo o modo, o impacto do *background* socioeconômico das famílias não tem sido levado em consideração nessas políticas.

Heyneman e Loxley (1983), usando dados coletados em 1970, constataram que a qualidade das escolas mensurada pelos fatores de *input* era mais importante para explicar o desempenho dos alunos em países de baixa renda do que em países de renda alta. Segundo o argumento dos autores, nos países de baixa renda o efeito das condições socioeconômicas das famílias seria parcialmente compensado pelos fatores de qualidade da escola. Dessa forma, o chamado efeito Heyneman-Loxley seria típico de países menos desenvolvidos e poderia ser explicado pela escassez relativa na oferta de educação. Se a educação é um serviço com baixa oferta, os alunos seriam mais motivados, independentemente do nível socioeconômico, resultando em um desempenho acima do esperado para o padrão socioeconômico do país.

Baker et al. (2002), utilizando um *mix* de países de alta e baixa renda semelhante ao utilizado no estudo de Heyneman e Loxley, buscaram verificar se as conclusões desses últimos ainda eram válidas na década de 1990. Os resultados mostraram que o efeito Heyneman-Loxley havia desaparecido e o efeito do *background* socioeconômico das famílias no desempenho escolar foi semelhante ao

observado no estudo clássico de Coleman et al. (1966). Os autores observaram que, "para todos os países incluídos na amostra, as variáveis pertinentes à situação socioeconômica das famílias são muito mais significativas na previsão do desempenho escolar do que as variáveis pertinentes aos recursos da escola". Além disso, os autores observaram que o efeito observado na década de 1970 provavelmente refletia a desigualdade no acesso à educação. Na verdade, quando há escassez de vagas nas escolas, apenas os alunos em melhores condições socioeconômicas conseguem ter acesso a essas vagas. Uma vez eliminada a escassez, fica evidente o impacto do *background* socioeconômico.

Vélez et al. (1993) em sua revisão de literatura para países latino-americanos, chegaram à conclusão de que os insumos educacionais contribuem tanto quanto as características familiares para o desempenho. Eles encontram evidência empírica em diversos estudos de que fatores como acesso a livros didáticos, provisão de infraestrutura básica (eletricidade, água e aquecimento/refrigeração) nas escolas, experiência dos professores, aplicação de tarefas de casa e duração maior do ano letivo estão positivamente relacionados com o desempenho, enquanto repetência e distância da escola estão negativamente relacionadas, sendo aparentemente irrelevante o tamanho das turmas.

Resultados semelhantes são encontrados por Nyagura e Riddell (1993), quando examinam os fatores que influenciam o desempenho de estudantes, em matemática e inglês, do ensino primário do Zimbábue. Porém, conclusões como estas são também minoria em estudos que focalizam países pobres. De acordo com Harbison e Hanushek (1992), embora os fatores ligados a recursos educacionais apresentem relação positiva com o desempenho, mais assiduamente em países em desenvolvimento do que em países desenvolvidos, estes resultados ainda são muito reduzidos para pôr em cheque a conclusão geral de que variação positiva nos recursos educacionais não se traduzem em melhoria no desempenho escolar.

Segundo os mesmos autores em um estudo realizado em países em desenvolvimento, mostram que apenas a infraestrutura da escola influencia mais intensamente o desempenho de alunos de países em desenvolvimento, tendo se apresentado como fator positivamente significativo em 22 dos 34 estudos que o incluíram em suas variáveis. A educação dos professores também mostra uma certa importância (foi um fator expressivo em 35 dos 63 estudos que o avaliaram) e os gastos por aluno apresentaram efeitos positivamente significativos no desempenho

em 6 dos 12 estudos levantados. Os demais fatores abordados (razão do número de professores pelo número de alunos, salário e experiência dos professores) apareceram como irrelevantes ou com o sinal contrário ao esperado na maioria dos casos.

Em estudo sobre o desempenho de estudantes brasileiros do ensino médio, em português e matemática, Lockheed e Bruns (1990) concluíram que, basicamente, foram as condições socioeconômicas que determinaram o resultado desses alunos nos testes de aproveitamento. Apenas dois fatores relacionados à escola se mostraram significativos: o tamanho das classes (contudo, no sentido inverso ao esperado: o desempenho foi melhor nas classes maiores) e o número de horas-aula de matemática (quanto maior, melhor o desempenho dos estudantes). Eles verificaram também que uma parcela significativa da variância do desempenho dos alunos de escolas médias do Brasil poderia ser atribuída ao tipo de escola: as escolas técnicas federais se destacaram, ao mesmo tempo que as escolas privadas, em geral, tiveram performance superior às públicas, especialmente em matemática. Entretanto, tal diferença é atribuída ao desnível socioeconômico encontrado entre os alunos de escolas de tipos diferentes (LOCKHEED e BRUNS, 1990), no entanto, em nossa opinião observamos uma melhor capacitação por parte dos professores de escolas privadas, e um ensino mais direcionado nos anos finais do ensino fundamental que proporcione o acesso acadêmico. Por fim, ainda sobre o Brasil, Barros et al. (2001) encontraram evidências de que as características familiares são os mais relevantes dentre os determinantes do desempenho educacional, confirmando o que sustenta a maior parte da literatura internacional sobre o tema.

Baker et al. (2002) valendo-se de uma análise de dados coletados, a partir da segunda metade da década de 1990, em diversos países desenvolvidos e em desenvolvimento, encontraram resultados muito próximos para ambas as categorias, sugerindo que o efeito Heyneman-Loxley seria consistente apenas para um reduzido período histórico. Portanto, apesar de poderem eventualmente apresentar pequenas diferenças em relação aos países desenvolvidos, os resultados válidos para os países em desenvolvimento (inclusive o Brasil) seguem a mesma tendência do que é encontrado em publicações sobre países ricos: o desempenho escolar parece ser fruto principalmente das condições socioeconômicas do estudante, estando ainda muito longe do consenso a importância dos insumos educacionais, encontrada por

alguns autores em algumas amostras e com mais frequência, mas ainda assim não predominantemente, em países em desenvolvimento.

Outra questão que tem implicações para o debate atual sobre políticas educacionais no Brasil é o papel da descentralização. Alguns analistas têm apontado que a descentralização teria um impacto positivo na qualidade da educação. Para eles, a descentralização pode aumentar a participação e o controle dos pais sobre os serviços educacionais, favorecendo a eficiência técnica e social da educação, especialmente quando combinada com mecanismos de mercado (WEST, 1997; WINKLER e GERSHBERG, 2000; HANUSHEK, 2003).

Winkler e Gershberg (2000) acreditam que a descentralização pode aumentar a qualidade do ensino nos países em desenvolvimento, mas admitem que é difícil verificar se efetivamente há um impacto positivo. Essa dificuldade tem três razões: em primeiro lugar, os países em desenvolvimento frequentemente carecem de informações sobre o desempenho escolar e de indicadores sobre a qualidade da escola; em segundo lugar, os resultados das políticas educacionais aparecem lentamente em resposta às intervenções, e, finalmente, é difícil controlar os efeitos de "choques externos" (catástrofes naturais, greves de professores, crises financeiras, mudanças na liderança etc.). Por essa razão, os autores decidiram avaliar o impacto da descentralização na educação em alguns países analisando os fatores que caracterizariam as escolas de alto desempenho, tais como uma liderança forte, professores altamente qualificados, dedicação dos funcionários e foco em resultados. Essa abordagem indireta, no entanto, não é satisfatória, pois, como notamos, não existe consenso estabelecido sobre quais características da escola têm um impacto significativo sobre a qualidade da educação.

Outro fator que merece destaque são as condições de trabalho que desencadeiam estresse, fato atribuído à alta carga horária, infraestrutura escolar precária, material didático de má qualidade, falta de reconhecimento profissional, grande número de alunos. Um estudo quali-quantitativo, envolvendo 163 professores do ensino fundamental de Santa Maria/RS, investigou o estresse e os seus principais agentes desencadeadores, frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse estudo, foram identificados vários agentes estressores com os quais o professor tem de lidar no seu cotidiano profissional. A falta de preparo dos professores para o processo de inclusão foi a principal fonte geradora de estresse por eles apresentada. Os docentes pesquisados citam como

fatores de agravamento do problema a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo. Sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão foram frequentemente relatados, evidenciando a vulnerabilidade dos profissionais estudados ao estresse. A autora desse estudo conclui que as atividades pedagógicas permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçam a uma reorganização e improvisação no trabalho planejado, distorcem o conteúdo das atividades e tornam o trabalho descaracterizado em relação às expectativas, gerando um processo de permanente insatisfação e induzindo a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa e desejo de desistir, entre outros (NAUJORKS, 2002).

A investigação das condições de saúde e trabalho de professores da rede particular de ensino do estado da Bahia destaca uma grande proporção de adoecimento numa população relativamente jovem, com queixas importantes relacionadas ao funcionamento psíquico, como cansaço mental e nervosismo. Os resultados revelam uma frequência de 20% de DPM. O referido grupo apresentou maior prevalência de problemas gerais de saúde, quando comparados ao grupo de professores sem DPM. No estudo, foram associados aos DPM os fatores que dizem respeito à organização do trabalho, tais como trabalho repetitivo, insatisfação no desempenho das atividades, ambiente intranquilo e estressante, desgaste da relação professor-aluno, falta de autonomia no planejamento das atividades e ritmo acelerado de trabalho e pressão da direção (ARAÚJO e SILVANY NETO, 1998).

Silvany Neto et al. (2000) estudaram o perfil de professores de 58 escolas da rede particular de ensino de Salvador/BA. Os resultados de seus estudos descrevem uma população cuja média de idade é de 35 anos, mulheres (75%) e casados (56%) em sua maioria. Chama atenção o duplo vínculo de trabalho com escola pública (20%), sendo o número médio de aulas por semana de 25 horas. Entre as queixas de saúde foram citadas: dor na garganta, dor nas pernas e costas, rouquidão e cansaço mental. As características do trabalho associadas às queixas foram: salas inadequadas, trabalho repetitivo, exposição ao pó de giz, ambiente de trabalho

estressante, ritmo acelerado de trabalho, desempenho das atividades sem materiais e equipamentos adequados e posição de trabalho incômoda.

Gomes (2002) menciona a invasão do tempo e do espaço extraescolar pelo trabalho, a intensificação das atividades no final do ano letivo e o número excessivo de alunos por turno. Finalmente, o estudo citado aborda os efeitos da situação diagnosticada, refletindo-se em agitação, estresse e irritação do professor, que se sente responsável pela formação ética e moral dos alunos. Os problemas de saúde identificados foram: sensação de intenso mal-estar generalizado; ansiedade, tensão, nervosismo, irritabilidade, depressão, angústia e esgotamento; perturbações do sono; problemas digestivos; problemas respiratórios e da voz. Os professores estudados expressaram frustrações diante da precariedade de recursos materiais que dificulta o cumprimento de objetivos planejados. O cenário da escola deixa pouca margem para a criatividade e autonomia do professor face às normas educacionais vigentes. Segundo a avaliação dos professores frente a uma questão objetiva com atribuição de pontos de um a cinco, caracterizando respectivamente os conceitos de excelente, bom, regular, ruim, péssimo relacionados a diferentes quesitos que compõe o ambiente escolar (Tabela 3). Observamos que a infraestrutura e a interação entre escola e família foram os quesitos que receberam maiores pontos (piores notas), sendo a EMEM a que apresenta infraestrutura menos qualificada para o exercício da docência, obtendo 4,4 pontos e conceito ruim.

Tabela 3: Avaliação das escolas municipais por professores do 9º ano do ensino fundamental do município de Brejo da Madre de Deus/PE.

ESCOLAS	CRITÉRIOS AVALIADOS								
	AEBRM	TDANA	RPA	IEE	CT	RP	Salário	IEF	Média
EMJICS	2,8	2,8	2,2	3,8	2,8	2,2	2,2	3,4	2,775
EMOF	2,4	3,2	2,0	4,2	3,2	2,8	2,2	3,6	2,95
EMEM	2,6	3,2	2,2	4,4	3,4	3,2	2,2	3,6	3,1
EMALC	2,4	2,75	2,2	3,4	2,5	2,8	2,4	3,4	2,73
EMSD	3,0	2,6	1,8	3,8	2,8	2,2	1,8	3,4	2,657
Média	2,64	2,91	2,08	3,92	2,94	2,64	2,16	3,48	2,84

Fonte: Autoria própria (2015)

Os vários trabalhos citados anteriormente confirmam que a melhoria na qualidade das escolas públicas impacta mais na aprendizagem das minorias

econômicas do que nas maiorias econômicas, mostrando que a pouca influência que se constatava da escola era mais significativa para os mais pobres. Para Coleman (1966) as variações nas instalações e currículos das escolas são responsáveis por relativamente pouca variação no desempenho do aluno, são os alunos brancos os menos afetados por essas variações; para as minorias essas variações de alguma maneira fazem diferença.

Jencks (1972) demonstraram que o sucesso escolar poderia acontecer por meio de alterações no tamanho da turma, número de horas letivas, organização da escola e qualificação dos professores. Mortimore (1991) apresenta ainda a necessidade de conceituar a escola como uma organização social, descrevendo que as escolas são diferentes na capacidade de influenciar a aprendizagem e o progresso dos alunos. Desta forma, a escola eficaz passa a ser compreendida como a escola em que o aluno progride além daquilo que se esperaria ao considerar a composição dos seus alunos.

Com relação à interação entre escola e família, este quesito foi o segundo mais mal avaliado em todas as escolas estudadas, obtendo conceito variando de regular a ruim. Vale salientar este grande problema atual nas escolas brasileiras, de certa forma uma falta de interesse por parte dos pais pela escola e até mesmo pelo desempenho de seus filhos, sendo muitas vezes movidos pelo capitalismo onde pensam na melhoria da renda familiar, mas não na educação com qualidade de seus filhos. Segundo Santos (2001) nas escolas é frequente o discurso de que é necessária a participação dos pais no desenvolvimento dos filhos. Na sua pesquisa, a autora chegou a concluir que a escola apresenta dois discursos: o individual e o coletivo. Enquanto o coletivo aproxima a escola da família, o individual a afasta e, apesar do discurso sobre a importância da presença e participação dos pais na escola, para a mesma os pais estão longe de serem reconhecidos como parceiros pelos educadores. Não existem parcerias, existem ideias, interesses e projetos.

Resende (1994) trabalhando com a questão da produção do fracasso e do sucesso na alfabetização de crianças das camadas populares, analisa a trajetória escolar de 19 alunos de uma turma de primeira série de uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Foram, nessa pesquisa, observados os contextos escolares, familiares e sociais, enfatizando, assim, que os determinantes do fracasso ou do sucesso podem ser encontrados na escola como instituição, na dinâmica da sala de aula, na família dos alunos e nos próprios alunos em relação à

escola. Os aspectos que mais nos interessam, nessa pesquisa, são os que destacam o papel da família e o do próprio aluno. A pesquisa conclui que a família, incorporada no papel da mãe, contribui para o fracasso ou o sucesso dos filhos quando faz maior ou menor investimento na educação dos mesmos, segundo a forma como incorporam e transmitem aos filhos seus valores.

O salário e a relação professor/aluno foram considerados bons pelos professores entrevistados. Observamos que o governante municipal respeita o piso salarial nacional para docentes e o mesmo realizou concurso público para o provimento de cargos vagos nas escolas municipais. Menezes Filho e Pazello (2004) relatam que quanto menor o salário do professor mais baixo o desempenho acadêmico, sendo mais frequente esta situação na região Nordeste do Brasil. Embora os pesquisadores reconheçam a necessidade de estudos mais amplos sobre esse fator utilizando diferentes bases de dados (ALVES e FRANCO, 2008).

A nosso ver, a relação estabelecida entre professores e alunos constitui o alge do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação é uma “rua de mão dupla”, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através de suas experiências (SIQUEIRA, 2003). Segundo Masseto (1996), o sucesso (ou não) da aprendizagem está fundamentado essencialmente na forte relação afetiva existente entre alunos e professores, alunos e alunos e professores e professores.

Com relação aos coordenadores escolares, todos possuem apenas graduação em licenciatura nas diversas áreas do conhecimento, parece que a escolha destes é mais uma questão política do que relacionada à qualificação para exercício em cargo de confiança. Ao avaliarem o ensino básico municipal atribuindo notas de 1 a 10, chegou-se a média 7, pois os mesmos afirmam que estão avançando, no entanto, ainda há muito o que fazer. Como cita dois entrevistados:

Falta recursos federais que possibilitem um maior desenvolvimento em estrutura de forma geral.
Tem que haver muitas mudanças na educação, bem como no próprio sistema de avaliação e nas condições de trabalho.

Os problemas de ensino observados pelos coordenadores escolares estão relacionados a deficiência de alguns alunos vindos de outras escolas em ler e escrever, necessitando de uma atenção maior e com isso prejudicando o

desenvolvimento da aula e dos demais alunos mais avançados. Outro ponto destacado pelos mesmos foi a falta de interesse por parte do alunado. Aachamos que neste quesito a falta de articulação com a família a fim de tomar iniciativas que proporcione maior interação dos alunos com estudos, poderia alterar este panorama desfavorável na educação municipal. Deficiência na formação dos docentes foi relatada em duas escolas, merecendo destaque, uma vez que afeta diretamente no desempenho escolar e formação técnico/social dos alunos. Um coordenador cita:

Existe uma deficiência no sistema educacional, inclusive na formação dos educadores. Há também uma desestruturação familiar.

Todos os coordenadores entrevistados afirmam que há preocupação com a melhoria da qualidade do ensino em seu município. Os entrevistados afirmam que ainda há muito a melhorar, mas algumas melhoras já foram observadas, como: valorização profissional, condições de trabalho, programas de capacitações e programas que visam a inclusão dos discentes no meio digital.

O envolvimento de educadores junto ao poder público possibilitaria o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas para educação, quando perguntados sobre está questão, apenas um coordenador respondeu negativamente, os demais foram favoráveis, onde segundo eles:

O educador é um facilitador do conhecimento, busca sempre inovação e recursos didáticos que favoreçam a aulas, desta forma, ninguém melhor que os educadores para participarem na elaboração das políticas educacionais.

Observamos a baixa participação dos docentes na elaboração de políticas públicas relacionadas a educação, e quando isto é proporcionado é realizado por um pequeno número de intelectuais que influenciam a elaboração de tais políticas de forma generalizada para um país de dimensões continentais, não levando em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais das diversas regiões socio/culturais distintas que compõem o nosso ambiente escolar nacional. Com isso, sugerimos a elaboração de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento das características regionais, mas sempre buscando avanços na educação de forma quantitativa e qualitativa.

Como já referido anteriormente no texto acima nos questionários aplicados aos professores, sobre o principal fator limitante na qualidade da educação pública

no seu município, os coordenadores relataram: infraestrutura precária, ausência da família, má qualidade do material pedagógico e o atual sistema de avaliação do ensino básico como os principais fatores. No entanto, segundo os mesmos vale salientar a falta de interesse por parte de alguns docentes, que tornam o exercício da atividade prejudicado. Em nossa opinião, esses aspectos devem ser estudados, pois podem ter relação com o estresse na atividade, podendo ser atribuído ao baixo reconhecimento profissional, carga horária exaustiva e baixa condições de ensino que podem levar ao desencadeamento de doenças, principalmente estresse com alterações psíquicas.

Paro (1998) enfatiza a importância do estudo da infraestrutura nas unidades educacionais, na medida em que observou, em pesquisa realizada em escolas públicas do estado de São Paulo, que a carência de uma infraestrutura e de recursos didáticos adequados, comprometia a qualidade de ensino, pois os professores ficam sem as condições objetivas necessárias ao desempenho de seus ofícios.

Barros et al. (2001) afirmam que os fatores relacionados com a qualidade da escola são variáveis de grande influência durante a segunda etapa do ensino fundamental, perdendo importância no ensino médio. Concluíram também que a escolaridade dos pais, e em particular da mãe são de grande relevância na determinação do desempenho escolar de jovens estudantes, sendo mais significativa e importante que a renda *per capita*.

Para os coordenadores, os problemas de ensino estão relacionados com a não formação pedagógica dos docentes, mas não é o único entrave. Os mesmos relatam a necessidade de melhorar a formação dos futuros professores, fazendo com que os mesmos estejam realmente capacitados para o exercício do magistério. Contudo, a falta de incentivos do poder público municipal para qualificação profissional é marcante, se dedicando apenas na realização de capacitações, e nada é estimulado para que os docentes possam cursar pós-graduação, apesar de todos os coordenadores acharem importante o aperfeiçoamento contínuo dos professores. Falta articulação do poder público com instituições federais e estaduais (Universidades) para que as mesmas possam qualificar e aprimorar não só o conhecimento, mas a didática desses, fazendo que os mesmos possam influenciar positivamente no desenvolvimento do alunado. Para os entrevistados a

“...qualificação busca novos saberes, metodologias e inovação que podem tornar o ambiente dentro da sala de aula mais atraente”.

Quando questionados que medidas possibilitariam o melhor exercício da atividade docente e aprendizagem dos alunos todos os coordenadores foram unânimes, privilegiaram a formação continuada dos professores, além da melhora da infraestrutura com a inserção de laboratórios e aulas práticas. Fazendo com que a classe menos favorecida (menoria) possa se desenvolver, uma vez que segundo as pesquisas a infraestrutura pouco interfere no desempenho da maioria (brancos e classes econômicas mais favorecidas).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a qualidade do ensino básico na rede municipal em Brejo da Madre de Deus, estado de Pernambuco, está bem avaliada por parte dos docentes e coordenadores escolares, no entanto, os mesmos relatam que ainda há muito a melhorar. Sendo os principais fatores limitantes na qualidade educacional a infraestrutura deficiente, falta de capacitação dos docentes por meio de cursos de pós-graduação e falta de laboratórios.

Observamos a baixa oferta de cursos ofertados pelas instituições públicas de ensino, e em especial voltados para qualificação de professores. Outro ponto a ser destacado é a falta de políticas públicas que se voltem ao enriquecimento curricular dos docentes, o que promove uma melhor qualificação para o ensino bem como uma melhor remuneração. Deve-se respeitar a formação docente, fazendo com que professores sejam responsáveis apenas por lecionar em disciplinas que tenham correlação com a sua formação acadêmica.

De acordo com os entrevistados, o governante municipal está preocupado com a qualidade do ensino público. No entanto, observamos obras inacabadas e discentes em salas precárias. Vale salientar que condições dignas de trabalho promove o exercício da atividade docente com qualidade.

As medidas que possibilitariam o melhor exercício da docência, bem como a melhoria na aprendizagem do alunado, os mesmos citaram a formação continuada dos professores, inserção de laboratórios e de aulas práticas. E com relação ao atual fator limitante na qualidade do ensino público municipal, segundo os professores entrevistados a estrutura física aparece em primeiro lugar, seguido da ausência dos pais nas escolas, desinteresse dos alunos, falta de interesse dos governantes em alterar a atual situação decadente do ensino público e jornada exaustiva de trabalho. A infraestrutura e a interação entre escola e família foram os quesitos que receberam maiores pontos (piores notas), sendo a Escola Municipal Epaminondas Mendonça a que apresenta infraestrutura menos qualificada para o exercício da docência, obtendo 4,4 pontos e conceito ruim.

Com relação à interação entre escola e família, este quesito foi o segundo mais mal avaliado em todas as escolas estudadas, obtendo conceito variando de regular a ruim. O salário e a relação professor/aluno foram considerados bons pelos professores entrevistados. A nosso ver, a relação estabelecida entre professores e

alunos constitui o alge do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação é uma “rua de mão dupla”, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através de suas experiências.

Todos os coordenadores escolares possuem apenas graduação em licenciatura nas diversas áreas do conhecimento, parece que a escolha destes é mais uma questão política do que relacionada à qualificação para exercício em cargo de confiança. Os problemas de ensino observados pelos mesmos estão relacionados a deficiência de alguns alunos vindos de outras escolas em ler e escrever, necessitando de uma atenção maior e com isso prejudicando o desenvolvimento da aula e dos demais alunos mais avançados. Outro ponto destacado pelos mesmos foi a falta de interesse por parte do alunado. Achamos que neste quesito a falta de articulação com a família a fim de tomar iniciativas que proporcione maior interação dos alunos com estudos, poderia alterar este panorama desfavorável na educação municipal. Deficiência na formação dos docentes foi relatada em duas escolas, merecendo destaque, uma vez que afeta diretamente no desempenho escolar e formação técnico/social dos alunos.

O principal fator limitante na qualidade da educação pública no seu município, os coordenadores relataram: infraestrutura precária, ausência da família no ambiente escolar, má qualidade do material pedagógico e o atual sistema de avaliação do ensino básico como os principais fatores. No entanto, segundo os mesmos vale salientar a falta de interesse por parte de alguns docentes, que tornam o exercício da atividade prejudicado. Em nossa opinião, esses aspectos devem ser estudados, pois podem ter relação com o estresse na atividade, podendo ser atribuído ao baixo reconhecimento profissional, carga horária exaustiva e baixa condições de ensino que podem levar ao desencadeamento de doenças, principalmente estresse com alterações psíquicas.

Para os coordenadores, os problemas de ensino estão relacionados com a não formação pedagógica dos docentes, mas não é o único entrave. Falta articulação do poder público com instituições federais e estaduais (Universidades) para que as mesmas possam qualificar e aprimorar não só o conhecimento, mas a didática desses, fazendo que os mesmos possam influenciar positivamente no desenvolvimento do alunado. Os mesmos relatam a necessidade de melhorar a formação dos futuros professores, fazendo com que os mesmos estejam realmente

capacitados para o exercício do magistério. Contudo, a falta de incentivos do poder público municipal para qualificação profissional é marcante, se dedicando apenas na realização de capacitações, e nada é estimulado para que os docentes possam cursar pós-graduação, apesar de todos os coordenadores acharem importante o aperfeiçoamento contínuo dos professores.

6 REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AKKARI, A.; SILVA, C. P. A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 9, n. 27, p. 379-392, 2009.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 482-500.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 194p.
- ARAÚJO, T. M.; SILVANY NETO, A. M. **Condições trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino**. Sindicato dos Professores no Estado da Bahia/ Universidade Federal da Bahia/ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, Salvador, 1998.
- AVALARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013
- AZEVEDO, J. M. L. Programas federais para a educação básica: continuidade e mudanças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, 2009.
- BAKER, D. P.; GOESLING, B.; LETENDRE, G. K. Socioeconomic status, school quality, and national economic development: a cross-national analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on mathematics and science achievement. **Comparative Education Review**, v. 46, n. 3, 2002.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- _____. **Education reform**: A critical and post-structural approach. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997.
- BARREIROS, D. R. A. **O sistema nacional de avaliação da educação básica**: vínculos entre avaliação e currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2003. 110p.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos da metodologia científica**. 3ed., Makron, 2007. 176p.
- BARROS, R. P. et al. **Determinantes do desempenho educacional do Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. 33p.

BARROS, R. et al. **Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para Discussão, 834p.)

BECKER, G. **Human capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Nova York: Columbia University Press, 1964.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, 1999.

BRASIL. **Índice de qualidade da educação**. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=6687&FlagNoticias=1&Itemid=6837>>. Acesso em: 22 out2007.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Nacionais para Formação de Professores do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB Nº 2. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal**. Brasília: DF, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 14 mar 2015.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, 2006.

CASTRO, A. M. D. A.. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Líber, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6ed., Prentice Hall Brasil, 2006. 176p.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

CHIRINÉA, A. M. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010. 121p.

COLEMAN, J.S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, US Government Printing Office, 1996.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FONSECA, R. A. S. **ENEM – Exame nacional do ensino médio 1998-2007: olhares da escola pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolas da rede pública estadual de Passos (MG)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

FRANCO, C. et al. **Qualidade e equidade em educação**: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista do Programa de Pós Graduação - Educação online PUC-Rio**, n. 1, p. 2-13, 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**. v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

_____. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**. v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 7, n. 18, 1993.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as**: a saúde entre limites. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola Nacional de Saúde, Fundação Osvaldo Cruz, 2002. 127p.

GONÇALVES, H. A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 2ed. Avercamp, 2014. 168p.

GOOD, T. L.; WEINSTEIN, R. S. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GUIBUNDANA, D. L. **Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em moçambique**: o caso das escolas do distrito municipal kamaxakeni. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013. 128p.

HADDAD, L. Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização das crianças. In: XX Reunião Anual da ANPEd, **Anais...** Caxambu, 1997.

HANUSHEK, E. A. The failure of input-based schooling policies. **Economic Journal**, v. 113, p. F64-F98, 2003.

_____. Interpreting recent research on schooling in developing countries. **World Bank Research Observer**, v. 10, n. 2, p. 227-246, 1995.

HARBISON, R.; HANUSHEK, E. **Educational performance of the poor: lessons from rural Northeast Brazil**. New York: Oxford University Press, 1992. 362p.

HEYNEMAN, S. P.; LOXLEY, W. A. The effect of primary-school quality on academic achievement: across twenty-nine high-and low-income countries. **American Journal of Sociology**, v. 88, n. 6, p. 1162-1194, 1983.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2014. 39p.

JENCKS, C. **Inequality**: a reassessment of the effect of family and schooling in america. New York: Basic Books, 1972.

KAMAT, S. Deconstructing the rhetoric of decentralization: the state in education reform. **Current Issues in Comparative Education**, v. 2, n. 2, p. 110-119, 2002.

LAUTÉRIO. A. Q. M. R.; NEHRING, C. M. Reestruturação do currículo escolar: a trajetória do ensino médio e o conceito de contextualização. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, **Anais...** UCS, Caxias do Sul, 2012.

LIBÂNEO, J.; FERREIRA, J.; SEABRA, M. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOCKHEED, M. E.; BRUNS, B. **School effects on achievement in secondary Mathematics and Portuguese in Brazil**. Washington, D. C.: The World Bank, 1990. (Working Paper, 525p.).

MACONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed., Atlas, 2011. 320p.

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

MARZOCCHI, M.; OLIVEIRA, A. Interlocução entre autonomia escolar e desempenho: Quais as analogias possíveis? In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. **Anais...** Rio de Janeiro, SBS, 2009.

MASSETO, M. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1996.

MATHEUS, A. A. O. F. **O professor de matemática e a constituição de sua identidade profissional frente às políticas públicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, 2008. 134p.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MENEZES FILHO, N.; PAZELLO, E. **Does money in schools matter?: evaluating the effects of a funding reform on wages and test scores in Brazil**. Rio de Janeiro: PREAL, 2004.

MENEZES FILHO, N., VASCONCELLOS, L.; WERLANG, S. **avaliando o impacto da progressão continuada no Brasil**. Fundação Itaú Social, mimeo, 2005.

MORAES, R.; LIMA, V. **Pesquisa em sala de aula: Tendências para a educação em novos tempos**. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MORTIMORE, P. **The use of performance indicators**. Paris: OCDE, 1991.

NAUJORKS, M. I. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educação Especial**, v. 1, n. 20, 2002.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NYAGURA, L. M.; RIDDEL, A. **Primary school achievement in english and mathematics in Zimbabwe**. Washington, D. C.: The World Bank, 1993. (Working Paper, 1208p.).

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A.; OLIVEIRA, R. P. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, J. B. A.; SCHWARTZMAN, S. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.

ORTIGÃO, M. I. R. **Vozes presentes no currículo: um estudo a partir da matriz curricular de matemática para o SAEB 1997**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.

ORTIGÃO, M. I. R.; SZTAJN, P. Dilemas para a avaliação: o caso dos conjuntos no ensino de matemática. In: FRANCO, C. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** São Paulo: CTE, 2005.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3 ed., São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Gestão democrática na escola pública.** São Paulo: Ática, 1998.

PEIXOTO, K. C. Q. C. **Avaliação dos dados do ENEM (2005, 2006) do município de Campos dos Goytacazes-RJ: impacto no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2008. 141p.

PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. In: Seminário Internacional de Avaliação Educacional. **Anais...** Rio de Janeiro, 1998.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RESENDE, V. B. **A produção do fracasso e do sucesso na alfabetização de crianças das camadas populares.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 1994. 193p.

RIANI, J. Impacto dos fatores familiares, escolares e comunitários na probabilidade de cursar a escola na idade adequada no Ensino Fundamental e Médio. In: XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais. **Anais...** Caxambu, ABEP, 2004.

RIANI, J. L. R.; RIOS NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?. **Revista Brasileira de Estudos da População**, v. 25, p. 251-269, 2008.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 35, n. 124, 2005

RONCA, A. C. C. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, v. 7, n. 12, p. 77-86, 2013.

SANTOS, M. C. **A experiência na relação professor-aluno: Uma análise reflexiva a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2014. 227p.

SANTOS, R. B. **A comunicação entre pais e educadores: uma proximidade distante?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

SÁTYRO, N. G. D.; SOARES, D. S. **O Impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005.** Brasília: Ipea, 2008. (Texto para discussão, 1338p.).

_____. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos Censos Escolares de 1997 a 2005. Brasília: Ipea, 2007. (Texto para discussão, 1267p.).

SCHWARTZMAN, S. "Educação: A nova geração de reformas." In: GIAMBIAGI, F.; REIS, J. G. A.; URANI, A. **Reformas no Brasil**: balanço e agenda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVANY NETO, A. M. et al. Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia. **Rev. Bahiana de Saúde Públ.**, v. 24. n. 1/2, p. 42-56, 2000.

SIQUEIRA, D. C. T. **Relação professor-aluno**: uma revisão crítica. 2003. Disponível em: <www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/97_33.pdf>. Acesso em: 7 abr 2016.

SOARES, F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 482-500.

SOARES, J. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. REICE – **Revista Electrónica IberoAmericana sobre Calidad**, Eficácia y Cambio em Educación, v. 2, n. 2, 2004a.

_____. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38, 2004b.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**. v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

TOMLINSON, S. **Education in a post-welfare society**. 2. ed. Buckingham: Open University, 2005.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMMASI, L. et al. **O Banco Mundial e as políticaseducacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, L.; LEITE, M. R. S. D. T.; DUARTE, V. C. Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. **RAC**, v. 9, n. 3, p. 143-167, 2005.

WEST, E. G. Education vouchers in principle and practice: a survey. **The World Bank research observer**, v. 12, n. 1, p. 83-103, 1997.

WINKLER, D. R.; GERSHBERG, A. I. Education decentralization in Latin America: the effects on the quality of schooling. In: BURKI, S. et al. **Annual World Bank conference on development and accountability of the public sector**. Washington, DC: World Bank, 2000. p. 203-225.

YAMAGUTI, D. M. N. A trajetória das creches: do bem-estar à educação: a experiência de São José do Rio Preto (SP). **Em Aberto**, v. 18, n. 73, p. 143-146, 2001.

ANEXOS

ANEXO A: Termo de consentimento para gestores escolares.

Caro Diretor,

Eu, _____, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de é avaliar e analisar questões referentes à qualidade de ensino e à formação docente para o ensino fundamental II, com vistas a contribuir efetivamente para o aprimoramento desta formação.

A pesquisa será realizada através da aplicação de um questionário estruturado, e que será aplicado ao coordenador escolar, como também aos professores do 9º ano do ensino fundamental II. Certo de que a permissão e apoio contribuirão fundamentalmente para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Eu, Prof (a). Gestor (a) _____, da Escola _____ permito e dou apoio para que _____, trabalhe com os professores e coordenadores pedagógicos desta escola de todos os turnos para que ela possa desenvolver sua pesquisa de Conclusão de Curso.

_____, _____ de _____ de 2015.

ANEXO B: Termo de consentimento para professores e coordenadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre: **“Avaliação da qualidade do ensino público no município de Brejo da Madre de Deus/PE na percepção de professores e coordenadores escolares”** realizada, sob orientação da Prof^a. Dr^a Patrícia Rodrigues Pê, cujo objetivo de estudo é avaliar e analisar questões referentes à qualidade de ensino e à formação docente para o ensino fundamental, com vistas a contribuir efetivamente para o aprimoramento desta formação.

PROCEDIMENTOS: A sua participação se resumirá em responder a um questionário elaborado pela pesquisadora e você será sempre acompanhado por ela que é a responsável pela pesquisa.

Todos os dados serão mantidos sobre sigilo. Sob nenhuma hipótese a sua identidade será revelada publicamente. Somente o pesquisador e a orientadora envolvida terão acesso a estas informações que serão apenas para fins de pesquisa.

RISCOS: Você não estará sob riscos ao participar deste estudo.

BENEFÍCIOS: Os resultados obtidos poderão colaborar na elaboração de políticas públicas em benefício da classe docente bem como do fortalecimento do processo ensino-aprendizagem do alunado.

PAGAMENTO: Você não receberá nenhuma forma de pagamento.

RECUSA OU ABANDONO: A sua participação é voluntária, e você tem o direito de se recusar a participar por qualquer razão e desistir em qualquer momento do estudo.

Depois de ler as informações acima, se for da sua vontade participar deste estudo, por favor, preencha o consentimento abaixo.

CONSENTIMENTO:

Declaro que li e entendi a informação contida acima. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e eu recebi uma cópia deste formulário de consentimento.

Eu, _____ concordo em participar deste estudo.

Local e data

Assinatura do Participante

Local e data

Assinatura do Pesquisador

Local e data

Assinatura do Orientador (a)

ANEXO C: Questionário para professores.

INFORMAÇÕES E PROFISSIONAIS

1. Idade: () 18 à 25 () 26 à 30 () 31 à 45 () 46 à 60
2. a) Formação acadêmica: _____ b) Pós Graduação: _____
- c) Tempo de atuação: _____

QUESTÕES PROPOSTAS PARA A ENTREVISTA – PROFESSOR

1. Quais disciplinas você leciona atualmente?
 () Língua Portuguesa () Matemática () História () Geografia () Ciências
 () Língua Estrangeira () Artes () Educação Física
2. Número de alunos por sala de aula _____
3. Você considera que há uma preocupação com a melhora da qualidade do ensino em seu município por parte do governante? () Sim () Não. Por quê?
4. Você acha que o envolvimento de educadores junto ao poder público possibilitaria o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas para a educação? () Sim () Não. Comente.
5. Na sua opinião, qual o impacto sobre o desempenho dos alunos e professores, quando os mesmos lecionam áreas completamente diferente da sua formação?
6. Qual o impacto na educação ou aprendizagem do alunado, quando professores tem a possibilidade de participar de programas de aperfeiçoamento ou de pós-graduação?
7. Que medidas possibilitariam o melhor exercício da docência, bem como a melhoria na aprendizagem dos alunos?
 () Formação continuada () Aulas práticas () Inserção de laboratórios
 () Visitas técnicas () Outros, quais: _____
8. Atualmente qual o principal fator limitante na qualidade do ensino básico?
9. De acordo com as alternativas abaixo, pontue-as conforme sua avaliação pessoal, seguindo as opções.
 1. excelente 2.bom 3.regular 4.ruim 5.péssimo

Alternativas	1	2	3	4	5
Sua avaliação do ensino básico da rede municipal					
Taxa de desempenho do alunado do 9º ano					
Relação professor-aluno					
Infraestrutura escolar					
Condições de trabalho					
Reconhecimento profissional					
Salário					

ANEXO D: Questionário para coordenadores escolares.

INFORMAÇÕES E PROFISSIONAIS

- 1) a) Formação acadêmica: _____ b) Pós Graduação: _____
c) Tempo de atuação: _____

QUESTÕES PROPOSTAS PARA A ENTREVISTA - COORDENADORES

1. Na sua visão qual a real situação da educação básica municipal? Em uma avaliação com notas de 1 a 10, atribua nota e justifique.
2. Na sua função de coordenador, chegam ao seu conhecimento problemas de ensino? () Sim () Não. Justifique sua resposta.
3. Você considera que há uma preocupação com a melhora da qualidade do ensino em seu município? () Sim () Não. Por quê?
4. Você acha que o envolvimento de educadores junto ao poder público possibilitaria o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas para a educação? () Sim () Não. Comente.
5. Qual o principal fator limitante da educação pública no seu município, para efetivação de um ensino de qualidade?
6. Você considera que os problemas de ensino estão relacionados com uma formação ou não formação pedagógica dos docentes? () Sim () Não. Comente.
7. Você considera importante o aperfeiçoamento contínuo de professores? () Sim () Não.
8. O município incentiva os docentes a cursarem programas de pós-graduação ou a participarem de cursos de aperfeiçoamento? () Sim () Não.
9. Qual o impacto na educação do seu município, quando professores tem a possibilidade de participar de programas de aperfeiçoamento?
10. Que medidas possibilitariam o melhor exercício da docência, bem como a melhoria na aprendizagem dos alunos?
() Formação continuada () Aulas práticas () Inserção de laboratórios
() Visitas técnicas () Outros, quais: _____