



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

ANA CAROLINA NEUMANN BARBIERO

**ANÁLISE DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS DE
ALUNOS DE TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MEDIANEIRA-PR A PARTIR DOS
QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DO SAEB.**

CASCADEL – PR

2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

ANA CAROLINA NEUMANN BARBIERO

**ANÁLISE DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS DE
ALUNOS DE TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MEDIANEIRA-PR A PARTIR DOS
QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DO SAEB.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

CASCADEL – PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Neumann Barbiero, Ana Carolina

Análise das condições socioeconômicas e culturais de alunos de três escolas municipais de Medianeira/PR a partir dos questionários contextuais do SAEB / Ana Carolina Neumann Barbiero; orientador Adrian Alvarez Estrada. -- Cascavel, 2022.

115 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação;. 2. Avaliação em Larga Escala;. 3. IDEB;. 4. SAEB;. I. Estrada, Adrian Alvarez, orient. II. Título.

ANA CAROLINA NEUMANN BARBIERO

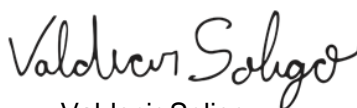
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS DE ALUNOS DE TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MEDIANEIRA-PR A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DO SAEB.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Evandro Anderson da Silva

Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC)

Cascavel, 6 de julho de 2022

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. Adrian Alvarez Estrada, pela confiança, dedicação e estímulo à minha autonomia intelectual.

A banca examinadora, professor Dr. Evandro Anderson da Silva e professor Dr. Valdecir Soligo, pelas excelentes contribuições a pesquisa.

A todos os professores que passaram por minha trajetória educacional, em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE de Cascavel, pelos ensinamentos e incentivos que promoveram meu crescimento intelectual.

Aos meus pais, Loreni e Nei, e aos meus sogros, Julieta e Reno, que me acompanharam, apoiaram e motivaram nos momentos em que mais precisei.

Ao meu melhor amigo e marido, Danilo, pelo fortalecimento diário proporcionado pelos incentivos, auxílios e carinho, minha gratidão.

As amigas de longa data e aos amigos de estrada pela extroversão nos momentos de lazer e risada que fizeram toda a diferença.

Ao Atorando Estrada pelas viagens e descontração que tornaram o processo acadêmico mais leve.

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...
Portanto devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo para a dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho uma ponte...
Da procura, um encontro...

Fernando Sabino

BARBIERO, Ana Carolina Neumann. **Análise das condições socioeconômicas e culturais de alunos de três escolas municipais de Medianeira/PR a partir dos questionários contextuais do SAEB.** 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), composto pela taxa de aprovação e pelo desempenho dos alunos da rede pública e privada (Federal, Estadual e Municipal), nos testes de Língua Portuguesa e Matemática destinados aos estudantes dos últimos anos da educação básica, é utilizado como um parâmetro de qualidade da educação básica nacional. Além dos testes, também são aplicados questionários contextuais a cada segmento escolar (diretores, professores e alunos). Esta pesquisa objetiva analisar as condições socioeconômicas e culturais dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Medianeira/PR, das três escolas com menor IDEB, valendo-se dos questionários contextuais do SAEB. Adotou-se como referencial teórico os estudos de Bonamino e Franco (1999); Demo (2010); Freire (2018); Libâneo (1998); Mészáros (2008); Paro (2001, 2014, 2018); Sander (2007); Werle (2011, 2014); Werle et al. (2012) voltados para as temáticas de avaliação em larga escala, gestão escolar e qualidade da educação que contribuíram o embasamento teórico-conceitual da pesquisa. No estudo foram analisados os questionários contextuais dos alunos participantes do SAEB ano 2019 das três escolas com menor IDEB disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fundamentados na seguinte problemática: Quais semelhanças podem ser visualizadas nos questionários contextuais à nível municipal, entre as três escolas de menor índice no IDEB do município de Medianeira/PR? Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica entre os resultados das três escolas e o IDEB à nível municipal, de caráter descritivo permeado por uma análise quali-quantitativa. A organização é segmentada em quatro capítulos nos quais apresentamos as atribuições da Reforma do Estado na gestão escolar no Brasil, a constituição das políticas de avaliação em larga escala, a metodologia adotada neste trabalho e os dados analisados pelos questionários contextuais do SAEB de 2019. Dentre os coeficientes observados, destacou-se a baixa escolarização das famílias, a falta de incentivo, a escassa condição tecnológica dentro das residências, além de alguns fatores educacionais dos alunos como os índices de reprovação e a carência no reforço autônomo dos conteúdos escolares.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; IDEB; Questionário Contextual; Qualidade.

BARBIERO, Ana Carolina Neumann. **Analysis of the socioeconomic and cultural conditions of students from three municipal schools in Medianeira/PR from the contextual questionnaires of the SAEB.** 2022. 115 f. Dissertation (Master in Pedagogy) Graduate Program in Education. Area of concentration: Education, Line of Research: Education, Social Policies and the State, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

The Basic Education Development Index (initials IDEB in Portuguese), composed of the students' passing rate and their performance in public and private schools (Federal, State and Municipal), in Portuguese and Mathematics tests run to students in the final years of basic education, is used as a quality parameter of national basic education. Besides the tests, contextual questionnaires are also applied to each school segment (principals, teachers and students). This research aims to analyse the socioeconomic and cultural conditions of students in their initial stage of Elementary School in the town of Medianeira/PR, from the three schools with the lowest IDEB, using the SAEB contextual questionnaires. The theoretical references adopted throughout this final paper are based on the studies developed by Bonamino and Franco (1999); Demo (2010); Freire (2018); Libaneo (1998); Mészáros (2008); Paro (2001, 2014, 2018); Sander (2007); Werle (2011, 2014); Werle et al. (2012) focused on themes like large-scale evaluation, school management and quality of education that contributed to the theoretical-conceptual basis of this research. In the study, the contextual questionnaires of the students participating in the SAEB in 2019 of the three schools with the lowest IDEB available on the website of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (initials INEP in Portuguese) were analysed, based on the following problem: What are the similarities in the contextual questionnaires at a municipal level, among the three schools with the lowest results in the IDEB in the town of Medianeira/PR? Therefore, a bibliographic research was carried out between the results of the three schools and the IDEB at a municipal level, with a descriptive character permeated by a qualitative-quantitative analysis. The research organization is segmented into four chapters in which we present the attributions of the State Reform in school management in Brazil, the constitution of large-scale evaluation policies, the methodology adopted in the research and the data analysed by the contextual questionnaires applied in 2019 by the SAEB. Among the observed coefficients, low-educational levels of families, the lack of incentive, the scarce technological conditions inside the residences, in addition to some educational factors of the students, such as the failure rates and the lack of autonomous reinforcement of school contents, stood out.

Keywords: Large-scale evaluation; IDEB; Contextual Questionnaire; Quality.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de municípios por faixa do IDEB 2019 a nível municipal no Estado do Paraná.....	50
Gráfico 2 - Língua mais falada no ambiente familiar pela quantidade total dos alunos das três escolas com menor IDEB.....	56
Gráfico 3 - Quantidade de alunos por cor ou raça em cada uma das três escolas pesquisadas	58
Gráfico 4 - Maior grau de escolaridade da mãe (ou mulher responsável) pelo aluno de cada escola	63
Gráfico 5 - Maior grau de escolaridade do pai (ou homem responsável) pelo aluno de cada escola.....	65
Gráfico 6 - Número de <i>tablet</i> que cada aluno possui dentro de casa.....	69
Gráfico 7 - Quantidade de computador ou <i>notebook</i> que cada aluno possui dentro de casa.....	70
Gráfico 8 - Presença de certos elementos materiais e não materiais facilitadores ao estudo no contexto familiar do aluno.....	73
Gráfico 9 - Idade do início da vida escolar dos alunos.....	76
Gráfico 10 - Tipo de escola, particular ou pública, frequentada pelos alunos a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental.....	78
Gráfico 11 - Quantidade de reprovações durante o processo de escolarização do aluno.....	80
Gráfico 12 - Quantidade de vezes que o aluno abandonou a escola.....	83
Gráfico 13 - Tempo dos alunos fora da escola em dias de aula, destinado ao lazer (TV, internet, jogar bola, música etc.)	84
Gráfico 14 - Tempo dos alunos fora da escola em dias de aula, destinado a trabalhos domésticos (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos).....	86
Gráfico 15 - Tempo dos alunos fora da escola em dias de aula, destinado a trabalhos, remunerados ou não, fora do ambiente familiar	88
Gráfico 16 - Tempo dos alunos fora da escola em dias de aula, destinado a fazer cursos.....	91
Gráfico 17 - Tempo dos alunos fora da escola em dias de aula, destinado a estudar.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de escolas por média do IDEB no município de Medianeira	50
Tabela 2 - Frequência com que os pais ou responsáveis executam atividades relacionadas à educação dos filhos	66
Tabela 3 - Frequência com que os alunos costumam ler diferentes gêneros textuais.....	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional de Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFINTEAs	(<i>Conférence Internationale sur l'Education des Adultes</i>).
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
MCR	Matriz Curricular Referência
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Projeto Principal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SESC	Serviço Social do Comércio
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ATRIBUIÇÕES DA REFORMA DO ESTADO NA GESTÃO ESCOLAR: UMA BUSCA POR UM SISTEMA DE ENSINO DE QUALIDADE	19
1.1 HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL E A REFORMA DO ESTADO	19
2 A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO PAÍS	31
2.1 OS DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB.....	31
2.2 O IDEB NO CENÁRIO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....	38
3 METODOLOGIA E QUESTIONÁRIO DO SAEB	45
3.1 DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DO ALUNO.....	45
3.2 RECORTE ESPACIAL DA PESQUISA: CRITÉRIO DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS	48
4 ANÁLISE DESCRITIVA DOS FATORES INTRA E EXTRA-ESCOLARES DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA/PR	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro foi influenciado pelas políticas neoliberais que foram implantadas com o interesse de adaptar-se ao mundo globalizado. Sendo assim, sistemas de avaliação em larga escala passaram a ser inclusos no processo de ensino-aprendizagem, a fim de qualificar a eficácia da educação.

Os dados obtidos por meio das avaliações são inseridos em índices qualitativos, atuando como um parâmetro do desempenho estudantil de demonstração a sociedade em geral. Esta pesquisa utilizou para análise o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que representa um desses indicadores de qualidade, constituído pela taxa de aprovação divulgada pelo Censo Escolar e pelo desempenho dos estudantes nas avaliações aplicadas.

A aproximação com o tema se deu por meio de minha formação acadêmica em Geografia e em Pedagogia, curso pelo qual realizei meu trabalho de conclusão do curso em uma escola rural do município de Medianeira, onde analisei a influência do contexto socioeconômico na aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Na pesquisa que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foram aplicados questionários aos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Maralúcia e no transcorrer das respostas, o interesse pela união entre o contexto social e econômico da vida dos estudantes com as disciplinas escolares, foi delineado como principal anseio da comunidade para o crescimento da identidade do campo.

Dentre os 23 alunos matriculados, 83% dos jovens trabalhavam no campo auxiliando seus familiares. Comprovou-se que o tempo destinado aos afazeres campestres é consideravelmente maior do que o tempo destinado às atividades escolares, e por isso necessita estar presente nas práticas pedagógicas diárias como uma metodologia facilitadora entre a prática e a teoria. Pude observar, neste estudo, que a realidade dos alunos se remete ao trabalho no campo, exigindo, por parte dos professores, uma atenção à aplicação dos conteúdos os quais devem estar voltados para o contexto social de sua clientela.

Este trabalho fomentou a necessidade profissional e intelectual, enquanto professora e aluna, pelo aumento dos conhecimentos através de um curso de pós-graduação. Sendo assim, no ano de 2020 fui aprovada no Programa de Pós-

Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE *Campus Cascavel*.

A escolha do tema ocorreu por meio das preocupações com a aprendizagem dos alunos no exercício do magistério, devido ao desenvolvimento integral e a cobrança de bons resultados nas avaliações em larga escala como a Prova Paraná, SAEB (Prova Brasil) e, conseqüentemente, a um resultado satisfatório no IDEB da escola.

Essa inquietação diante da preparação requerida no cotidiano pedagógico para que o aluno chegue na turma avaliada com conhecimentos historicamente acumulados, por vezes, acaba direcionando a aprendizagem para exercícios mecânicos que facilitam índices desejados em relação ao biênio anterior ou em comparação com outras escolas e municípios, omitindo a contextualização do conteúdo de acordo com a realidade da comunidade escolar.

Em razão da minha trajetória profissional com a realidade educacional de algumas escolas do município de Medianeira, bem como a participação de formações continuadas e palestras ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, optou-se por este município para a pesquisa. O município de Medianeira, em comparação aos outros municípios pertencentes a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), apresenta resultados satisfatórios no IDEB de acordo com a perspectiva do Estado, como será mostrado mais adiante.

Em uma primeira busca, observou-se algumas diferenças de aprendizagem entre as treze escolas municipais de Medianeira. Em 2019 o IDEB do município foi de 7,3 e, analisando as escolas individualmente, notou-se que nove escolas alcançaram média dentro desta faixa, diferindo-se a escola localizada no meio rural que obteve média 8,6 e outras três escolas urbanas que obtiveram média 6,9. Esta observação preliminar originou a curiosidade em pesquisar as semelhanças contextuais entre estas três escolas localizadas em bairros periféricos distintos, mas que alcançaram a mesma média no IDEB.

O objeto de estudo escolhido para aproximar a realidade social, econômica, educacional e cultural destas três escolas, foram os questionários contextuais dos alunos respondidos juntamente com os testes de aprendizagem do SAEB e que desempenham um papel importante na interpretação dos dados.

A ênfase acaba recaindo sobre o índice numérico, pois o acesso as informações contextuais ocorrem de maneira limitada por meio de dados codificados em uma

tabela do Excel ou pelo *site* QEdu, que realiza o tratamento destas informações de forma dinâmica e de fácil compreensão. Entretanto, poucas pessoas conhecem a plataforma QEdu, criada em 2012, e o tratamento das informações codificadas no Excel demanda tempo e conhecimento.

Por essa razão, esta pesquisa analisou o questionário contextual dos alunos participantes das três escolas do município de Medianeira/PR, com IDEB 6,9 no ano 2019 disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) partindo da seguinte problemática: Quais semelhanças podem ser visualizadas nos questionários contextuais à nível municipal, entre as três escolas de menor índice no IDEB do município de Medianeira/PR?

Ao cenário exposto, fez-se necessário fundamentar a pesquisa em algumas categorias, tais como: gestão escolar, qualidade da educação, avaliação em larga escala, SAEB, IDEB, contexto social, econômico e cultural. Como fontes primárias de pesquisa foram utilizados documentos oficiais e algumas legislações da área pesquisada, como por exemplo: Constituição Federal de 1988, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001, entre outras. Em relação às fontes secundárias, realizou-se uma busca por dissertações, teses e artigos referentes ao desenvolvimento da pesquisa no Portal de Periódicos/teses e dissertações da Capes, Google Scholar e Scielo, além da leitura de livros relacionadas ao assunto pesquisado.

A identificação das categorias dentro da temática proposta, facilitou o aprofundamento da pesquisa possibilitando a correlação entre o referencial teórico e a análise dos questionários.

Sendo assim, o objetivo norteador desta pesquisa é a análise descritiva das condições socioeconômicas e culturais dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Medianeira/PR, das três escolas com menor índice no IDEB, valendo-se dos questionários contextuais do SAEB para compreender o fenômeno com maior amplitude. Este objetivo se desdobra em outros três específicos: Analisar a gestão escolar e o papel do Estado no Brasil; analisar a avaliação em larga escala no Brasil, com foco no IDEB; explorar os questionários contextuais dos alunos de três escolas em Medianeira com vistas a identificar elementos norteadores ao índice do IDEB.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental em perspectiva de análise descritiva de dados estatísticos, sendo fundamentada por autores como: Cury (2014); Demo (2010); Freire (2018); Gatti (2012); Libâneo (1998); Mészáros (2008); Paro (2001, 2014, 2018) e Werle et al. (2011, 2012, 2014, 2015), dentre outros.

O *site* onde são disponibilizados os dados das avaliações em larga escala aplicadas à nível nacional é o INEP e dentre eles encontra-se o SAEB, onde são apresentados os resultados dos testes de proficiência dos estudantes dos últimos anos de todas as escolas participantes do país e os questionários contextuais das secretarias estaduais e municipais de educação, dos diretores, professores e alunos de cada município.

O modo como o INEP apresenta os dados é de difícil compreensão, pois encontram-se codificados em uma tabela de micro dados do Excel. Este foi o primeiro desafio da pesquisa, transformar os códigos em tabelas e gráficos de fácil visualização, permitindo uma análise mais aprofundada das informações ali presentes. O segundo desafio foi ocasionado devido a atualização dos questionários contextuais no ano de 2019 que acabou suprimindo algumas questões relevantes ao estudo.

A pesquisa então contempla 14 questões do questionário contextual dos 147 alunos participantes dos quintos anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais das três escolas municipais de Medianeira com o menor índice do IDEB no ano de 2019.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro apresentamos uma breve contextualização histórica a partir da Reforma do Estado que acarretou mudanças para o modelo de gestão escolar. No segundo capítulo, destacamos a constituição das políticas de avaliação em larga escala no país, bem como as características do SAEB e do IDEB dentro do cenário avaliativo. No terceiro capítulo é detalhado a metodologia da pesquisa, seguido da delimitação e apresentação do questionário contextual ano 2019. No quarto capítulo foram analisados os dados obtidos por meio do questionário contextual dos alunos, das três escolas com menor índice no IDEB 2019.

A análise das respostas forneceu elementos de aproximação entre as escolas. Referente as questões sociais e econômicas das famílias, observou-se a diversidade na constituição do ambiente familiar, baixa escolaridade dos responsáveis, falta de

auxílio fornecido aos filhos (as) além da ausência, em alguns lares, de computadores, *Wi-fi* e mesa para estudar.

O contexto cultural dos alunos mostrou-se com alguns índices de reprovação e sobre a rotina diária, visualizou-se pouco tempo destinado as tarefas escolares e a leitura dos gêneros textuais questionados, em alguns casos houve a inversão do tempo destinado ao estudo/lazer com o tempo destinado ao trabalho.

1 ATRIBUIÇÕES DA REFORMA DO ESTADO NA GESTÃO ESCOLAR: UMA BUSCA POR UM SISTEMA DE ENSINO DE QUALIDADE

O objetivo deste capítulo é apresentar elementos da Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, que interferem direta e indiretamente nos sistemas de ensino e na gestão escolar, utilizando para isso, os estudos de pesquisadores da área como Pereira (1996, 2001), Marinho; Façanha (2001), Mészáros (2008), Castro (2008, 2009), Santos (2017).

O início do século XXI, marcado pela efervescência intelectual, colocou em evidência a necessidade de transformação do modelo de administração burocrático que perdurou durante décadas no Estado brasileiro.

Na busca por esta mudança, no ano de 1995 foi elaborado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

A Reforma do Estado demonstrou a indispensabilidade do governo ajustar-se na lógica do capital para enquadrar-se no mundo globalizado. Relatórios do Banco Mundial (BM) também já orientavam sobre esta necessidade, agregando termos como competências e habilidades voltadas para a área educacional.

1.1 HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL E A REFORMA DO ESTADO

O Brasil foi governado com diferentes modelos e teorias administrativas que acabaram por influenciar a organização da estrutura do Estado e a educação nacional. Para a composição da conjuntura das avaliações em larga escala, foi preciso traçar um breve histórico da gestão escolar no Brasil, devido ao seu papel na organização pedagógica e política, que repercute nos fatores intraescolares demonstrado pelos resultados das avaliações em larga escala. Diante disso, serão apresentados alguns aspectos históricos que contribuíram para a gestão política e educacional seguida neste século.

O período republicano foi marcado por quatro modelos de administração pública que influenciaram a gestão educacional. As quatro fases, integrantes a uma

conjuntura histórico-social, correspondem a um critério de desenvolvimento administrativo que orienta sua origem e natureza.

As primeiras décadas do século XX, marcadas pela primeira Guerra Mundial, resultaram na necessidade de estabelecer um método administrativo para o controle da eficiência das ações públicas. O campo educacional carecia de transformações, nesse sentido, a pedagogia tradicional deu espaço a pedagogia nova proposta pelo Manifesto dos Pioneiros e que, anos depois, foi promulgada pela Lei nº 9.394/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961.

Sander (2007) aponta que nesta época, o Brasil recebeu influência internacional das teorias de administração empresarial, refletindo na aplicação de enfoque tecnoburocrático que tinha como preocupação principal a economia, a produtividade e a eficiência.

Entretanto, os modelos internacionais não obtiveram sucesso completo, pois a realidade do Brasil não condizia com a realidade dos países desenvolvidos de onde se originaram. Esta primeira fase da administração pública, chamada de organizacional e pautada na eficiência, tornou as instituições escolares em ambientes fechados e manifestou o pragmatismo pedagógico na gestão escolar que perdura até os dias atuais.

Destaca-se nesta época os estudos de Lourenço Filho, precursor no aprofundamento de conhecimentos científicos sobre a administração escolar no país.

A existência de um sistema nacional de ensino não implica, necessariamente, rígida centralização político-administrativa, mas reclama satisfatória compreensão da unidade geral dos propósitos e de unificação dos princípios de organização e administração, a fim de que se obtenha real eficiência no trabalho (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 102).

Após a organização dos sistemas de ensino manifestou-se a necessidade de torná-los eficazes a fim de alcançar os objetivos que haviam sido traçados nas décadas anteriores. Esta mudança na significação da administração pública marca a segunda fase da era republicana, conhecida como fase comportamental, iniciada no final da década de 30 permeando o começo da Segunda Guerra Mundial. Com este novo enfoque, psicólogos brasileiros descontentes com o método clássico vigente iniciam seus estudos nas áreas do comportamento administrativo, empresarial e educacional.

O enfoque comportamentalista adotado no Brasil, originário dos Estados Unidos por Elton Mayo e Hebert Simon, buscava aplicar uma gestão mais compreensiva e contextual. A transição do caráter tecnoburocrático para o caráter fenomenológico comportamental trouxe implicações diretas na elaboração de teorias comportamentais.

Ao invés do ato empresarial ou prática comercial, os protagonistas da perspectiva pedagógica defendem a tese da especificidade da administração da educação como campo profissional de estudo e intervenção educacional. Nesse sentido, concebem a gestão da educação a partir da aproximação direta ao fenômeno educacional, com objetivo de interpretá-lo tal como se apresenta na vida real (SANDER, 2007, p. 42).

Os sistemas educacionais fechados movidos pelo modelo mecânico e tecnoburocrático de gestão que marcou as décadas anteriores devido a explosão do processo de industrialização no país, deram espaço a um modelo aberto e mais orgânico de especificidade comportamental.

Segundo Sander (2007) na década de 50, fase de reconstrução econômica causada pelo fim da Segunda Guerra Mundial, houve atuação do cenário político dos Estados Unidos da América (EUA) e países aliados que iniciaram a elaboração de um plano para administrar e organizar o desenvolvimento nacional causado pelas transformações econômicas e sociais. Neste período havia um enfoque na modernização da administração pública, apresentada nos estudos de pesquisadores estrangeiros como predominantemente descritiva e prescritiva.

O Brasil e a América Latina recebiam ajuda financeira e assistência técnica, vista como uma concepção modernizadora para a época. Situação esta, que na atualidade do cenário brasileiro, não era eficaz devido a inexistência do contexto originário deixando exposta a falta de consideração da identidade nacional e a falta de efetividade política (SANDER, 2007).

No campo da educação foram inseridas concepções relacionadas a área econômica como a Teoria do Capital Humano. A partir de 1950 inicia-se o planejamento da educação, elaborado na reunião histórica promovida pela Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que consagrou “o papel da educação como fator

de desenvolvimento econômico, como instrumento do progresso técnico e como meio de ascensão social” (SANDER, 2007, p. 46).

Diante disso, nota-se como o desenvolvimento da administração e melhorias na educação foram planejados em função do processo de industrialização que carecia de mão de obras específicas, eficientemente qualificadas para tal atividade. Nesta época houve o crescimento dos setores educacionais em todos os níveis da educação, como forma de aumentar a qualificação dos indivíduos, porém este investimento, não atingiu os resultados esperados no processo econômico, agravando ainda mais o fracasso da educação.

Era preciso reavaliar o papel da educação em todos os sentidos, mas principalmente seu valor cultural. Nesse sentido, pesquisadores buscaram dedicar um planejamento administrativo próprio para o Brasil com conceitos das ciências sociais aplicadas. Sander (2007) cita o destaque para as obras de pensamento crítico de Paulo Freire em busca dos ideais para a libertação econômica e política.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2018, p. 51).

Nessa linha de pensamento, os autores Guerreiro Ramos (1956), Nelson Mello e Souza (1994), Alonso (1976) e Pereira (2012) manifestam, ainda que cada um em seu ponto de vista e sua análise específica, que a inadequação da administração pública foi refletida na administração escolar em consequência da inexistência das ciências sociais aplicadas ao contexto educativo.

Nesta nova fase da era republicana conhecida como sociocultural, foram desenvolvidos três fatores das ciências sociais no estudo da administração da educação, são eles: “a ação das entidades da sociedade civil organizada; o desenvolvimento dos estudos de pós-graduação em educação; e o apoio da cooperação internacional” (SANDER, 2007, p. 54-55).

Nas décadas de 60 e 70 iniciou-se um movimento de unificação destas discussões que estavam sendo feitas por diversos pesquisadores e instituições. Diante disso, Sander (2007) aponta o destaque do protagonismo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que desempenharam papel

importante na consolidação do pensamento sobre administração escolar, impulsionando pesquisas em vários campos da educação e particularmente nas pesquisas de pós-graduação com investimentos recebidos pelo MEC e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Diferentemente das outras fases da administração escolar, a etapa sociocultural dedicou-se ao estudo da realidade nacional, explorando a identidade política, econômica e cultural na busca por um modelo de gestão educacional que atendesse as particularidades brasileiras. Entretanto, a bibliografia internacional manteve-se presente nas pesquisas educacionais do Brasil, fato decorrente do avanço nos processos de globalização e da tecnologia dos países desenvolvidos que influencia na produção crescente de conhecimentos científicos nesta área.

A partir de 1980, o Estado passa a ser motivado pelo neoliberalismo designando reformas administrativas nos setores públicos e conseqüentemente na educação, esfera que passa a incluir debates políticos e trabalhistas. De acordo com Soligo (2013), as propostas neoliberais originaram-se no cenário internacional em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, reorientando a cidadania aos padrões capitalistas do mercado consumidor.

Pereira (1996) ainda destaca que na década de 80 o Estado vê a necessidade de transformação da gestão administrativa com objetivo de alcançar uma administração pública gerencial.

O governo FHC gerou revoluções no país como cita Silveira (2009), conduziu mudanças para a sociedade na ressignificação do Estado mínimo na economia, gerando privatizações em todo o país. Uma das condutas do mandato FHC foi a elaboração do PDRAE no ano de 1995, que buscou orientar a sociedade frustrada pelas crises que vinham se sucedendo nos anos anteriores, por meio de alterações na administração pública brasileira.

[...] pretende-se reforçar a governança - a capacidade de governo do Estado - através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão. O governo brasileiro não carece de "governabilidade", ou seja, de poder para governar, dada sua legitimidade democrática e o apoio com que conta na sociedade civil. Enfrenta, entretanto, um problema de governança, na medida em que sua capacidade de implementar as políticas públicas é limitada pela rigidez e ineficiência da máquina administrativa (BRASIL, 1995, p. 13-14).

Discurso que não se implementou por completo na prática. O objetivo da Reforma do Aparelho do Estado era modificar o modelo de gestão conforme a repercussão das dificuldades enfrentadas, em teoria direcionaria a administração pública para a efetividade voltando-se para a cidadania, devido a extrema crise da burocracia que permeou os anos anteriores. De acordo com o PDRAE, essa transformação só aconteceria se houvesse a implantação de uma administração gerencial que garantisse um aumento da governança possibilitando a implementação de leis e políticas públicas.

Esta estratégia de modernização da gestão pública buscava gerar maior efetividade nos diferentes setores do mercado, proporcionando um desempenho eficaz dos servidores e uma ampla qualidade dos serviços à população. Dessa forma, os documentos oficiais mencionavam “Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos” (BRASIL, 1995, p. 45).

Para alcançar os objetivos dessa nova reforma de Estado, fora necessário incluir ao modelo de administração burocrática um novo modelo de gestão que atendesse também a efetividade. Diante disso, foi implantado o modelo de administração pública gerencial que trouxe ressignificações para o capital financeiro brasileiro.

Castro destaca:

A gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos (CASTRO, 2008, p. 391).

O PDRAE pretendia com a proposta do modelo gerencial, o atendimento eficiente aos cidadãos, pois estes, ao mesmo tempo em que pagavam impostos, os usufruíam nos serviços públicos. Desta forma, a justificativa para a implantação da reforma gerencial era a necessidade de garantia da efetividade dos serviços, haja visto que a população no momento de globalização que estava ocorrendo, precisava de um suporte maior vindo do Estado.

Esta proposta de gestão gerencial, de acordo com o PDRAE, havia sido baseada na administração burocrática seguida anteriormente, uma vez que esta, conforme

interesses das classes dominantes, não estava atingindo os objetivos da sociedade. Neste período o Brasil passava por uma crise de Estado a qual demonstrava a cada dia a necessidade de mudança da gestão. Pereira (1996) cita que a crise provém de desentendimentos nas diferentes estruturas do país e de complicações na legitimação da burocracia.

Diante dessa situação o PDRAE expressou a importância de a administração gerencial desempenhar seu papel em conjunto com o modelo burocrático, com intuito de balancear as gestões chegando-se a uma administração eficaz de qualidade.

O grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar (BRASIL, 1995, p. 6).

Entretanto, o equilíbrio entre as duas gestões não foi generalizado para todos os setores do Estado. De acordo com Pereira (1996), no núcleo estratégico a gestão burocrática destaca-se sobre a gestão gerencial devido a sua segurança e efetividade; já nos demais setores (não-exclusivo e de produção de bens e serviços para o mercado) a gestão gerencial ganha mais ênfase devido ao fator da eficiência que surge como fundamental com base na quantidade de cidadãos e/ou usuários deste sistema. O autor ainda cita que a administração pública burocrática com o tempo poderá se extinguir nos setores das empresas estatais.

Como uma forma de atingir aos critérios dessa reforma na administração, a educação, assim como a saúde, a cultura e a pesquisa científica, sofreu impactos com a transferência da submissão de seus serviços, nomeado pelo PDRAE como um programa de “publicização”. Serviços não exclusivos como universidades, museus, hospitais e centros de pesquisa, são exemplos de propriedades que ainda sofrem com a publicização. O objetivo para o setor de serviços não-exclusivos era:

Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária (BRASIL, 1995, p. 45-46).

Verifica-se a contínua retirada do Estado na participação dos serviços na sociedade assim como a frequente utilização de novos termos explanatórios. Nos setores não-exclusivo e de produção de bens e serviços para o mercado, a administração gerencial recebeu um destaque maior que a administração burocrática.

Termos como eficiência e eficácia receberam destaque na gestão:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que numa sociedade democrática é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna cliente privilegiado dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 10).

As mutações do capitalismo demandavam novos métodos para o futuro, instaurando conceitos de mercado nos diversos setores do Estado.

A eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário - torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (BRASIL, 1995, p. 16).

Concomitantemente à mudança da administração, a gestão educacional recebe interferências de projetos para a modernização do ensino, superando padrões, visto que a economia já vinha se modificando.

O Projeto Principal de Educação (PPE) e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), ambos embasadas nas Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC), são referências de projetos o qual o sistema de educação brasileiro fundamentou-se (CASTRO, 2008).

A primeira elaboração do PPE buscava garantir e oferecer nos países da América Latina e Caribe, até o final de 1999, a qualidade por meio da eficiência educacional com o ensino mínimo de 8 a 10 anos para todas as crianças em idade escolar; erradicando o analfabetismo e ampliando a educação para os adultos (UNESCO, 1998).

Entretanto, este projeto não atingiu em totalidade as metas propostas e, como consequência, houve a persistência do analfabetismo, evasão escolar, repetência, gestão escolar centralizada, problemas no financiamento da educação, e tendência à

privatização em vários países nos anos seguintes pós-implantação. Sendo assim no ano de 2002 foi apresentado pela UNESCO o PRELAC que propusera a necessidade de mudança do sistema educacional reconhecendo os avanços gerados pelo projeto anterior, salientando as melhorias que precisavam ser feitas (PEREIRA, 2001).

Este projeto foi fundamentado em orientações dos organismos internacionais, assim como na Conferência Mundial de Educação para Todos¹ realizada em Jomtien na Tailândia em 1990 e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

É a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos que o Brasil passa a repensar o seu sistema de ensino de acordo com a globalização mundial, elaborando assim os Planos Nacionais de Educação (elaborados a cada dez anos) que visavam atingir as necessidades elementares do processo de ensino aprendizagem. A administração escolar, fora elencada como crucial para o andamento educacional devido a este novo modelo de gestão gerencial. Pereira (2001) aponta que a escola deve prover meios de garantia para o alcance da eficiência e eficácia da educação no progresso para a aquisição da autonomia escolar.

Azevedo (2011, p. 424) revela que a educação progressista deste período “Pressupõe uma educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, apoiada em valores como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania”.

A democratização da gestão escolar é reconhecida na Constituição Federal de 1988 Art. 206 inciso VI, e na Lei nº 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no título II Art. 3, legislações estas utilizadas como estratégia desse período de modernização neoliberal visando atingir sucesso na educação escolar pública.

Com as reformas administrativas de caráter gerencial introduzidas pelo Estado, os indicadores de desenvolvimento que qualificam os sistemas de ensino tornam-se aliados a administração escolar, viabilizando informações para a análise das práticas

¹ Este evento foi o marco a partir do qual nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como ‘E9’, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas para a ‘Educação para Todos, coordenado pela Unesco, que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2002, p. 57)

educativas. Castro (2008, p. 392) ressalta que “Em todo o setor público, passa-se a admitir o modelo de gestão descentralizada, com participação dos usuários/clientes, que vão influenciar a formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional”.

As reformas educacionais impostas pelo Banco Mundial (1996), seguiam políticas de descentralização vistas como uma estratégia para o combate das dificuldades no ensino público. Neste período de modernização da gestão educativa, os indicadores de desempenho ocupam lugar no cenário educacional.

A gestão democrática também foi apontada nas discussões que iniciaram em 1990 e que mais tarde foi expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001):

[...] no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares (BRASIL, MEC, 2002, p. 157).

O final do século XX trouxe em debate algumas questões para a prática da Reforma do Estado. Santos (2017, p. 13) ressalta que “[...] tal cenário coloca em evidência as discussões sobre descentralização, regulação, qualidade, eficiência e eficácia da educação”. Nesse meio de transformações, fora necessário avaliar a qualidade da educação do país a fim de justificar a efetividade dos projetos educacionais.

A gestão gerencial reproduziu os conceitos de mercado na sociedade de modo geral, propondo como forma de controle para a efetividade, ferramentas avaliativas que verificassem sucessivo desempenho dos programas sociais.

Por outro lado, é importante reconhecer que a efetividade e a eficiência (ou seja, efetividade organizacional) dos programas são ingredientes indispensáveis da eficácia, inclusive para fins de conhecimento dos resultados pretendidos. Quer dizer, programas sociais só serão eficazes se forem antes efetivos e eficientes, e os objetivos pretendidos dos programas também são estruturados pela condução e objetivos efetivos dos programas. Essa constatação, se acatada, define uma agenda de atividades de escopo substancial para a avaliação (MARINHO; FAÇANHA, 2001, p. 7).

Esta necessidade de medição da eficiência dos programas sociais persiste há tempos, como se pode notar no documento “Um Ajuste Justo” feito pelo BM no ano de 2017, que expõe o conceito avaliativo associando-o neste momento aos cálculos dos rendimentos. Contudo, destaca a mudança da essencialidade deste elemento para as decisões governamentais:

O monitoramento deve manter seu foco nos resultados e vincular tais resultados aos insumos orçamentários. A avaliação pode fornecer dados para subsidiar a escolha das soluções mais eficazes para que as políticas públicas atinjam seus objetivos e, assim, orientar as decisões sobre quais programas devem ser suspensos, mantidos ou expandidos. *A avaliação da eficiência de gastos não pode ser um exercício único, mas deve se tornar um processo institucionalizado que oriente a formulação de políticas públicas* (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 15, grifo nosso).

De acordo com a proposta do BM a elaboração das políticas públicas deve se fundamentar na análise do cálculo custo-benefício apresentado por meio das avaliações. Dessa forma, uma política que não esteja atingido total rendimento para o Estado deverá ser encerrada, pois não alcançou os objetivos elencados no início do programa. A eficiência da política pública é medida pelo instrumento avaliativo.

As políticas públicas são criadas com intuito de influenciar de alguma forma a vida dos cidadãos, atuando em diferentes campos sociais como a educação, a saúde, a segurança, entre outros. Durante a estruturação destas, é premeditado possíveis resultados para a sociedade, mas na atuação prática deste benefício podem ocorrer desvios de aplicabilidade que não tragam o retorno esperado. Sendo assim, as avaliações são empregadas como instrumento medidor para o estudo da melhora do contexto aplicado embasando a continuidade ou encerramento do programa (CARVALHO A., 2002).

No setor educacional não foi diferente, com as novas demandas do mundo globalizado era necessário compreender o papel da educação no país diante das transformações econômicas e tecnológicas das nações, assim como, estabelecer estratégias de desenvolvimento das políticas públicas educacionais por meio de propostas concretas que fizesse crescer a área econômica, social e a cidadania da nação.

Uma das políticas aplicadas foi a implantação de avaliações em larga escala utilizadas como instrumento para o cálculo do rendimento das instituições escolares

proporcionando referências para a destinação de verbas e políticas de remuneração dos docentes.

Nessa perspectiva:

Todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem. Mais do que isso, a consolidação da política de avaliação educacional no Brasil é hoje instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país (CASTRO M., 2009, p. 273).

As avaliações em larga escala passam a orientar a gestão e a qualidade da educação com base em critérios de eficiência e eficácia inspirados em documentos internacionais, implantados nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) após a reforma administrativa gerencial, regulamentando o cenário educacional do país.

2 A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO PAÍS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, mostrou-se fundamental compreender o processo histórico de construção do SAEB, que trouxe mudanças significativas ao processo de ensino e aprendizagem devido a implantação de avaliações em larga e escala e introdução de indicadores como forma de incentivar a qualidade da educação ofertada, com vistas a inserir o país nos parâmetros quantitativos dos países desenvolvidos.

2.1 OS DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB

O final da década de 80 do século XX foi marcado por reformas educacionais que objetivaram melhorar a oferta do ensino público no país, corrigindo índices de evasão escolar, repetência e analfabetismo. Neste período, o SAEB é implementado, proporcionando a população brasileira, um meio de análise da aprendizagem dos alunos (BONAMINO; FRANCO, 1999).

A origem do SAEB ocorreu devido as necessidades de ajustes do país perante as cobranças oriundas de organismos internacionais que já inseriam sistemas avaliativos, assim como, interesses do Ministério da Educação em fomentar o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) já existente.

Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslançar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 110).

Durante os anos de 1990 e 1993 foram aplicados ciclos do SAEP nas escolas públicas dirigidos e analisados por professores e pelas secretarias de educação dos municípios. A proposta original para o sistema de avaliação, partia da construção de uma base de dados aberta disponível a população em geral (professores, diretores,

secretarias, estudantes) tendo em vista a visualização do desenvolvimento dos alunos.

A sistemática proposta buscava possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais, quer as explícitas em Planos ou Programas, quer as implícitas na própria atuação dos sistemas educacionais. Tratava-se, em última instância, de avaliar a situação, as estratégias e os resultados dos sistemas educacionais, abordando-se as diversas questões relativas à universalização e à qualidade do ensino, à competência pedagógica e à gestão do campo educacional (BRASIL, 1994, p. 8).

A partir das observações do projeto piloto inicial, realizou-se aprimoramentos nos testes aplicados caracterizando-os em uma nova metodologia com ênfase na produção de resultados, acrescentando a verificação de dados contextuais e a aplicação nas escolas públicas e particulares com foco nos anos finais de cada ciclo.

É no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela a terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas (WERLE, 2011, p. 775).

Dessa forma, o sistema de avaliação brasileiro é fortificado e impulsionado com os empréstimos do Banco Mundial que modificaram todo o condicionamento anterior. Segundo Freitas (2005), este marco regulamentou as avaliações em larga escala no Brasil, medindo dessa forma, a relação entre custo e benefício do sistema educacional.

O final do ano de 1996 é marcado pela promulgação da Lei nº. 9.394, marco importante na regulamentação da educação brasileira, que institui a elaboração do PNE, que regulariza as avaliações em larga escala, legalizado pelo Artigo 87 da Lei nº. 9.394:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação

para Todos. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996b, s/p).

Cumprindo orientações legais e com intuito de fundamentar o resultado das avaliações, na aplicação do SAEB 1997, o desenvolvimento dos alunos passa a ser medido por meio de escalas de proficiência destinadas aos níveis de ensino, criadas por especialistas de cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, Física, Química e Biologia), que definiram uma Matriz Curricular Referência (MCR) com conhecimentos básicos correspondentes aos níveis escolares.

A teoria estatística utilizada no SAEB permite a construção de uma escala para cada disciplina, que engloba as três séries avaliadas e ordena o desempenho dos alunos em um *continuum* (do nível mais baixo para o mais alto). Isto é possibilitado pela aplicação de itens comuns entre séries e a transformação (equalização) das escalas de cada disciplina entre as séries para a obtenção de uma escala comum a todas as séries (INEP, 1998, p. 6).

Além disso, o SAEB 1997 “[...] se caracteriza pela busca de uma avaliação que articule conhecimentos e ação, ou a dimensão prática e a dimensão conceitual dos saberes escolares disciplinares necessários à ação” (BONAMINO, 2002, p. 168). Nessa perspectiva, as avaliações passaram a considerar além dos conteúdos escolares básicos, as tarefas práticas realizadas pelos alunos, relacionando o conhecimento teórico as práticas específicas elencadas pelos descritores das MCR.

De acordo com Werle (2011), a partir do século XXI, os testes avaliativos aparecem vigorosamente nos planejamentos educacionais do país, por efeito da participação do Brasil em avaliações internacionais. Em 2001, o SAEB modifica seu objetivo e passa a desenvolver testes apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As Matrizes de Referência do Saeb 2001 reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Para o Saeb 2001, a preocupação com a articulação interna entre descritores e itens das provas, com vistas à sua coerência e consistência, foi determinada pelo objetivo de avaliar com mais rigor o que os alunos realmente sabem e o que lhes falta alcançar a cada etapa conclusiva de nível ou ciclo de escolarização. Dessa forma, descritores e itens foram selecionados de forma a que se possa refletir sobre a natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades definidas como relevantes (INEP, 2002, p. 15).

As avaliações em larga escala se difundem, e passam a gerar pontos de vista distintos em relação a sua eficácia e efetividade. Gatti (2012) ressalta a ênfase depositada no rendimento dos alunos, visualizado nos testes em larga escala, originado no modelo gerencialista das reformas de ensino que acentua a eficácia e eficiência dos resultados. Estes por sua vez, acabam suscitando caráter supletivo e compensatório ao ensino. A autora ainda reforça a necessidade de repensar se as avaliações em larga escala estão orientando o trabalho prático que deve ser realizado, se estes dados são capazes de demonstrar a situação da qualidade do ensino e das escolas do país.

Por outro lado, Werle, Scheffer e Moreira (2012) apontam os testes como elementos da modernidade carregado de um viés positivo caracterizado pela geração de informações, que subsidiam o processo de aprendizagem manifestando as defasagens do ensino que carecem de um olhar político diferenciado e um viés negativo marcado pelo controle dos mecanismos de ação.

Locatelli (2002) destaca que as escolas podem realizar a aplicação dos resultados das avaliações na prática diária, já os sistemas de ensino podem usufruir dos dados como referência ao alcance da equidade nos padrões de aprendizagem desenvolvidos.

Diante dos debates levantados, no ano de 2005 o sistema de avaliação brasileiro é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005, e passa por mudanças:

O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. [...] a Anresc passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem ao critério de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola (INEP, 2020, s/p).

As matrizes de Língua Portuguesa e Matemática, definidas pelas habilidades e competências selecionadas nos conteúdos curriculares de acordo com a etapa escolar, seguem as orientações elaboradas em 2001. Em sua edição seguinte no ano de 2007, o SAEB recebe um novo formato integrando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Por meio da reestruturação dos testes realizado na edição anterior, o INEP passa a articular o desempenho dos alunos nas avaliações do SAEB com as taxas de

aprovação, reprovação e evasão escolar disponibilizadas pelo Censo Escolar, regulamentando o índice de desempenho de escolas, municípios e estados brasileiros (INEP, 2020).

O objetivo do IDEB é controlar os índices de reprovação estabelecendo metas para as instituições de ensino do país, por meio da inserção de uma cultura de desempenho escolar direcionada à qualidade da educação. Saviani (2007) aponta que este indicador, surge com o intuito de tentar resolver os problemas ocasionados pela falta de qualidade nas escolas amenizando a insatisfação da população diante do baixo rendimento dos alunos em testes anteriores.

Medir resultados por meio das avaliações em larga escala é o que o Estado busca para incentivar a eficiência nas escolas, demonstrando à sociedade um esclarecimento da destinação dos recursos e, conseqüentemente, um padrão de qualidade para o país. O prazo é que até o ano de 2022 o Brasil se enquadre nas metas educacionais de países desenvolvidos, atingindo a média 6 em toda a rede de ensino.

Em 2010 é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) exigida no PNE 2001-2011, Lei nº 10.172, com finalidade de indicar urgências quanto à qualidade da educação que precisavam ser expostas na elaboração do PNE seguinte. Cury ressalta alguns apontamentos:

Ressalte-se a ampliação da obrigatoriedade na faixa etária entre 4 e 17 anos, da extensão dos programas suplementares a toda educação básica e respectivos recursos como elementos constantes da garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (CURY, 2014, p. 1063).

Azevedo ainda destaca que o primeiro PNE privilegiou o Ensino Fundamental suprimindo a educação de modo geral. Entretanto, as metas foram essenciais para impulsionar a educação brasileira, o documento “[...] sistematizou um conjunto de diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis e modalidades de ensino, mesmo marcado pelos postulados conservadores do grupo no poder” (AZEVEDO, 2015, p. 272).

Com a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, o SAEB recebe um novo tipo de teste, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC²) (INEP, 2020).

No ano de 2014, é instituído o Segundo PNE – Lei nº 13.005/2014, que elabora 20 metas em comum para os Estados, Distrito Federal e Municípios do Brasil a fim de unificar as competências em comum e sistematizar a educação nacional.

Nesse contexto, o PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação (MEC, 2018, s/p).

Reforçando a necessidade de melhoria do ensino, o documento destaca em sua meta número 7 “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (PNE, 2020, s/p).

Azevedo (2011; 2015) enfatiza o processo de crescimento da sociedade brasileira visualizado nas metas propostas do Segundo PNE, porém, assinala que para sua concretização é necessário abster-se de tendências progressistas e conservadoras focalizadas na produtividade e eficácia dos resultados, que perpassam décadas na educação, impedindo a projeção de uma gestão escolar com práticas pedagógicas tangíveis para o futuro.

A seguir a meta número 7:

Constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino (BRASIL, 2014, s/p).

O INEP, incitado pelo PNE, desenvolve o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas de educação básica do país, com a intenção de contextualizar os

² O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental (MEC, 2018).

resultados gerados nas avaliações em larga escala. O INSE considera indicadores das dimensões de realidade social, avaliando a aplicabilidade teórica e prática, seguida por cada sistema de ensino.

O objetivo do Inse, reitera-se, é contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, pois os processos de ensino e de aprendizagem, em sociedades que apresentam desigualdades sociais, são condicionados, em parte, pelas posições dos públicos atendidos na hierarquia social, explicitadas por seu padrão de vida (INEP, 2014, p. 14).

Para analisar os dados apontados em cada teste, o indicador empregou a Teoria da Resposta ao Item (TRI), a qual utiliza-se de um fator predominante para verificação dos dados. Neste caso, as informações sobre a escolaridade dos pais e a renda da família foram incorporadas ao critério “nível socioeconômico”.

Por meio do Indicador de Nível Socioeconômico e da Teoria da Resposta ao Item é possível caracterizar o padrão de vida dos estudantes, associando os dados à sua classe social. Esta ferramenta contribuiu com o embasamento contextual dos leitores: “A construção do índice de NSE das escolas é uma contribuição a uma demanda que surge naturalmente, nos últimos anos, a partir da divulgação dos resultados educacionais por estabelecimentos de ensino” (ALVES; SOARES; XAVIER, 2014, p. 672).

Conforme transformações que estavam ocorrendo em âmbito educacional, o SAEB passa a disponibilizar a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que possibilita a professores e gestores refletirem sobre as ações a partir dos dados coletados. Na plataforma é possível encontrar os conteúdos utilizados na Prova Brasil, de forma descritiva e explicada por especialistas de cada área (INEP, 2020).

Com a finalidade de ajustar o currículo e o funcionamento da educação nacional devido à baixa qualidade da educação, além de procurar enquadrar o país nos padrões mundiais de avaliação em larga escala, surge, em 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com Saviani (2016):

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (SAVIANI, 2016, p. 75).

Zanotto e Sandri (2018) apontam a BNCC como um instrumento para regulamentação dos currículos escolares aos indicadores das avaliações em larga escala, como exemplo a Prova Brasil.

As avaliações são elaboradas a partir de matrizes de referência, compostas por conteúdos categorizados de acordo com as competências e habilidades previstas para cada disciplina e etapa escolar. Estes, por sua vez, são detalhados em descritores, conteúdos específicos de cada disciplina que o aluno deve compreender para atingir certas habilidades mentais. As matrizes do SAEB selecionam partes do currículo escolar, adequadas ao alcance das habilidades e competências detalhadas na BNCC e, para a interpretação dos resultados, empregam a Escala de Proficiência, descrita a seguir:

Em cada ciclo da avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas em cada intervalo da escala (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, s/p).

Em 2019 o SAEB completa três décadas e sofre alterações: as matrizes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática são reestruturadas adequando-se à BNCC. A segunda modificação ocorre na nomenclatura de seus testes, a partir deste ano, ANA, ANEB e ANRESC são englobadas ao nome SAEB assim como as etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

2.2 O IDEB NO CENÁRIO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

A implementação das avaliações em larga escala modificou a organização das instituições escolares, norteando currículo e planejamento para atender a sociedade que reivindicava por qualidade de ensino. Sendo assim, o Estado passou a expressar sua preocupação com a eficiência escolar, elaborando métodos para que o sistema de ensino brasileiro, atingisse padrões educacionais dos países desenvolvidos (SANDER, 2007).

Esta inquietação foi expressa no Artigo 3º da LDB que destacou a necessidade de garantia de um padrão de qualidade. Também foi salvaguardado no Artigo 211 da Constituição Federal, a equalização de oportunidades educacionais e a assistência

técnica e financeira da União para o alcance do padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1996a, s/p).

Por conseguinte, foram criados indicadores para quantificar e qualificar não somente a área da educação, como também outras, como é o caso do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Produto Interno Bruto (PIB) e o Índice de Desenvolvimento da Família (IDF). Werle, Koetz e Martins (2015) afirmam que os indicadores servem para demonstrar características da realidade social dos indivíduos, grupos e regiões sendo que, na educação, oferecem informações sobre a estrutura escolar, titulação dos professores, gestão e rendimentos dos alunos, contribuindo para o acompanhamento da qualidade da educação e a verificação das políticas públicas desenvolvidas.

Com o mundo globalizado surgiu a necessidade de medir constantemente os elementos da sociedade, ato que foi fortificado pela informática e sua facilitação do trabalho estatístico, armazenamento de dados e a aproximação dos pesquisados pela Internet (SOUZA, 2010). O autor ainda destaca que no campo educacional, os indicadores são aplicados com três intuítos: analisar o desenvolvimento estudantil e as causas da repetência; realizar comparações a nível nacional e internacional, a fim de visualizar as especificidades de cada ambiente, e elaborar metas para o alcance de resultados traçados.

A criação de índices e parâmetros de resultados é mencionado por Werle (2014) como uma estratégia gerencialista, que atribui ao cenário educacional ações de caráter classificatório como a imposição de uma hierarquia de pontuações. A autora ainda cita que, a partir de 2005, as avaliações em larga escala, são legitimadas:

[...] partir de ações pragmáticas vinculadas ao ranqueamento de instituições, escolas, redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à valorização da “transparência” para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação (WERLE, 2014, p. 175).

A rotulação das escolas ocorre na análise final dos resultados, que são confrontados com as metas estipuladas para cada âmbito. Esta comparação demonstra semelhança com métodos de mercado pautados no alcance de resultados.

Os indicadores seguem um planejamento específico e sempre estão embasados em metas e transformações almejadas para uma região ou grupo em um intervalo de tempo. Já os indicadores sintéticos, utilizam-se de elementos da sociedade, combinados por meio de índices a fim de representarem uma dimensão estratégica

almejada de forma resumida e generalizada. A importância dessa estratégia é destacada por Werle, Koetz e Martins (2015, p. 108) “Os indicadores sintéticos, por sua vez, são úteis por representarem um valor-resumo de uma situação social complexa”.

Como forma de incentivar a obtenção das metas estabelecidas para a educação em abril 2007 pelo decreto nº. 6.074, o INEP lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como um dos seus eixos temáticos, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que é apresentado com o principal objetivo de redução das desigualdades educacionais do país por meio de propósitos de qualidade, equidade e potencialidade. No projeto em questão, é apresentado pela primeira vez o IDEB que passa a ser o indicador sintético mais conhecido pelo campo educacional (BRASIL, 2007; MEC, 2007).

Castro (2009) aponta que o projeto considera os resultados gerados nos testes, como controle de eficácia das políticas educacionais, fiscalizando a distribuição de recursos para os estados e municípios e, portanto, é caracterizado pela demarcação de um grande passo no desenvolvimento das avaliações nacionais.

O IDEB permite averiguar a qualidade do ensino básico, viabilizando dados sobre o desenvolvimento das escolas no país. Este indicador sintético, analisa por meio de cálculos matemáticos, dois indicadores que regulamentam o desempenho de escolas, municípios e estados brasileiros, “[...] a taxa média de aprovação dos alunos ao final de cada etapa de ensino da educação básica, dados estes extraídos do Censo Escolar; e o segundo é a pontuação média dos alunos nos testes da Prova Brasil” (WERLE; KOETZ; MARTINS, 2015, p. 103).

O primeiro indicador abrange todos os níveis e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Regular, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos) e possui abrangência nacional. O Censo Escolar tem a finalidade de fornecer informações e estatísticas sobre os sistemas educacionais do país, verificando a eficiência das políticas implementadas para o alcance da qualidade, equidade e efetividade. Por meio dos resultados apresentados é possível realizar diagnósticos e análises sobre a forma de ensino ofertada, a instalação escolar, o nível de ensino da escola, a localização por regiões e municípios (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2015).

Outro item utilizado para o cálculo do IDEB é o conhecimento demonstrado por cada estudante nas avaliações em larga escala, obtidos pela Prova Brasil ou SAEB, aplicada ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) em redes públicas e privadas. Com a aplicação da prova em questão, o SAEB garante a coleta de dados contextuais e educacionais dos estudantes do país para análise dos níveis de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fundamentaram a estruturação do SAEB (Prova Brasil). Durante a elaboração da prova, foi organizada uma comissão do MEC que forneceu diretrizes para a inserção de habilidades e competências a serem examinadas nos alunos participantes.

Juntamente com este teste, são aplicados questionários contextuais³ aos secretários estaduais e municipais, diretores das escolas, professores e alunos, com intuito de familiarizar a sociedade sobre as circunstâncias e relações de cada ambiente pela qual os resultados do processo educacional foram contabilizados.

Os secretários respondem sobre o andamento da rede de ensino, currículos e professores; os diretores das escolas participantes do SAEB acrescentam dados sobre a infraestrutura do ambiente, recursos e atividades desenvolvidas; os professores fornecem informações sobre a realidade cotidiana em relação ao exercício do magistério, dificuldades dos alunos, violência escolar, formação acadêmica e complementar e recursos didáticos; já os alunos relatam aspectos referentes ao nível socioeconômico e a participação das famílias, práticas escolares desenvolvidas pelos professores e pela escola, e algumas questões sobre seu histórico escolar (INEP, 2019).

A análise de todos estes elementos é necessária para que se possa aferir a qualidade da educação de forma embasada e com a clareza do processo educativo. Os questionários contextuais complementam os resultados dos testes de conhecimento, permitindo um diagnóstico mais preciso dos dados apresentados.

Outro fomento do Estado para o enquadramento da educação nos índices dos países desenvolvidos foi por meio da utilização dos indicadores como parte integrante de uma ação política, como é o caso PNE Lei nº 13.005/2014, que reforça as metas

³ O questionário contextual aplicado aos alunos será apresentado no capítulo III.

necessárias para a melhoria da educação e amplia o conhecimento da sociedade em geral por meio da repercussão que estes índices recebem.

Este documento, aponta a preocupação com a qualidade da educação destacada pela meta número 7 “[...] o alcance, no ano de 2021, do IDEB para as séries iniciais do ensino fundamental em nível de 6,0, para as séries finais do ensino fundamental, em nível de 5,5 e, para o ensino médio, em nível de 5,2” (INEP, 2020, s/p).

A combinação destes elementos, o Censo Escolar e o resultado da avaliação, gera uma média de 0 a 10 que se modifica conforme a instância a qual é aplicada, sendo contabilizada bienalmente de 2005 a 2021. Bauer (2019) destaca que a relação entre avaliação e gestão fora reformulada por meio do IDEB a partir de 2007, quando a administração escolar passou a beneficiar-se dos resultados avaliativos gerados, proporcionando a antecipação de melhorias intervencionistas específicas para cada possível resultado, por consequência, observou-se a ampliação dos métodos avaliativos locais com o propósito de controle das redes de ensino ao bom funcionamento escolar.

Este indicador possibilitou a construção de um planejamento mais sólido para as escolas, que passaram a analisar o desenvolvimento intelectual dos alunos e os níveis de aprovação considerando a política pública que está sendo adotada, a fim de atingir um sistema educacional com equidade e qualidade. Chirinéia e Brandão (2015) acentuam:

O IDEB, portanto, passou a ser, além de proponente de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade (CHIRINÉIA, BRANDÃO, 2015, p. 464).

A rede de ensino transformou a organização escolar baseando-se na importância da análise dos resultados para se obter um futuro promissor e dessa forma, passou a direcionar o planejamento para este indicador. Segundo Castro (2009) os propósitos do IDEB são: frear a reprovação excessiva causada pela falta de análise do desenvolvimento estudantil, como forma de resgate do aluno por meio do desencadeamento de tentativas extracurriculares e evitar os altos índices de aprovação, gerados por falsos conceitos de aprendizagem.

Entretanto, não se pode deixar de lado, como afirmam Almeida, Dalben e Freitas (2013), que a escola e os professores não são os únicos responsáveis pelos índices obtidos, sendo que estes, são resultados de um conjunto de influências internas e externas do sistema de ensino que está submetido a políticas públicas, por isso, os dados gerados devem ser vinculados a todo este entorno social e legal.

Alves, Barros e Carrozza (2018) destacam a alteração de significado onde as avaliações em larga escala são definidas como mercadoria que propicia a descaracterização do ensino público e dos sujeitos nele envolvidos. Além da utilização da educação como uma moeda de mercado, Chirinéia e Brandão (2015) apontam que os sistemas de avaliação favorecem a competição e a diferenciação das escolas públicas.

Nesse contexto neoliberal em que as avaliações em larga escala foram inseridas, as estratégias gerencialistas refletem nas competições entre os resultados. As avaliações são transfiguradas como elemento fundamental no processo de aprendizagem escolar, omitindo a base desta cadeia que é o aluno e sua aprendizagem. Werle (2011) ainda levanta a hipótese de que avaliações em larga escala foram criadas como propósito secundar de modernização e racionalização do sistema direcionado para resultados, camuflando-se na ideia de proporcionar comparações e emulações a educação.

Todavia, não há como negar que todo processo avaliativo é classificatório, para atingir determinados resultados é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem do aluno. Um exemplo é a utilização das avaliações como ferramentas de aperfeiçoamento escolar, considerando que “Dispensar a avaliação acaba coincidindo com o reconhecimento da classificação prévia, pois imaginar que todos sejam iguais em sociedade é a classificação mais drástica que se poderia pretender” (DEMO, 2010, p. 17).

Em todo caso, Esteban e Afonso (2010) salientam que o processo de avaliação deve ser visto como uma prática social constituída de princípios que caracterizam seu rigor, utilidade e significado, buscando quando possível, solucionar os problemas da educação que afetam a sociedade.

Demo (2010) ainda reforça que “A importância da aprendizagem no aluno está principalmente em desenvolver sua capacidade de confronto diante das desigualdades” (DEMO, 2010, p. 17). As avaliações estão enraizadas no cenário

educacional, mas a maneira como são fundamentadas é que orientará o processo de ensino rumo a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, os capítulos seguintes apresentam o método e a análise, respectivamente, utilizados nesta pesquisa que observou as características socioeconômicas e culturais dos alunos de três escolas a nível municipal. O estudo fundamentou-se na importância dos elementos intra e extraescolares na formação do indivíduo, fatores estes que necessitam ser ponderados para que haja um direcionamento educacional da nota do IDEB.

3 METODOLOGIA E QUESTIONÁRIO DO SAEB

Nessa seção, apresentamos o questionário contextual do SAEB aplicado aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizado como referência para o embasamento dos índices gerados pelo IDEB e como o instrumento norteador desta pesquisa.

3.1 DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DO ALUNO

A aproximação dos fatores intra e extraescolares dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi constituída por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter quali-quantitativo dos dados gerados pelos questionários contextuais do SAEB do ciclo de 2019, disponíveis no site do INEP. As tipologias descritiva e comparativa foram escolhidas com intuito de aproximar as informações das escolas pesquisadas com as características regionais do município de Medianeira.

A construção da pesquisa percorreu a descrição e categorização dos dados gerados pelo INEP utilizando, para isto, o método quantitativo. Os resultados obtidos pelas três escolas pesquisadas foram fundamentados em categorias previamente consolidadas (caracterização do aluno, perfil familiar, contexto socioeconômico da família, contexto escolar do aluno), e interpretados diante do contexto abordado aplicando, assim, o método qualitativo.

Gerhardt e Silveira (2009) caracterizam o método qualitativo por sua análise mais focalizada, oportunizando captar os conceitos da realidade por meio de diferentes abordagens; já no método quantitativo, é destacado a análise dos dados coletados de forma estruturada por meio de procedimentos estatísticos e objetivos. Nesta pesquisa fazemos uso dos questionários contextuais da Prova Saeb que atendem a metodologia estatística. Entretanto, os autores salientam que as diferenças entre os métodos são complementares e quando os métodos são utilizados em conjunto tendem a concretizar a pesquisa científica.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Souza e Kerbauy (2017) destacam que o método qualitativo e quantitativo se interliga em uma pesquisa e geram uma abordagem mais esclarecedora durante a interpretação dos resultados.

A pesquisa é de cunho bibliográfico, abordado pelo embasamento teórico das categorias de trabalho da pesquisa (caracterização do aluno, perfil familiar, contexto socioeconômico da família e contexto escolar do aluno), conciliando as tipologias descritiva e comparativa com objetivo de analisar os resultados do questionário contextual dos alunos das três escolas selecionadas, realizando uma comparação com os dados à nível municipal.

A escolha pela tipologia descritiva foi atribuída devido ao instrumento de estudo, questionário contextual do SAEB, em razão deste abordar conceitos da realidade social, econômica, cultural e escolar dos estudantes que propiciam a interpretação de dados numéricos mais amplos visualizados nos índices de qualidade da educação, como é citado por Gil (2002)

Têm como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...] Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que tem por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. (GIL, 2002, p. 44).

Para que o estudo pudesse ser contextualizado com a realidade local, optou-se por agregar a análise comparativa com os dados do município de Medianeira e em alguns fatores à nível estadual e nacional para um debate mais amplo.

Ao considerar o desempenho avaliativo da escola é necessário analisar o cenário e a vivência dos alunos próprios daquele ambiente e por isso, perante a amplitude de aplicabilidade dos testes do SAEB, são aplicados questionários contextuais aos alunos participantes. De acordo com o INEP, a aferição destas informações oferece ao processo educacional uma visão íntegra da influência na aprendizagem dos alunos ocasionada pelas interações entre o meio e os indivíduos presentes em cada contexto.

Os questionários socioeconômicos coletam informações sobre a realidade dos profissionais de ensino, condições de trabalho, dados demográficos, didática e formação dos professores, estrutura física da escola, gestão escolar, participação da família, condição cultural dos alunos, entre outros. Os dados obtidos fundamentam os resultados dos testes, proporcionando um recurso a mais para interpretação dos índices de qualidade.

O questionário contextual do aluno é composto por 18 (dezoito) questões distribuídas de acordo com a sua intencionalidade. As questões 1 a 3 (opções de a-e) são voltadas ao conhecimento de informações básicas como a língua mais falada, cor ou raça, moradores do ambiente familiar.

As questões 4 e 5 versam sobre a escolaridade dos pais e a questão 6 (opções de a-e), sobre a frequência com que os pais ou familiares incentivam os estudos, comparecem nas reuniões, conversam sobre a aula, incentivam a tarefa escolar e incentivam a comparecer na escola.

Todos estes elementos foram utilizados para qualificar a motivação e o incentivo que os alunos recebem dentro do ambiente familiar, que pode ocasionar o aumento da autoestima e conseqüente a melhora na aprendizagem.

O engajamento dos pais ou responsáveis é necessário para o crescimento psicológico e científico do aluno, pelo fato destes sentirem a sua importância por meio do estímulo mediada entre escola e família que facilita a compreensão da importância do conhecimento na vida dos indivíduos.

As questões de 7 a 10 referem-se a aspectos econômicos das famílias. A questão 7 questiona a frequência com que a família paga alguém para realizar os serviços domésticos, a questão 8 (opções de a-c) indaga sobre pavimentação, água tratada e iluminação na rua. Na questão 9 (opções de a-g) são relacionados alguns objetos e cômodos para que os alunos respondam a quantidade destes em sua casa, por exemplo: geladeira, *tablet*, computador, quartos, carro, banheiro e televisão. Encerrando a parte econômica, na questão 10 (opções de a-i) são elencados novamente outros objetos, mas para que o aluno assinale se há ou não, como Rede *Wi-Fi*, quarto só da criança, mesa para estudar, garagem, aspirador de pó, entre outros.

Referente a parte econômica, foi optado por utilizar apenas alguns itens da questão 9 e 10, as questões 7 e 8 não foram utilizadas pois as respostas não condiziam com o assunto da pesquisa. Os dados sobre o contexto econômico das famílias, fornecem informações sobre a disposição de ferramentas tecnológicas no ambiente familiar, permitindo a relação entre os dados do questionário aplicado no ano de 2019 com o acesso ao conhecimento durante o período de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19 que permeou os anos seguintes de 2020/2021.

As questões 11 e 12, não foram utilizadas nesta pesquisa, como informação estas referem-se ao tempo que o aluno leva para realizar o trajeto escolar e o meio de transporte mais utilizado. As questões seguintes têm a intenção de mapear o histórico escolar do aluno, seu cotidiano de estudo e o seu contato cultural.

A questão 13 é sobre a idade em que entrou na escola, e a 14 sobre o tipo de escola frequentada (pública ou privada), a questão 15 sobre a reprovação e a questão 16 sobre o abandono escolar.

A questão 17 (opções de a-e) referem-se à distribuição do tempo nos dias letivos em diferentes situações do cotidiano como em momentos de lazer, cursos, estudo, trabalhos domésticos e trabalho fora de casa. É importante destacar em uma das alternativas desta questão, o questionamento sobre o trabalho infantil ainda presente na sociedade, elemento que também foi analisado nesta pesquisa.

Para finalizar, o último questionamento, questão 18 (opções de a-c) sobre a frequência com que o aluno lê notícias, livros e histórias em quadrinhos. Todas as questões do questionário contextual do aluno foram utilizadas nesta pesquisa. O contato com diferentes gêneros textuais, pode ampliar o conhecimento escolar e fomentar a criticidade do aluno contribuindo com a formação científica dos alunos e por isto estas questões foram escolhidas.

Para a análise do questionário contextual, foram criadas quatro categorias: caracterização do aluno (questões 1 a 3); perfil familiar (questões 4 a 6); contexto socioeconômico da família (alguns itens retirados da questão 9 e 10) e contexto escolar do aluno (questões 13 a 18).

A seguir será apresentado o critério de seleção das escolas.

3.2 RECORTE ESPACIAL DA PESQUISA: CRITÉRIO DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS

O IDEB, disponibiliza bianualmente a pontuação das escolas brasileiras de acordo com o cálculo da média do desempenho em exames e pelos dados da evasão escolar disponibilizados pelo IBGE. O PDE estabelecido pelo Ministério da Educação, definiu metas ao IDEB para cada ciclo e rede escolar no período de 2007 a 2021 com a intenção de estimular a aprendizagem escolar, acompanhando dessa forma, a evolução da educação brasileira.

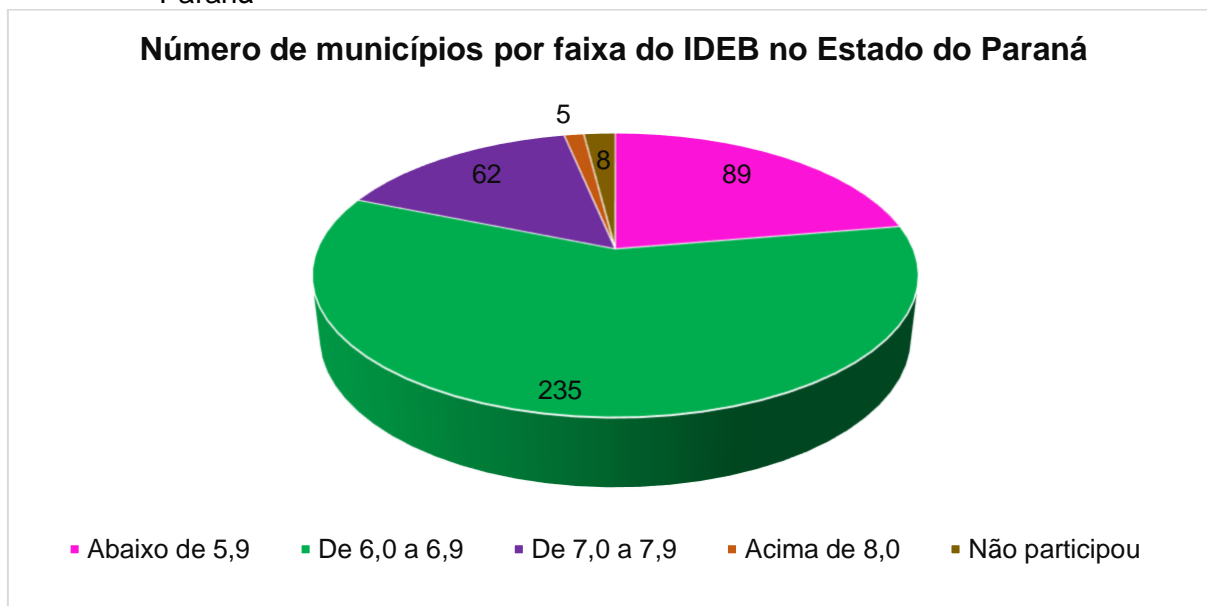
O PDE sugere que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveriam atingir a média 6,0 no IDEB até o ano de 2021. Esta meta é fundamentada nas médias dos países desenvolvidos membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Pisa⁴, principal avaliação internacional de estudantes.

Sendo assim, o IDEB a nível nacional observado em 2019 atingiu a média 5,9 e a nível estadual Anos Iniciais do Ensino Fundamental rede de ensino pública (Federal, Estadual e Municipal) alcançou a média 6,4. Ambas as médias localizadas acima da meta projetada pelo PNE.

Neste mesmo ano o município de Medianeira, localizado no oeste do Paraná, obteve a média de 7,3 no IDEB, agregando a porcentagem de 4,57% na quantidade de municípios que obtiveram a média dentro dessa margem (7,0 a 7,9), assim como mostra o Gráfico 1 abaixo:

⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2020, s/p)

Gráfico 1 - Número de municípios por faixa do IDEB 2019 a nível municipal no Estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora.

O município de Medianeira, pertence a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) assim como outros 53 municípios do estado do Paraná. Esta associação atua em conjunto com as administrações públicas municipais fornecendo auxílio nas áreas técnicas para o funcionamento das atividades públicas.

Devido ao meu contato profissional com o município de Medianeira e por ser o local onde resido, optou-se por realizar uma pesquisa mais específica buscando conhecer o IDEB das treze escolas públicas à nível municipal de Medianeira. Analisando as escolas de forma individual, notou-se que nove escolas alcançaram média dentro desta faixa, no entanto, a escola localizada no meio rural obteve média 8,6 e outras três escolas obtiveram média 6,9.

Tabela 1 - Número de escolas por média do IDEB no município de Medianeira no ano de 2019

Média do IDEB	Quantidade de escolas
6,9	3
7	3
7,1	1
7,2	1
7,7	2
7,8	1

7,9	1
8,6	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dessa observação preliminar, surgiu a curiosidade em buscar elementos de aproximação – ou não – entre as escolas que atingiram o IDEB semelhante no ano de 2019 visto que estas escolas se situam na área urbana do município em bairros periféricos distintos. Tendo em vista a preservação da identidade, as escolas foram nomeadas da seguinte forma: Escola Azul, Escola Vermelha e Escola Amarela. As informações enunciadas a seguir, foram pesquisadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado por cada escola.

A Escola Azul é localizada em área residencial e conta com algumas pequenas mercearias, bares e igrejas, tendo em suas proximidades chácaras e áreas de produção agrícola. Dispõe de vias públicas de acesso revestidas com pedras irregulares, iluminação pública e telefone público.

O PPP revela que por mais que o número do que concluíram o Ensino Médio é grande, os que não terminaram esta etapa chega a ser maior do que o dobro. A baixa escolaridade é um empecilho no desenvolvimento dos alunos. Na prática, há algumas famílias que não conseguem ajudar seus filhos em simples tarefas de leitura e não compreendem bilhetes enviados pela escola. Desta forma muitas crianças contam apenas com a escola para alcançar o aprendizado.

A Escola Vermelha é localizada em um dos maiores bairros do município de Medianeira com mais de quatro mil habitantes. O bairro também é residencial com pequenos comércios, mercearias, panificadoras, oficinas mecânicas e bares. As famílias trabalham em indústrias e comércios do município, alguns são autônomos e outros estão desempregados.

A maioria das ruas possuem paralelepípedos e algumas com asfalto. Não possui praças, quadras esportivas, somente academias da 3ª idade ao ar livre. Há um Parque Ambiental Tupã-Mbae com trilha ecológica e campo de futebol onde os professores desenvolvem atividades recreativas

De acordo com o PPP, houve uma procura maior de aperfeiçoamento educacional dos pais devido a cobranças de empresas locais. A escola também destaca que a baixa escolarização de alguns pais interfere negativamente na

aprendizagem dos filhos devido à falta de estimulação quanto a frequência, tarefa, horário correto.

A Escola Amarela é localizada próxima a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) caracterizando-se como um bairro residencial abrangendo diversos loteamentos do município. É o segundo espaço escolar do município de Medianeira com maior número de turmas. A escola recebe anualmente diversos alunos itinerantes e devido falta de escolas do município, as salas de aula acabam excedendo o limite de alunos.

O bairro conta com alguns comércios locais e empresas de pequeno porte, sendo a maioria das famílias, trabalhadoras nas indústrias da cidade. No bairro há algumas praças pequenas ao ar livre com academias da 3ª idade e parquinhos para as crianças.

Segundo o PPP, grande parte das famílias possuem nível de escolarização abaixo do Ensino Fundamental ou até o Ensino Médio, algumas famílias estão buscando o Ensino Superior com intuito de melhorarem sua renda. Fato que aliado a longa jornada de trabalho dos pais ou responsáveis, dificulta o auxílio nas tarefas e no acompanhamento escolar.

Além do breve estudo da contextualização escolar por meio do PPP de cada escola, foi realizada uma análise dos questionários contextuais dos alunos do 5º ano em virtude do conteúdo social, econômico e cultural abordado pelas questões.

No ano de 2019 o questionário contextual sofreu algumas atualizações como a inclusão de questões referentes a língua mais falada em casa, o modo como o aluno se dirige à escola, se possui uma mesa para estudar e se há pavimentação, iluminação e água tratada em sua rua. Também foram retiradas as questões sobre tarefa escolar, sexo, mês do aniversário e idade. As questões sobre o nível econômico do aluno foram reformuladas com termos mais modernos, como: *tablet*, rede *Wi-Fi*, *Tv a cabo (Netflix, Sky...)*, entre outros termos. As demais questões também foram reformuladas, porém permanecem com o mesmo sentido.

A modificação mais impactante para esta pesquisa foram as questões referentes a tarefa escolar, consideradas de grande valia para este estudo, que nos anos anteriores encontravam-se no questionário do aluno e com esta atualização, foram transferidas para o questionário dos professores.

Dessa forma, a pesquisa contempla as 14 questões do questionário contextual dos 147 alunos participantes do 5º ano das três escolas municipais de Medianeira com o menor índice do IDEB no ano de 2019.

O primeiro desafio da pesquisa foi a coleta dos dados, visto que estes encontravam-se em uma extensa planilha do Excel fornecida pelo INEP contendo os dados dos estudantes do país. O segundo desafio surgiu após a decodificação dos dados da planilha, pois, não havia sido disponibilizado pelo MEC o modelo de questionário contextual, o que impedia a associação das respostas de cada aluno com a pergunta e alternativa do questionário.

Sendo assim, foram enviados e-mails ao MEC, Secretarias de Educação, Núcleos Regionais de Educação e ao site QEdU. Por fim o site QEdU disponibilizou o tratamento das questões do questionário contextual com os dados à nível nacional.

Por meio destas questões, pode-se coletar, catalogar e analisar os dados específicos da tabela do Excel, estes serão apresentados no capítulo a seguir.

4 ANÁLISE DESCRITIVA DOS FATORES INTRA E EXTRA-ESCOLARES DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA/PR

O município de Medianeira pertence a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), assim como outros 53 municípios do estado do Paraná, que atua em conjunto com as administrações públicas municipais fornecendo auxílio nas áreas técnicas para o funcionamento das atividades públicas.

A AMOP, dispõe de um currículo elaborado de forma coletiva por meio de estudos e discussões entre diferentes níveis e ambientes educacionais com profissionais de vasta experiência na educação. Conhecido como “Currículo da AMOP” este documento contempla além dos objetivos curriculares das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e o ensino direcionado a Educação Infantil, também aborda a contextualização histórica da região Oeste, a organização curricular, os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos (AMOP, 2020).

O currículo baseia-se na concepção crítica de educação com base materialista histórico-dialética. Sendo assim, o conhecimento científico originado nas relações do homem com a natureza e dos homens entre si, “Constitui-se na sua dimensão histórica, demarcada pelo tempo e pelas condições em que é produzido, sistematizado e socializado” (AMOP, 2020, p. 66).

Neste cenário, o saber é gerado por meio da troca de conhecimentos entre professor e aluno, sustentado em atos históricos entre as relações sociais dos indivíduos com a natureza. Todo conhecimento é resultado de um processo histórico da prática socializada entre os homens e por isso, deve-se reconhecer que a educação assim como outros segmentos da sociedade, possui uma perspectiva política.

Para tanto, é preciso compreender que a educação escolar não é um trabalho que se executa meramente no interior de uma sala de aula, de uma escola, limitando-se à relação professor-aluno. O ato pedagógico não é neutro, mas carrega implicações sociais, haja vista que está marcado pela prática de todos os envolvidos no processo educativo e é mediado por relações sócio-históricas (AMOP, 2020, p. 43).

Dessa forma o currículo instiga os professores a praticarem sua função crítica na sociedade, proporcionando um ensino em que alunos e professores são inseridos como sujeitos da história, devendo desenvolver uma consciência social e de classe a fim de produzirem as próximas transformações sociais e políticas (AMOP, 2020).

Há uma forte influência marxista visualizada em cada pressuposto e em cada disciplina desta proposta curricular, que oferece sustentação a prática que será realizada em sala de aula. Esta concepção embasa o objetivo da aprendizagem escolar que é a emancipação do ser humano, visto que este, já se apropriou da história da sociedade compreendendo sua organização e percalços do existencialismo.

O ensino é a atividade mediadora da prática social, logo, educação é trabalho, atividade cultural que permite o desenvolvimento do processo de humanização dos indivíduos. Portanto, a aprendizagem histórica da sociedade de forma coletiva, permite a humanização do estudante em seu carácter dialético de transformação e modificação da realidade.

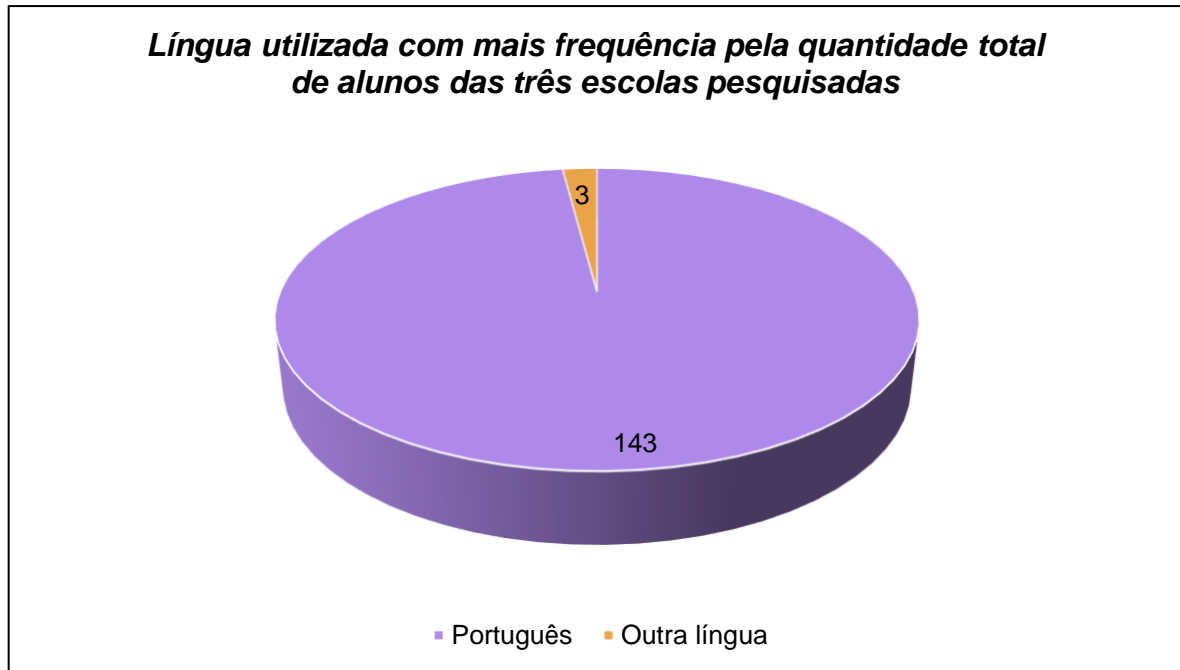
Nessa perspectiva de currículo é possível visualizar a ação mediadora do professor enquanto transmissor de sentidos e significados sociais. O aluno é caracterizado como um ser culturalmente inserido em um espaço social conduzido por uma história. Os questionários contextuais aplicados em conjunto com o SAEB, permitem uma aproximação da comunidade escolar e do público em geral, da realidade vivida por cada aluno.

Este estudo, parte da necessidade de compreensão do perfil cultural, econômico, social e educacional dos alunos das três escolas com menor índice no IDEB 2019. A análise das características coletivas de cada escola permitiu a aproximação de elementos da prática socializada entre os sujeitos. Para isto foi realizada uma comparação entre as informações das três escolas com os dados gerais do município de Medianeira. Na sequência apresentamos alguns dados referentes ao questionário contextual dos alunos organizados a fim de facilitar a construção coletiva do perfil de cada escola municipal.

A Escola Azul possuía 24 alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I em 2019, sendo que destes 22 realizaram a prova e dois alunos estiveram ausentes. Na Escola Vermelha havia 61 alunos matriculados, destes 54 participaram e 7 não participaram. A Escola Amarela era composta de 83 alunos, sendo que destes 71 alunos participaram da prova e outros 12 estiveram ausentes.

O total de respondentes entre as três escolas é de 147 alunos. As respostas em branco ou ilegíveis foram desconsideradas. O Gráfico 2 apresenta de forma unificada, a língua mais falada pelos alunos das três escolas pesquisadas.

Gráfico 2 - Língua mais falada no ambiente familiar pela quantidade total dos alunos das três escolas com menor IDEB



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima demonstra que a grande maioria dos alunos fazem uso da Língua Portuguesa em suas casas. Na reformulação do questionário contextual, esta questão tomou o lugar de questões sobre sexo, idade e mês de nascimento diante da diversidade linguística presente no território brasileiro. Paiva (2010, p. 13) cita “O português não é língua materna para, estima-se pelo menos, dois milhões de brasileiros”, esse montante de indivíduos aprenderam a Língua Portuguesa para se comunicar em sociedade, porém dentro de seus lares permanecem fazendo o uso de outra língua, tornando-se bilíngue.

Entre os treze países da América do Sul, o Brasil caracteriza-se como a maior extensão territorial. Em função disso, dez dos treze países fazem divisa com o Brasil, excluindo-se apenas Equador e Chile. Esta organização territorial juntamente com a diversidade de povos indígenas, incide a diversidade linguística e cultural da nação

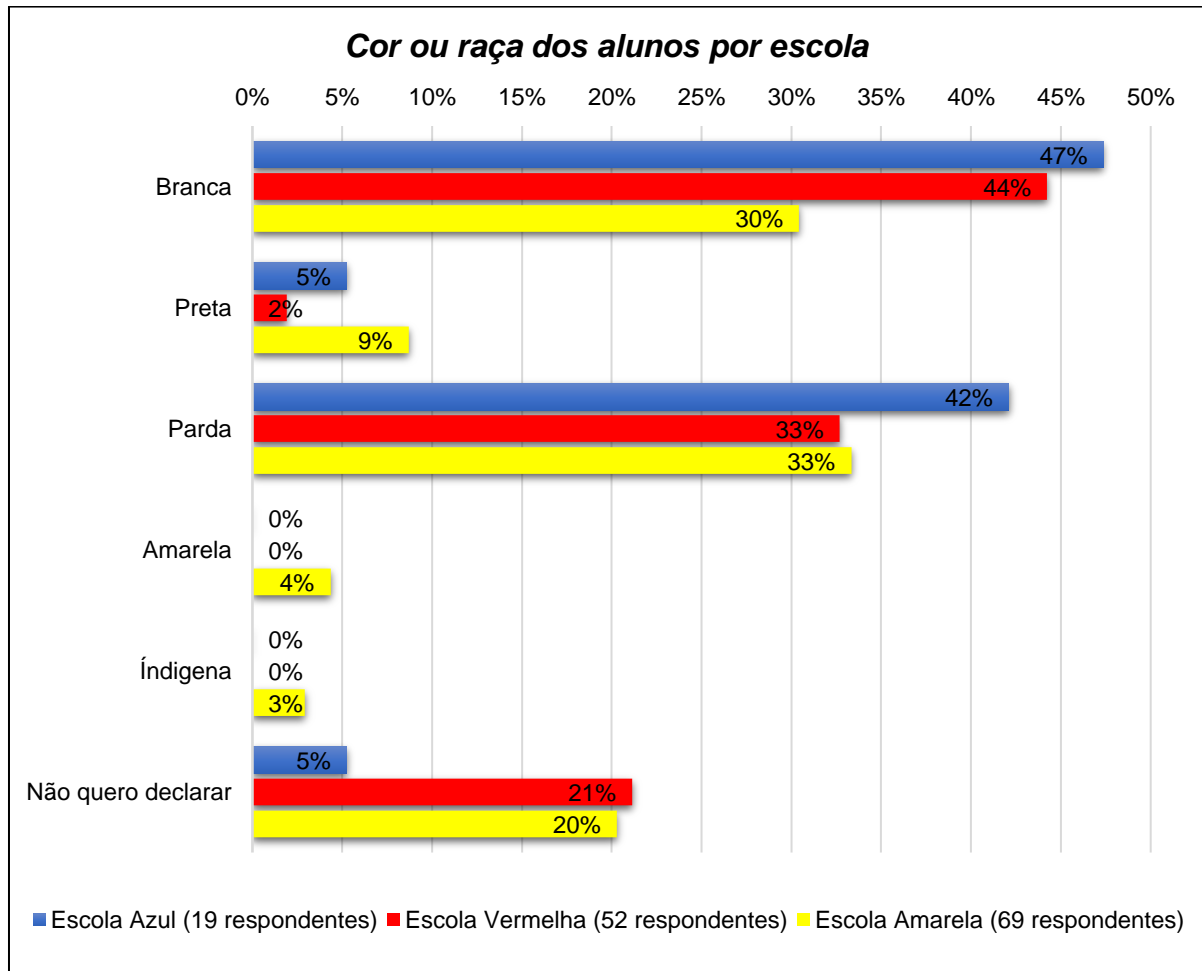
brasileira contribuindo cada vez mais com o aumento de brasileiros falantes de outras línguas.

Entretanto, esta realidade não é constatada pelos estudantes da rede pública municipal do país, em que somente 2% dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não fazem o uso da Língua Portuguesa no ambiente familiar. O mesmo ocorre no contexto da rede municipal de Medianeira e mais especificamente nas três escolas agrupadas no Gráfico 2.

A pergunta trazida pelo questionário é “Qual língua você fala com mais frequência no ambiente familiar?”, todavia é possível que alguns alunos que marcaram a opção Língua Portuguesa também falem outras línguas dentro do contexto familiar devido aos fatores levantados anteriormente, mas como na questão não havia nenhuma opção para mais de uma língua falada, talvez tenham optado pela língua que é estudada no ambiente escolar.

O Gráfico 3 apresenta os dados referente a cor ou raça dos alunos de cada escola separadamente.

Na Escola Azul, 47% dos alunos se caracterizam como brancos, 42% como pardos e 5% pretos. Na Escola Vermelha, há 44% alunos brancos, 33% pardos e 2% pretos. Já na Escola Amarela, 33% dos alunos são pardos, 30% são brancos, 9% pretos, 4% amarelos e 3% indígenas. O Gráfico 3 confirma a diversidade cultural e a heterogeneidade presente nas salas de aula.

Gráfico 3 - Quantidade de alunos por cor ou raça em cada uma das três escolas pesquisadas

Fonte: Elaborado pela autora.

A investigação étnico-racial no Brasil foi por muito tempo mascarada dos censos, consequência da política de branqueamento instituída no início da República. Após a década de 90, o questionário altera sua nomenclatura para “cor ou raça” e inclui em uma de suas alternativas a opção indígena. Em 2010 o quesito “cor ou raça” que antes era respondido apenas no questionário da amostra (questionário mais completo, respondido por apenas 10% dos domicílios), passa a ser incluso novamente no questionário básico (questionário enxuto e respondido por todos os domicílios) (IBGE, 2018).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2019 realizada pelo IBGE, 73,2% da população da região Sul se autodeclarou branca; 4,6% preta e 21,3% parda. Esses dados corroboram com os dados desta pesquisa em que a grande maioria dos alunos participantes se autodeclararam

brancos, porém a porcentagem de alunos pardos revela-se maior quando comparados com os dados da região Sul.

A autodeclaração gera críticas e levanta opiniões. O sistema classificatório racial do Instituto formulado por uma pequena elite dominante, é utilizado desde 1872. De acordo com a revista Retratos do IBGE (2018), o termo pardo cria certa ambiguidade para as regiões fora do eixo Sul e Sudeste pois remete há três significados diferentes: miscigenação preta, indígena ou qualquer outra cor ou raça; substituição do termo negro ou representação da descendência indígena.

A ampliação de significados e o sentimento de pertencimento racial vem sendo demonstrado no aumento da declaração de pessoas pretas e pardas em contraposição com a diminuição de pessoas brancas. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada no ano de 2012, 46,6% da população brasileira se autodeclarava branca, 7,4% preta e 45,3% parda. Já em 2019 houve uma diminuição da opção branca 42,7%, o número de pessoas pretas aumentou para 9,4% e as pessoas pardas também tiveram acréscimo 46,8% (IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2019).

A autoclassificação é garantida pelos direitos humanos, contudo ela nem sempre representa um dado real em virtude da ancestralidade das famílias marcadas pela miscigenação entre os povos. Outro fator visualizado no Gráfico 3 é o número de alunos que optaram por não declarar sua cor ou raça.

Menezes cita que “A dificuldade de auto-aceitação pode ser decorrente de um possível comprometimento de sua identidade devido a atribuições negativas provenientes do seu grupo social” (MENEZES, 2003, p. 102). Uma das hipóteses levantadas para o alto número de alunos não declarantes é destacada pelo preconceito racial ainda presente em nossa sociedade, em que sujeitos optam por internalizarem outra identidade como forma de escape da repressão exterior.

A criança recebe a cultura no seu ambiente familiar que compartilha o discurso social internalizado pelas pessoas ao seu redor, um discurso de sentido individual. O psiquismo humano⁵ ocorre por meio da internalização do discurso social (VIGOTSKY,

⁵ O traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do

1984). É durante a mediação que a criança acaba silenciando sua identidade étnica em virtude dos comportamentos preconceituosos visualizados na interação entre as pessoas ao seu redor.

A penalização da cor negra afeta então, a caracterização da criança como branca ou parda devido a internalização do discurso alheio. Os dados dos 564 alunos do município de Medianeira se aproximam dos dados das três escolas de menor IDEB, com destaque para a opção preta que atingiu apenas 3% na quantidade total de alunos do município. Esses 3% representam 17 alunos do município que se autodeclararam negros.

Neste montante, praticamente a metade (8 alunos) encontram-se matriculados nas três escolas pesquisadas fixadas em bairros periféricos. Por meio do Gráfico 3, conclui-se que a quantidade de alunos que se autodeclararam negros é baixa, mas quando comparada ao dado geral do município, se torna um número expressivo, representando que talvez haja ainda mais negros devido a não aceitação das crianças inseridas em uma sociedade em que o preconceito racial ainda é marcante.

A próxima categoria analisada foi o perfil familiar dos estudantes. A configuração familiar manifesta-se de várias formas, devido a necessidade provocada pelos problemas da vida em sociedade. O espaço familiar é marcado por diferentes modelos de organização e práticas estabelecidas por meio do contexto histórico e social dos adultos ali presente.

As transformações que ocorrem na sociedade se concretizam por meio das interações familiares, e estas influenciarão as relações familiares futuras. Assim, ao longo do tempo, a instituição familiar tem se modificado, assumindo novas configurações, sendo que, atualmente, podemos observar diferentes modelos de família coexistindo na sociedade contemporânea: nuclear-tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, etc. (FERREIRA; BARRERA, 2010, p. 464).

É dentro de casa que a criança recebe seu primeiro contato com a socialização, local onde é transmitido valores, crenças e significados mediados pelas experiências familiares. O comportamento da criança é moldado principalmente por estas ações socializadoras, que proporcionam ao indivíduo um repertório inicial de condutas que serão aprimoradas dentro do ambiente escolar.

indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (FACCI, 2004, p. 65-66).

No questionário contextual aplicado aos alunos há uma questão sobre quem mora na casa da criança com as opções: mãe (mães ou madrasta), pai (pai ou padrasto), irmão (s) ou irmã (s), avô ou avó, outros (tios, primos etc.). Antes das alterações realizadas no questionário essa questão era dividida em três, uma perguntando a quantidade de pessoas dentro do ambiente familiar, outra questionando se o aluno mora com a mãe contendo as alternativas sim; não; não, mas moro com outra mulher responsável por mim, e outra questão referente ao pai.

Na atualização do questionário em 2019, foram incluídas as opções de outros familiares residirem junto ao aluno devido as novas configurações que ocorrem. Porém, mesmo com estas modificações, a questão ainda se demonstra superficial devido a sua forma de apresentação.

Os alunos possuem apenas a opção de responder se moram ou não com determinado parentesco, permitindo interpretações variadas como, por exemplo, a ausência do pai ou mãe no contexto familiar. Esta pode ser interpretada como uma separação entre ambos, um falecimento ou a constituição de uma família homossexual.

Na alternativa sobre os irmãos, não há opção para quem é filho único. Neste caso, o aluno deveria optar por selecionar a opção de não morar com este familiar, mesmo sem possuir. A última alternativa sobre outros familiares (tios, primos etc.) ficou muito abrangente, a interpretação acaba sendo feita de forma rasa e direcionada para a quantidade de pessoas dentro do ambiente familiar.

Mesmo com essas adversidades na questão, a intenção foi analisar o ambiente familiar de forma geral, unificando os resultados apresentados pelas três escolas, com intuito de proporcionar uma visão geral do contexto familiar.

Entre as três escolas pesquisadas, 9% das mães ou madrastas não moram com seus filhos. Essa porcentagem aumenta quando se refere ao pai ou padrasto, em que 20% dos alunos não possuem este membro familiar dentro de casa. Em relação aos irmãos, 84% dos alunos responderam que moram junto, ao passo que os outros 16% são filhos únicos, ou que o irmão já saiu de casa ou que devido a separações, o irmão convive com outro membro da família.

Em relação aos avós, 17% dos alunos residem com eles e 10% convivem com a presença de outras pessoas (tios, primos, etc.). Em comparação a quantidade total

de alunos do município, as porcentagens são bem parecidas, com margem de erro de apenas 2% para mais ou para menos.

O início do século XXI, marcado pela disseminação da tecnologia na sociedade, fomentou o conhecimento e a informação entre os indivíduos, que vivenciaram a modernização de seus empregos e a mudança comportamental dentro do ambiente familiar.

A sociedade fortemente patriarcal do século passado que tinha como princípio a liderança do homem sobre a subordinação da mulher e a dependência dos filhos, recebe novas configurações, as mulheres começam a criarem seus filhos sozinhas, casais homossexuais são formados e indivíduos de diferentes graus de parentescos se juntam em um mesmo lar. As novas estruturas familiares são formadas pela necessidade de superação do imposto padrão familiar, perante as mudanças induzidas pelo contexto social, “A família vem sendo influenciada pela manifestação da questão social, que, em nossa sociedade, é escancarada pela imensa desigualdade social que vivenciamos” (OLIVEIRA, 2009, p. 74).

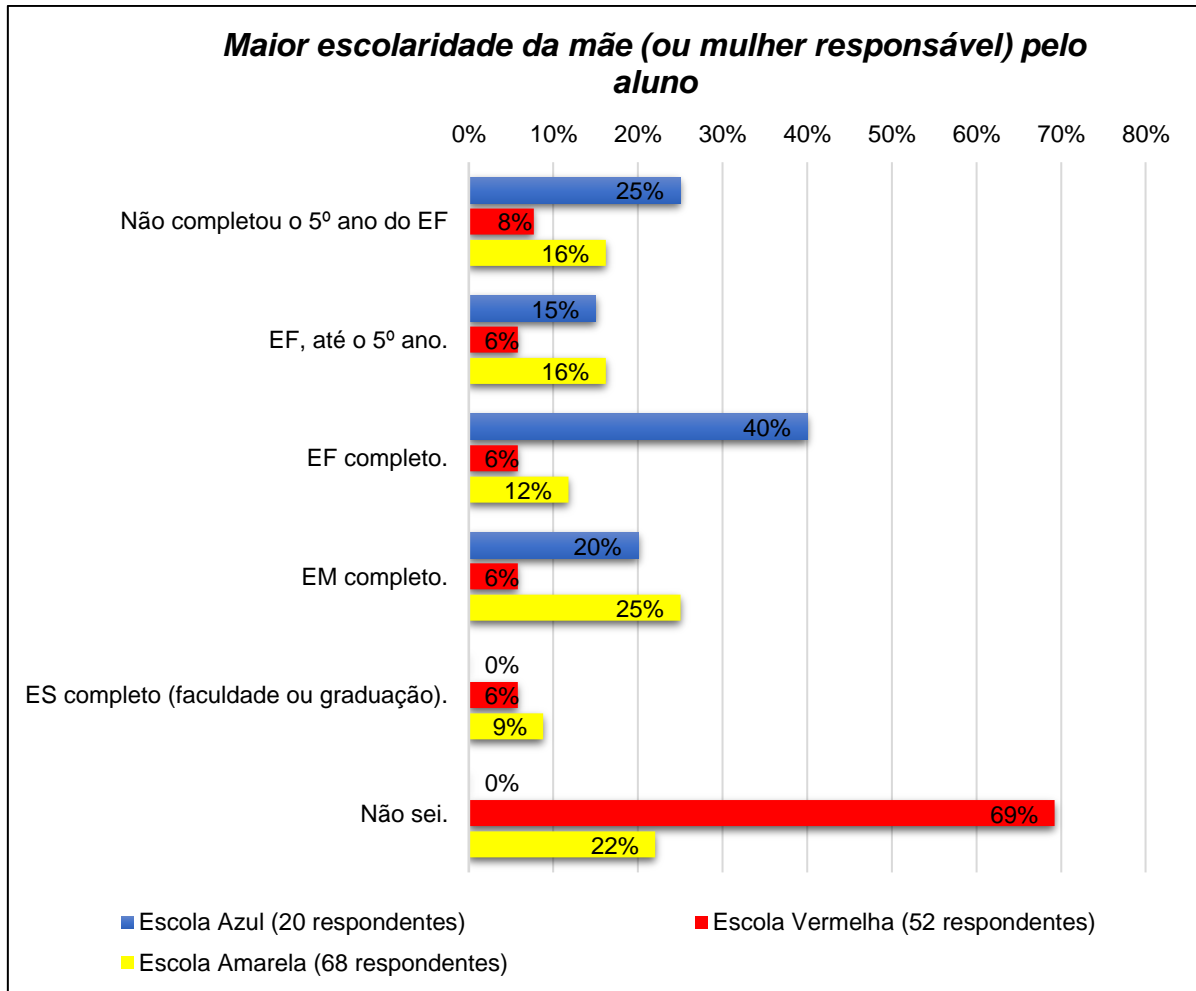
Os arranjos familiares se configuram de acordo com a realidade cultural e econômica da sociedade. A reformulação das famílias possibilitou a união de membros não mais pela subordinação ou imposição do padrão tradicional, e sim, pela afinidade.

A família de hoje, está em processo de mutação e, devido às mudanças sócio-culturais, tecnológicas, ambientais e religiosas, é possível verificar as inovações e a diversidade de novas estruturas familiar. Temos a família chefiada por mulheres, a família monoparental, a família constituída a partir de novas uniões de um ou de ambos os cônjuges, as famílias adotivas, outras famílias em que os avós ocupam-se totalmente da educação daqueles que seriam seus netos, há as famílias homoparentais e outras que defendem a guarda ou a partilha da criança num plano de igualdade entre a mãe o pai (SIMÕES; HASHIMOTO, 2012, p. 16).

A crescente independência dos diferentes parentescos na criação das crianças trouxe a reconstituição da família visualizada também nesta pesquisa. Uma hipótese para os 20% de alunos que não moram com seu pai ou padrasto, seria a constituição de famílias monoparentais chefiadas pelas mães que estão presentes com 91% dos alunos. Logo, estes dados remetem ao ofício da maternidade que exerce um peso maior sobre as mães, ocasionando muitas vezes a diminuição ou suspensão do tempo destinado ao estudo.

Este fato pode ser relacionado com a baixa escolaridade das mães ou mulheres responsáveis, visualizada no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Maior grau de escolaridade da mãe (ou mulher responsável) pelo aluno de cada escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Em ambas as escolas as mães ou mulheres responsáveis possuem baixa escolaridade. A Escola Vermelha apresentou muitos alunos que não sabiam da informação questionada. A porcentagem mais representativa da Escola Azul foi na opção Ensino Fundamental completo, já na Escola Amarela foi a opção Ensino Médio completo.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promovem Conferências Internacionais de Educação de Adultos conhecidas por CONFINTEAs (do francês, *Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes*). Nestas conferências são discutidas de forma global, as diretrizes e

políticas em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) debatendo propostas e evitando o desaparecimento desta modalidade de ensino. Em 2014 foi elaborado o livro “Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA” contendo um resgate histórico das seis conferências já realizadas, e outros documentos que fundamentaram a perspectiva educacional da EJA (IRELAND; SPEZIA, 2012).

Na Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos (1960) realizada em Montreal no Canadá, destinou-se o eixo “Educação cívica e social” para o debate da importância da educação dos adultos dentro da sociedade, como forma de compreensão dos direitos, deveres e responsabilidades implicados em seu contexto. O texto cita:

A unidade social menor e mais natural é a família. A educação começa em casa. Na família, o papel desempenhado pela mãe é de influência inestimável; ela é, de fato, uma educadora, e suas necessidades em particular, nesse papel, devem receber atenção da educação de adultos. Não sugerimos, em momento algum, que essa seja necessariamente sua única função, e essa a sua única contribuição à educação de adultos. O ponto é que esse é um papel especial que ela deve desempenhar, e que, se não for executado efetivamente no nosso complexo mundo moderno, irá exigir algo mais do que instinto materno e sabedoria de mãe (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 127).

O documento da década de 60, já alertava sobre a necessidade de estudo das mães que passam mais tempo com os filhos e, conseqüentemente, estão mais próximas destes, auxiliando a realização das tarefas escolares. Em vista disso, a mãe ou mulher responsável detêm uma proximidade maior com a criança, acarretado pelo fator materno e, por isso, necessita de um grau de escolarização significativo que venha a contribuir na mediação entre os conteúdos escolares.

Não é o que se visualizou nesta pesquisa, onde a porcentagem total de mulheres que não completaram ou tem formação apenas até o 5º ano do Ensino Fundamental é de 26%, constatando-se que os filhos destas já estão ultrapassando sua escolarização. Esta condição educacional das mães ou responsáveis poderá ser refletida no auxílio gerado ao aluno futuro dos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde os conteúdos são mais complexos para quem não os sistematizou.

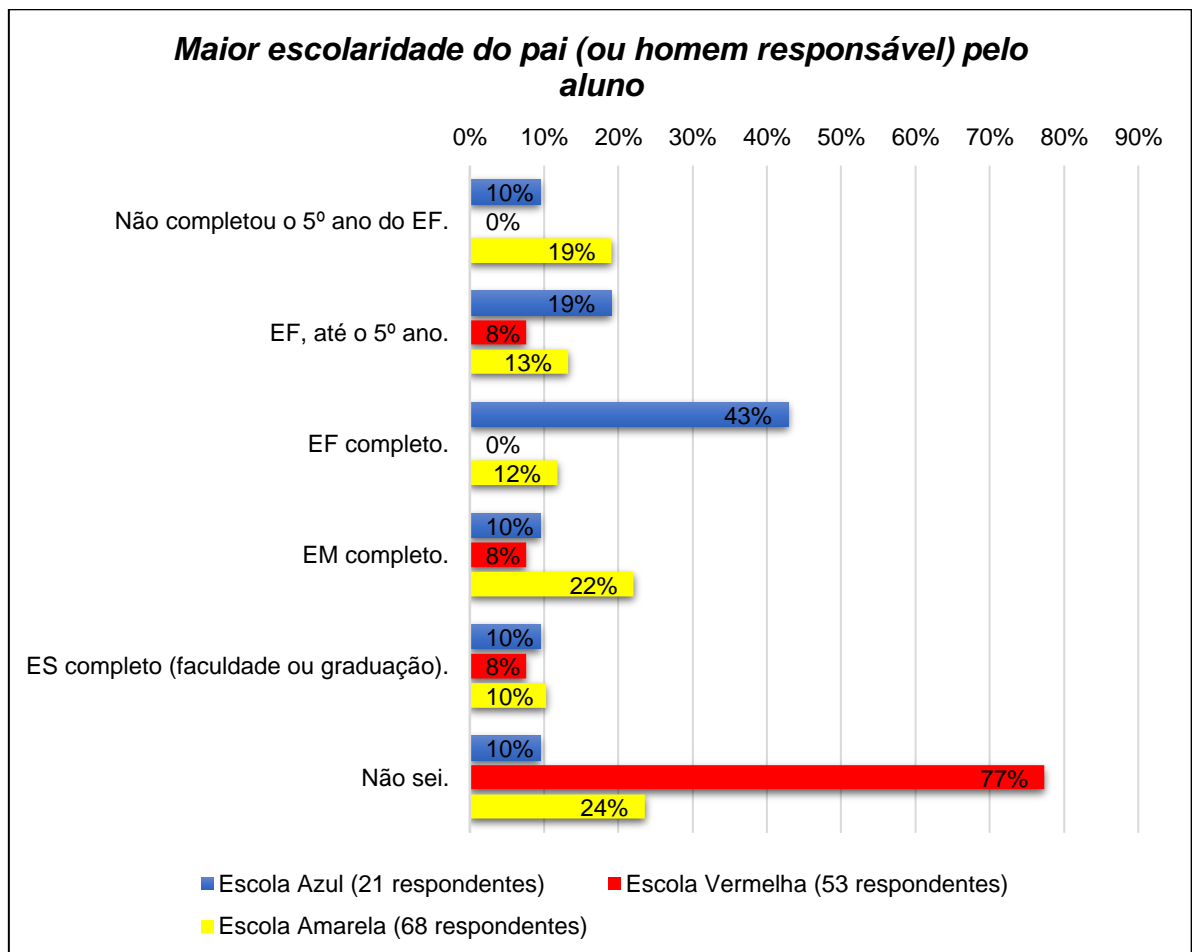
A falta de diálogo entre as famílias é outro fator que necessita ser analisado devido à alta taxa de alunos (36%), nas escolas Amarela e Vermelha, que não sabiam o grau de escolaridade da mãe ou mulher responsável. O mesmo ocorre a nível

municipal, em que 26% (a maior porcentagem marcada entre as alternativas) dos 552 alunos respondentes não tinham ciência desta informação.

Em nível estadual e nacional esta porcentagem é ainda maior, totalizando 57% e 56%, respectivamente, da quantidade total de alunos que não sabem o grau de escolaridade da mãe ou mulher responsável.

Este número demonstra a falta de comunicação no ambiente familiar ou a baixa valorização do conhecimento proporcionado por meio dos estudos escolares. Estas duas hipóteses interligadas sugerem que os alunos tão pouco sabiam o significado de cada nível de escolaridade, e muito menos a importância destes na caracterização do perfil intelectual de suas mães. Um cenário semelhante foi visualizado pela questão seguinte sobre o grau de escolaridade paterno, exposto abaixo no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Maior grau de escolaridade do pai (ou homem responsável) pelo aluno de cada escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Novamente a taxa de alunos que não sabiam responder é alta entre as três escolas totalizando 42% dos alunos pesquisados. As respostas dos alunos da Escola Amarela, seguiram com uma média semelhante as respostas do Gráfico 4, referente a escolaridade da mãe ou mulher responsável, sendo o Ensino Médio uma das mais altas porcentagens. Esse padrão de respostas da Escola Amarela remete a discussão realizada anteriormente sobre a falta de comunicação entre as famílias, dado que essa repetição pode ter sido causada pela falta de conhecimento dos alunos sobre o nível de escolaridade dos seus responsáveis.

A retrospectiva da CONFINTEA (2012) aponta a indispensabilidade dos pais possuírem uma aprendizagem significativa, que contribua na formação de cidadãos responsáveis, racionais e reflexivos sendo homens e mulheres responsáveis que cumprem com as obrigações familiares.

A escolaridade dos pais ou responsáveis proporciona um amparo do aluno perante as dúvidas surgidas fora do ambiente escolar durante a realização do dever de casa, por exemplo. A formação dos pais possibilita a mudança do comportamento moral influenciando as atitudes das gerações mais novas.

Mesmo que em um grau maior de escolaridade que em comparação às mães ou mulheres responsáveis, o nível de estudos de ambos os responsáveis ainda é baixo, refletindo, em alguns casos, na assistência fornecida aos filhos como é visto na Tabela 2.

Tabela 2 - Frequência com que os pais ou responsáveis executam atividades relacionadas à educação dos filhos

		Conversar com você sobre o que acontece na escola	Incentivar você a estudar	Incentivar você a fazer a tarefa de casa	Incentivar você a comparecer às aulas	Ir às reuniões de pais na escola
Escola Azul	Nunca ou quase nunca	17%	5%	14%	10%	5%
	De vez em quando	39%	19%	14%	14%	48%
	Sempre ou quase sempre	44%	76%	73%	76%	48%
Escola Vermelha	Nunca ou quase nunca	9%	2%	4%	2%	8%
	De vez em quando	40%	15%	4%	10%	35%

	Sempre ou quase sempre	51%	83%	92%	88%	57%
Escola Amarela	Nunca ou quase nunca	14%	3%	2%	0%	9%
	De vez em quando	45%	16%	23%	3%	47%
	Sempre ou quase sempre	42%	81%	75%	97%	44%

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se a quantidade expressiva de alunos que reconhecem o incentivo constante recebido pelos familiares, já em relação ao comparecimento frequente em reuniões e conversas diárias, a porcentagem diminui parcialmente.

O Art. 5º da LDB nº 9.394/96, inciso 1º descreve a obrigatoriedade do poder público, na esfera de sua competência federativa, de junto aos pais ou responsáveis zelarem pela frequência escolar dos alunos. Posto isso, visualiza-se que 10% dos alunos da Escola Azul sentem que nunca, ou quase nunca, recebem um incentivo ao comparecimento na escola vindo dos pais.

O incentivo dos pais ou responsáveis é integrante da valorização escolar, ações estas que ocorrem por meio do diálogo no ambiente familiar, que também foi demonstrado como uma atividade não muito frequente na alternativa referente a conversa sobre o cotidiano educacional dos alunos.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), no ano seguinte de 2020, o qual foi assolado pela pandemia da COVID-19, o maior desafio enfrentado pelos pais ou responsáveis a nível nacional foi a motivação fornecida aos filhos para a realização das atividades escolares.

O estímulo que antes da pandemia já era escasso, nesse período ficou ainda mais evidente, 93% das escolas elencaram a falta de apoio dos familiares visualizada implicitamente nas atividades escolares realizadas pelos alunos (CETIC.BR, 2020).

Este fato já vinha ocorrendo desde o final do século passado, como aponta Paro (2018), que pesquisou o papel da família na contribuição para o desenvolvimento dos alunos de oito séries regulares do Ensino Fundamental mais as classes de suplência, entre os anos de 1997 e 1998, de uma escola municipal da cidade de São Paulo, realizando questionários e entrevistas semiabertas com a comunidade escolar.

A equipe escolar pesquisada por Paro (2018) relatou a necessidade de as famílias acompanharem cada evolução dos alunos, se interessando por seu aprendizado e destacando a importância que o conhecimento cultural propicia aos indivíduos. A educação escolar requer uma continuidade no ambiente familiar e para que isso ocorra de forma natural, as famílias devem motivar seus filhos diariamente, reforçando a autoestima e o mérito que o ensino os proporciona.

Referente a participação dos pais nas reuniões escolares, alguns professores relataram que há sim muitos pais presentes nas reuniões, porém, os que faltam são aqueles pais dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, problemas no comportamento e por consequência, os que mais deveriam estar presentes. Os professores ainda explicaram que muitos pais gostariam de estar presentes, mas não podem devido a horário das reuniões, muito trabalho e falta de tempo.

Nas Escolas Amarela e Azul a opção “De vez em quando” foi a mais indicada pelos alunos e na Escola Vermelha, a segunda mais optada, indicando talvez que as justificativas levantadas pelos professores da pesquisa de Paro (2018), possam ser as mesmas dos familiares desta pesquisa, que nem sempre, como disseram os alunos, estão presentes nas reuniões escolares.

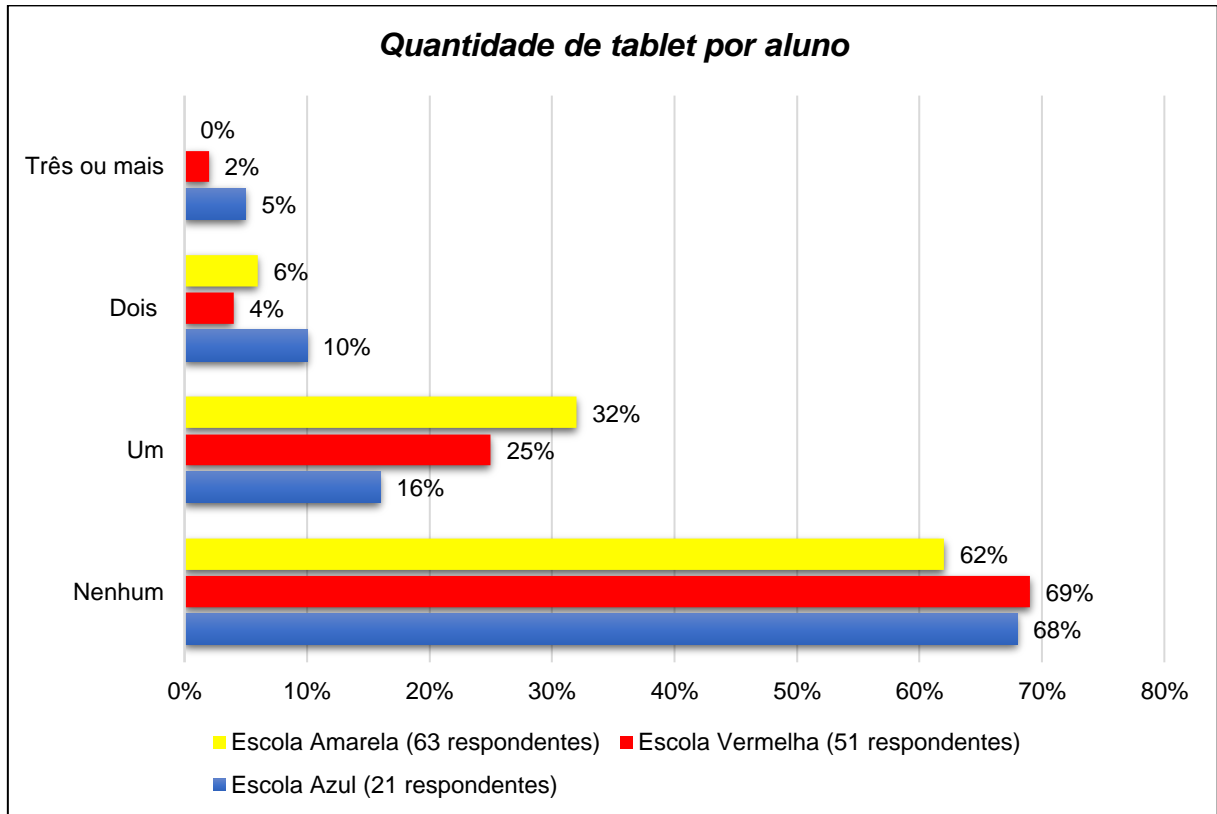
Paro (2018), ainda destaca outro elemento além do incentivo e da conversa, que é a ação concreta de auxiliar nas tarefas escolares. A equipe escolar reconhece a dificuldade cultural e financeira de muitas famílias, que pelas condições familiares em seus tempos de infância, tiveram que abandonar os estudos e se dedicar ao trabalho remunerado focado ao auxílio dentro de casa.

Entretanto, a equipe reclama da falta de ajuda nos deveres de casa e manifesta que “Se reconhecem as dificuldades advindas de suas condições materiais de existência, consideram que há um mínimo a ser feito que independe dessas condições” (PARO, 2018, p. 71).

Nesse viés da necessidade de observação das condições básicas materiais das famílias para o auxílio fornecido aos alunos, foram analisadas cinco questões do questionário contextual dos alunos pertencentes a próxima categoria pesquisada: o contexto socioeconômico das famílias.

O Gráfico 6 demonstra a quantidade ou ausência de *tablet* por aluno dentro do seu contexto familiar.

Gráfico 6 - Número de *tablet* que cada aluno possui dentro de casa

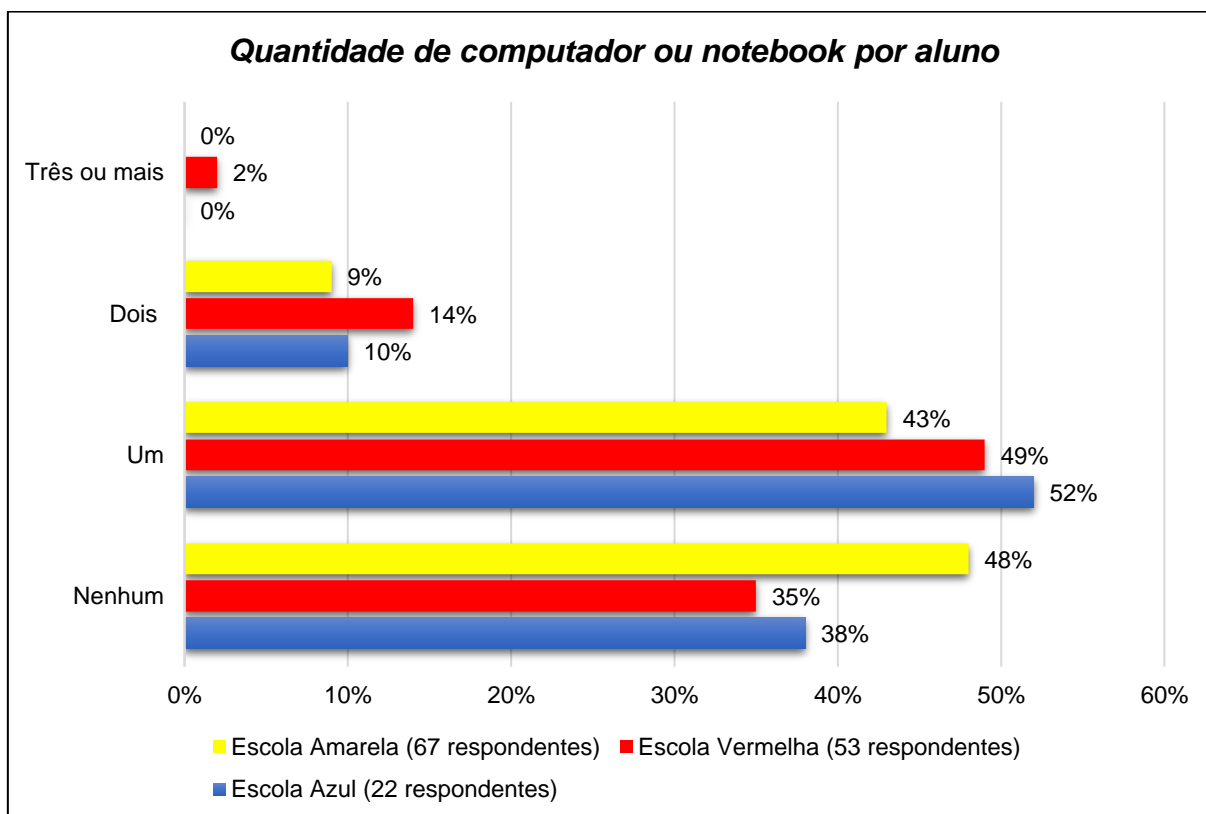


Fonte: Elaborado pela autora.

É notável que a maior parte dos alunos não possui essa ferramenta tecnológica, considerando que é algo relativamente atual e com alto valor de mercado. As famílias pertencem a bairros periféricos, sendo os pais ou responsáveis, em sua maioria, assalariados.

O mesmo impacto é visualizado no Gráfico 7, correspondente a quantidade de computadores ou *notebooks* por alunos.

Gráfico 7 - Quantidade de computador ou *notebook* que cada aluno possui dentro de casa



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 7 apresenta que, apesar de muitos alunos possuírem algum computador, o número de alunos ainda sem nenhum é alto. Em comparação ao *tablet*, o computador ainda é um dos recursos das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) mais utilizados pela população em geral.

O currículo da AMOP aponta sobre a importância do uso das TICs na construção das habilidades tecnológicas.

As tecnologias digitais, por sua vez, são recursos que precisam estar aliadas ao trabalho com os conteúdos científicos, em situações que possibilitem ao aluno pesquisar, estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a realidade, desenvolver o raciocínio, compreender e ampliar conceitos, atribuindo significado à aprendizagem e à sistematização dos conteúdos. Alguns recursos físicos, como o televisor, o vídeo, o computador e os programas, a calculadora, a internet, os aplicativos, o software, devido ao avanço tecnológico, não podem ser ignorados [...] (AMOP, 2020, p. 478).

Dentro do contexto escolar, há a possibilidade de explorar e desenvolver os conhecimentos científicos dos alunos por meio das ferramentas tecnológicas. Para

muitas crianças, este é seu único contato com as ferramentas tecnológicas, pois, dentro de casa não há a presença das TICs.

Entretanto, a utilização dos computadores nas escolas não é muito frequente devido a quantidade inferior de monitores perante o número de alunos e a baixa velocidade da internet. Demo (2008) já apontava sobre a exigência de inovação do século XXI das práticas tradicionais com preocupação na alfabetização tecnológica.

Considerando o ritmo de inovação das TICs, a escola demanda ensinar para além do ler, escrever e contar, como indica o autor. Essa realidade visualizada no Gráfico 7, demonstra que o atraso tecnológico extrapola o ambiente escolar, é presente dentro dos lares, o que dificulta o desenvolvimento de certas habilidades essenciais para o futuro dos alunos no mercado de trabalho.

Todavia, o autor destaca sobre a intencionalidade das classes dominantes, conservarem o difícil acesso as TICs e o atraso tecnológico das escolas brasileiras “[...] não se aponta para este tipo de habilidade entre aquelas chamadas habilidades do século XXI, porque a tendência neoliberal seleciona somente as que reforçam o atual sistema produtivo prevalente” (DEMO, 2018, p. 9).

Afirmar que esta geração está supostamente tendo um contato maior com as TICs e aprofundando novas habilidades é uma forma de negação das diferenças entre as classes sociais. As crianças estão sujeitas ao contato tecnológico quando há o poder capital na família, o que não garante que este será desenvolvido pois, por vezes, não ocorre o direcionamento adequado ao conhecimento utilizando a ferramenta apenas como um objeto e não como um facilitador.

Duarte (2001) afirma que é preciso ter cuidado para não cair na ilusão de que a era tecnológica chegou para todos. Existem algumas contradições no campo do conhecimento enunciadas por Duarte como as cinco ilusões da sociedade atual. A primeira, exposta na sequência, está inteiramente relacionada com o assunto debatido, “O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc. (DUARTE, 2001, p. 39).

A ilusão idealista expõe a defesa neoliberal da ampliação ao acesso as mais diversas formas do conhecimento, levando o sujeito a acreditar no sucesso meritocrático. A negação do sistema a não democratização do conhecimento é

intencional para a perpetuação do sistema capitalista vigente que mascara as desigualdades sociais fazendo a crer que está é uma realidade de todos.

É fundamental questionar esse sistema produtivo diante dos resultados a nível nacional em que 50% dos alunos assinalaram que não possuem computador ou *notebook* em sua residência, realidade essa que no período de isolamento ocasionado pela pandemia da COVID-19, acentuou ainda mais as diferenças entre as classes sociais.

Em âmbito municipal, as médias ficaram bem próximas das três escolas pesquisadas tanto em relação ao *tablet* quanto ao computador. Toda essa quantidade de alunos sem a posse de um eletrônico, remete a preocupação com a sequência escolar em razão ao período pandêmico iniciado meses após a aplicação desse questionário, onde o ensino passou a ser remoto.

As crianças que antes não possuíam um computador em seu lar, ainda podiam ter o acesso por meio do ambiente escolar. Durante a pandemia da COVID-19, as aulas foram suspensas e muitos municípios (assim como as escolas particulares de Medianeira), optaram por prosseguirem as aulas de forma *online*, o que traz um questionamento acerca das famílias mais carentes que não possuíam condição financeira de proporcionarem uma ferramenta tecnológica de estudo para as crianças.

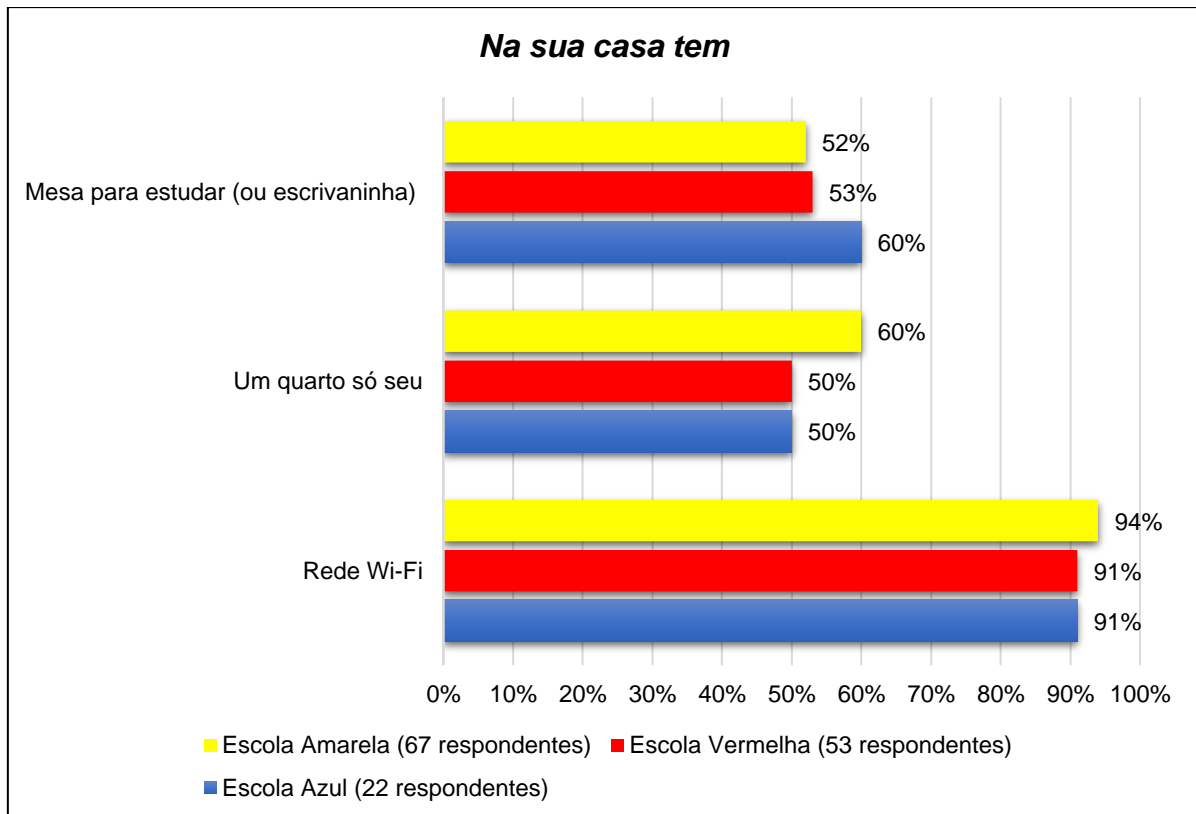
Outro fator a ser levantado é que a profissão de muitas pessoas passou a ser remota demandando a utilização do computador. As famílias que possuem um computador dentro de casa, certamente, tiveram que priorizar o trabalho dos pais, devido a fonte de renda, disponibilizando o computador aos filhos em horários distintos do tempo escolar.

Um dos motivos do município de Medianeira ter optado por realizar a impressão das atividades durante a pandemia, foi o conhecimento da realidade de muitas crianças. Sem as atividades de forma impressa entregues semanalmente aos responsáveis, muitas crianças ficariam sem o ensino durante todo o período de isolamento.

Algumas famílias acabavam utilizando o celular como meio de comunicação com os professores e como método de busca *online*, caso precisasse de uma informação adicional. Nesse contexto, além da ferramenta tecnológica, o *tablet*, o computador ou o celular, outro elemento necessário era uma boa conexão *wi-fi*.

Sendo assim, o Gráfico 8 mostra sobre a presença de alguns elementos facilitadores da aprendizagem como: uma rede *wi-fi*, um quarto individual e uma mesa para estudar.

Gráfico 8 - Presença de certos elementos materiais e não materiais facilitadores ao estudo no contexto familiar do aluno



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as nove alternativas presentes na questão “Na sua casa tem” do questionário, foram selecionadas três opções, presente no Gráfico 8, para compor o contexto socioeconômico das famílias diante da relação destas com o perfil estudantil do aluno.

O Gráfico 8 demonstra a unanimidade entre os alunos das três escolas sobre a presença da rede *wi-fi* dentro de casa, o mesmo é visualizado a nível municipal. Em contraponto com a falta, em alguns casos, de computador ou *tablet* como visto anteriormente nos Gráficos 6 e 7, a maioria das famílias possuem conexão com a internet e certamente utilizam-na em seus celulares.

Em 2019 a nível nacional, 54% das crianças de 5º ano do Ensino Fundamental usufruíam da internet mais de uma vez por dia, 29% pelo menos uma vez por dia, 11% uma vez por semana e 3% pelo menos uma vez por mês (CETIC, 2019).

Essa realidade demonstra a presença tecnológica na vida cotidiana das crianças. A informação e a comunicação estão reconfigurando a identidade e os sentimentos infantis desse século, “Elas estão compondo novas formas de cognição infantil e produzindo uma sofisticada compreensão e codificação da experiência humana em novas linguagens” (MOMO; COSTA, 2010, p. 988).

Os estímulos tecnológicos vêm modificando as concepções de aprendizagem, exigindo a necessidade de atualização dos métodos educativos. A informação que antes era atribuída ao ambiente escolar e aos livros, com o avanço das TICs passou a estar presente na maioria dos lugares, formais e informais, proporcionando constantemente a interação entre as pessoas e a pesquisa.

O ano pandêmico de 2020 que desencadeou o isolamento social, acentuou a utilização de aparelhos tecnológicos e a conexão com a internet. Os alunos passaram a realizar as atividades em casa, necessitando de um espaço adequado como uma mesa, cadeira, boa iluminação e internet, porém o que se mostrou no Gráfico 8, é que somente a conexão *wi-fi* estava presente na maioria dos lares. Já a privacidade de ter um quarto só para o aluno e uma mesa própria para os estudos atingiu apenas a metade dos participantes.

Antes da pandemia, estes elementos eram importantes para a realização das tarefas de casa (quando havia) e no estudo para as avaliações. O isolamento das crianças demandou independência de muitas que não tinham um familiar 24h do dia ao seu lado e acabaram precisando adaptar um lugar da casa para conseguirem estudar.

Cada ambiente residencial possui uma estrutura própria que por mais adequada que seja, não está configurada de forma educacional para que a criança tenha uma aprendizagem significativa. Dessa forma, esta transição do ambiente escolar para o ambiente familiar trouxe implicações à aprendizagem.

Santos e Graminha (2005) desenvolveram um estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico, de 1ª e 2ª série (6 a 10 anos) da Rede de Ensino Estadual da cidade de Ribeirão Preto.

O resultado do estudo das autoras apontou algumas adversidades presentes no contexto socioeconômico e cultural das famílias que acabam influenciando o desempenho escolar dos alunos. De acordo com a pesquisa, o nível de escolaridade dos pais das crianças com baixo rendimento é inferior e, por consequência, exercem profissões não qualificadas.

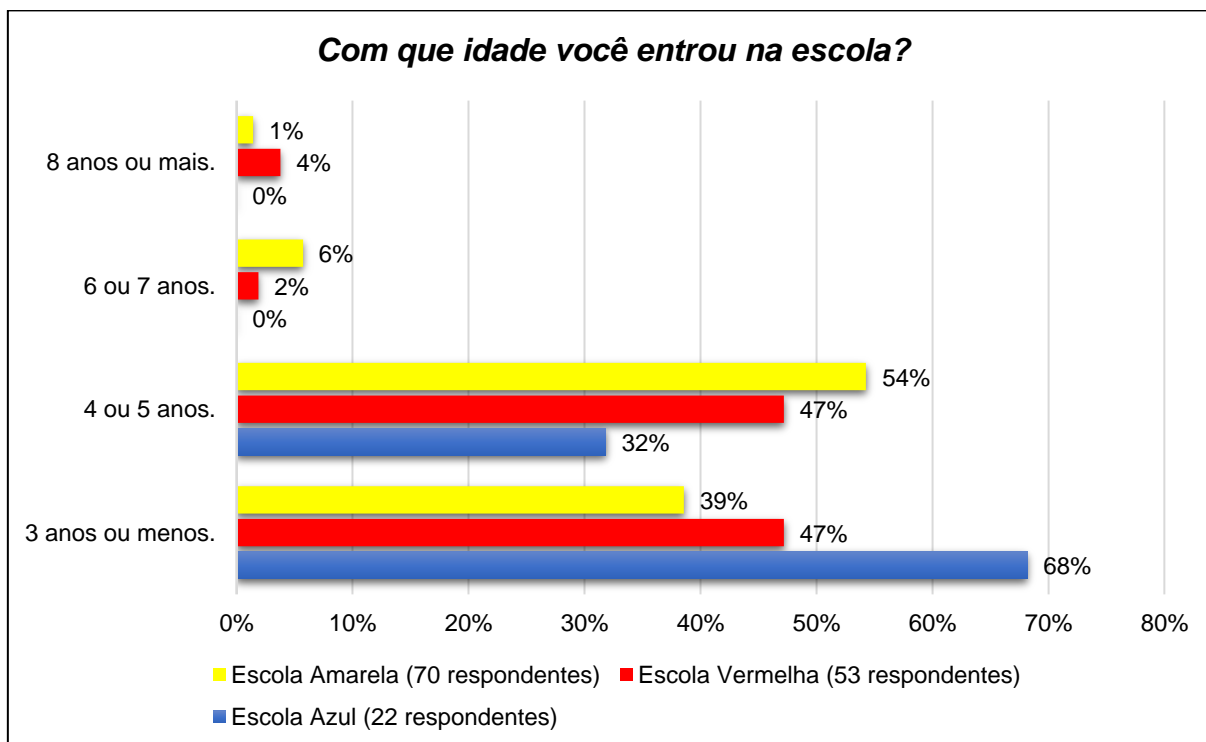
Outro destaque foi para as condições materiais das famílias, a presença de recursos educacionais capazes de estimularem uma aprendizagem para o futuro cuja preocupação é a possibilidade da criança cursar o ensino superior, se mostrou muito mais frequente nas famílias dos alunos com alto rendimento escolar.

Toda a condição material só é significativa quando aliada ao envolvimento dos pais na rotina escolar dos filhos. As autoras concluíram que as condições econômicas sugestionam certos confortos e recursos, assim como a escolaridade dos pais reflete na participação deles no auxílio as tarefas escolares. Todavia, houve poucas diferenças entre as crianças de alto e baixo rendimento escolar, ressaltando que as condições de vida interferem até certo ponto na vida escolar, mas não impendem que o aluno aprenda como os demais.

Outra categoria pesquisada, foi a análise do contexto escolar de vida dos alunos, permitindo assim uma visão acerca do histórico escolar, frequência, reprovação e hábitos de estudo.

Em 2006 a Lei nº 11.274 estabeleceu a duração de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Três anos depois a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, confirmou as definições do Conselho Nacional de Educação (CNE), determinando a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil de toda criança que completar quatro anos até 31 de março do ano letivo.

A faixa etária dos alunos desta pesquisa se enquadra no corte etário determinado pela lei citada anteriormente. O Gráfico 9 demonstra por meio de porcentagens, a idade de início da vida escolar dos alunos.

Gráfico 9 - Idade do início da vida escolar dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 9, grande parte dos alunos entraram na escola no período obrigatório, cumprindo com a lei do corte etário. Nota-se que nas Escolas Vermelha e Azul a opção 3 anos ou menos foi a mais marcada, logo a vida escolar destes alunos provavelmente teve início em algum CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) ou escola particular.

Rompendo a visão de que as creches (nomenclatura desatualizada) funcionavam como um “depósito” de crianças advindas de famílias menos favorecidas que precisavam do auxílio assistencialista durante o horário de trabalho, os CMEIs são locais destinados a desenvolver as crianças de forma integral, com uma concepção de Educação Infantil totalmente diferenciada do século passado (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019).

Nesse contexto a corrente que embasa o currículo da AMOP, segue os pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx e os pressupostos psicológicos do Sociointeracionismo de Vygotsky, atualmente denominado de Psicologia Histórico Cultural. Na perspectiva psicológica é defendido

que a aprendizagem está intrinsicamente ligada ao desenvolvimento humano, que só é concebido por meio da interação social entre os indivíduos.

Em seus estudos Pasqualini (2006) salientou a importância da Educação Infantil e idade pré-escolar (de três a seis anos) para a iniciação dos conhecimentos que serão aprendidos no Ensino Fundamental. Nesta faixa etária a criança recebe as noções básicas de significados aperfeiçoados a cada ano escolar, por isso a necessidade de organização pedagógica a partir do ingresso obrigatório com quatro anos de idade.

Refletir sobre a faixa etária adequada, para a Aprendizagem e o Desenvolvimento Infantil, está relacionada ao trabalho realizado na Educação Infantil, identificado como “infância pré-escolar”, entre três a seis anos de idade, e educação na “idade escolar” que, conforme os estudos provindos da Psicologia Histórico- Cultural, compreende o seu início a partir dos sete anos de idade. No que concerne que ao trabalho pré-escolar desenvolvido na Educação Infantil é reconhecido como importantíssimo para o posterior trabalho que será desenvolvido na escola (SILVA, 2021, p. 85-86).

A Educação Infantil prepara o aluno para o Ensino Fundamental proporcionando a introdução dos conhecimentos por meio da ludicidade e da brincadeira. A interação social entre as crianças oportuniza momentos de aprendizagem significativa, repercutindo na construção gradativa dos conteúdos curriculares e no controle das emoções (a confiança, a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a surpresa, a aversão e a antecipação).

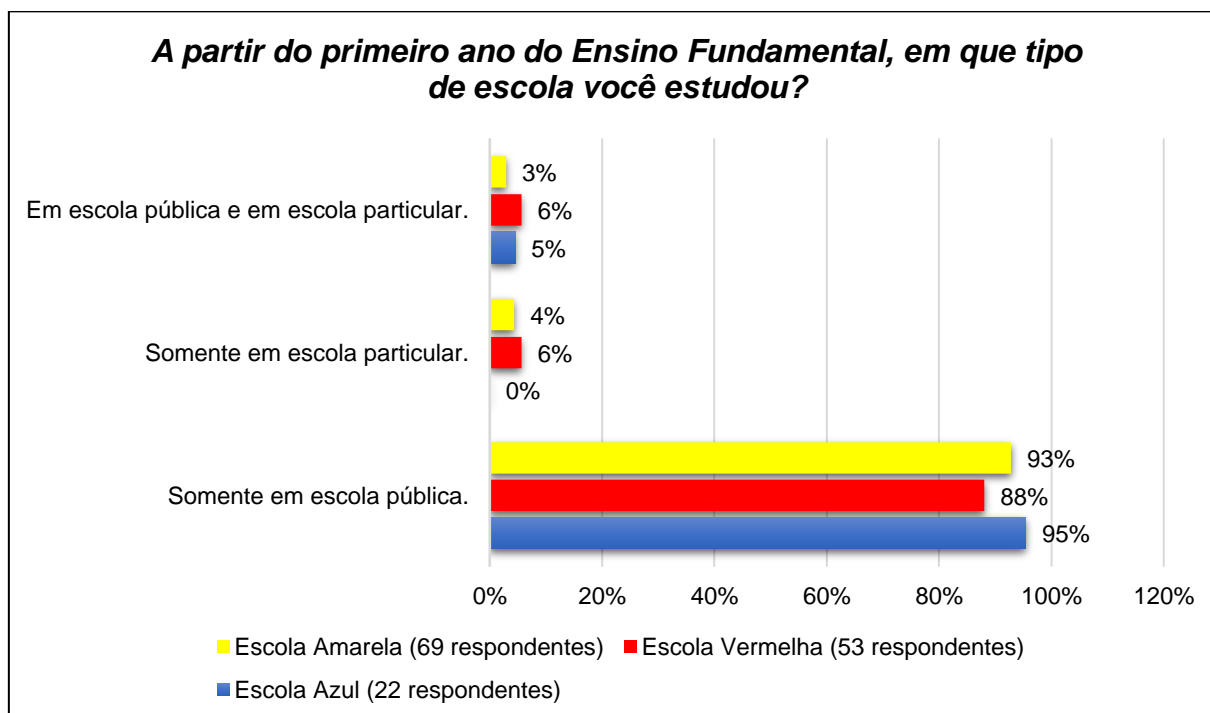
Além desses alunos que entraram dentro da faixa etária obrigatória ou antes, também pode ser visualizado a ocorrência nas Escolas Amarela e Vermelha, de alunos que iniciaram a vida escolar com 6 ou 7 anos (não frequentando a Educação Infantil) e com 8 anos ou mais. Estes últimos nos provocam algumas indagações: Será que estes alunos realmente compreenderam a pergunta do questionário, ou sequer lembram de quando iniciaram? A localização do município, próximo a tríplice fronteira Argentina e Paraguai, interfere no recebimento de alunos estrangeiros que, por suposição, iniciam os estudos de forma mais tardia ou compreenderam que era para marcar a opção de quando iniciaram os estudos no Brasil?

A maneira como o questionário está organizado em questões objetivas, deixa em aberto tais questionamentos que só poderiam ser respondidos com um estudo de caso nestas escolas pesquisadas. Entretanto, vale salientar que são porcentagens

baixíssimas, e visualizadas somente em duas escolas, que em comparação à nível municipal estão dentro da média de 4%.

Outro elemento analisado foi o tipo de escola frequentada pelos alunos a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental como, é demonstrado pelo Gráfico 10.

Gráfico 10 - Tipo de escola, particular ou pública, frequentada pelos alunos a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora.

O histórico de frequência somente em escola pública é visivelmente apontado pelas três escolas, sendo que por motivo de falta de compreensão, é provável que os alunos que marcaram “somente em escola particular”, contabilizem nas demais alternativas, pois na aplicação da avaliação estavam matriculados na escola pública.

O espaço escolar assegura o ensino formal por meio da socialização entre os indivíduos na aquisição do conhecimento científico historicamente concebido, e se diferencia do ensino informal, que ocorre em espaços de atividades culturais sem uma estrutura curricular.

Ora, na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida

independentemente das demais modalidades de educação (SAVIANI, 2021, p. 88).

Saviani destaca a indispensabilidade do ambiente escolar na formação educacional da população em geral. A escola é uma complexa instituição social, independentemente da faixa etária que atende, é o local onde ocorre a educação definida por elementos que estão presentes em todos os locais destinados a este fim.

Pode-se dizer que em relação ao espaço físico a escola é caracterizada pelas salas de aula, ambiente externo ou quadra para atividades físicas, cozinha, banheiros, secretaria, sala dos professores e direção. Já em relação a estrutura composicional, qualifica-se a escola pelos alunos, professores, coordenação pedagógica, direção, secretária, zeladores, família e a comunidade escolar de modo geral.

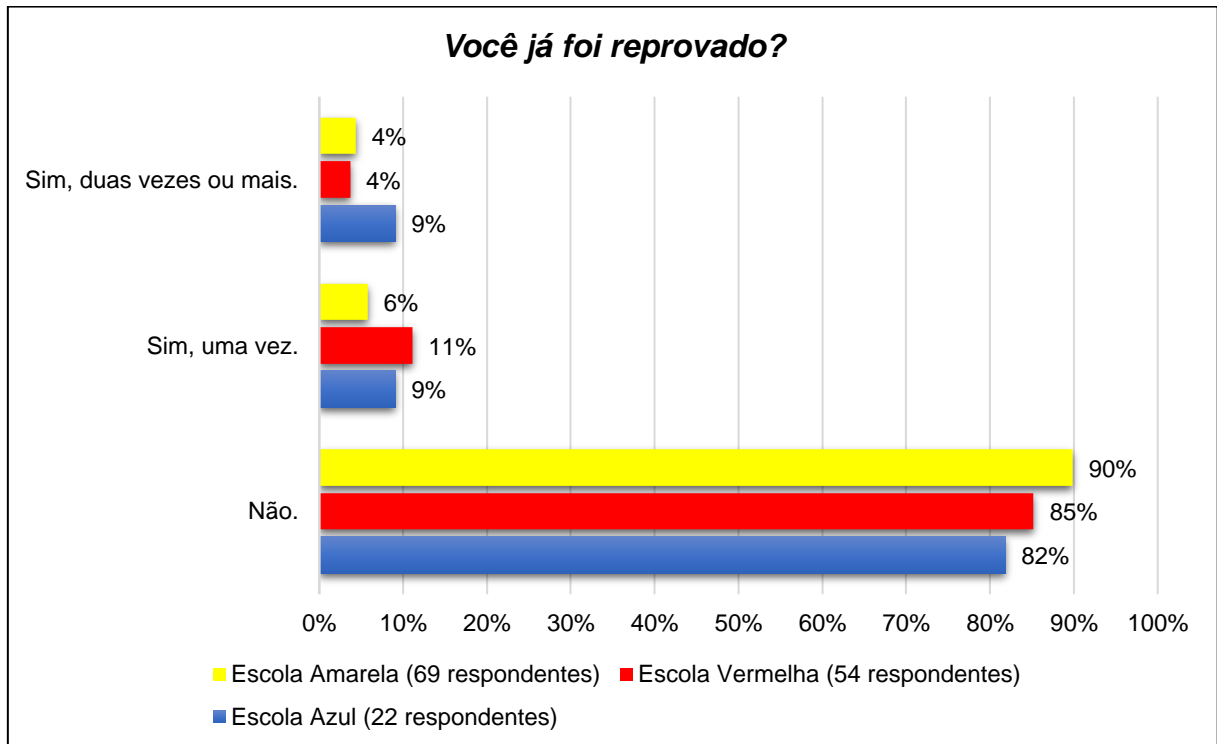
Sendo assim, a escola pública e privada são ambas identificadas como ambiente escolar em razão de seus componentes físicos e sociais. A escola privada, talvez, ofereça materialmente um espaço físico ampliado, ainda assim, sua funcionalidade é a mesma do ensino público.

Contudo, Paro (2000) realizou um estudo de caso em uma escola pública de baixa renda na periferia urbana no município de São Paulo, constatando as condições precárias que o ensino público é submetido, devido a carências de esforços significativos do Estado para superar as contradições com o ensino privado.

Apesar dos obstáculos que persistem há mais de décadas, a educação pública busca a democratização do saber e o acesso efetivo de toda a população. Saviani (2021, p. 85) salienta, “O saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição”.

Em outras palavras, a escola pública reproduz o sistema por meio do ensino ofertado, como já discutia Mészáros (2008), compete aos indivíduos envolvidos na transmissão do ensino a lutarem contra esta contradição a favor da socialização do saber elaborado.

Tratando sobre o histórico escolar do aluno é importante analisar também a presença de reprovações entre as escolas, como é demonstrado pelo Gráfico 11.

Gráfico 11 - Quantidade de reprovações durante o processo de escolarização do aluno

Fonte: Elaborado pela autora.

O termo reprovação foi constituído gradativamente a partir do século XX, antes disso a ação já ocorria sem esta nomenclatura. O sentido que as palavras reprovação, retenção e repetência recebem são específicos de cada expressão, mas complementares como um todo.

A reprovação corresponde, no período examinado, ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável. A *retenção* é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumindo o modelo de ensino seriado, a impossibilidade de o aluno seguir o fluxo normal de uma série à outra. Já a *repetência* aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente (GIL, 2018, p. 6, grifos do autor).

Basicamente, os termos aprovação, reprovação e abandono estão presentes no ano letivo, e a promoção, repetência e evasão estão presentes na troca do ano letivo. Dessa forma, o Gráfico 11 apresenta o índice de reprovação dos alunos pesquisados que não se apropriaram dos objetivos propostos nos anos letivos. Visualizasse o alto número de alunos que nunca reprovaram em contramão daqueles

que reprovaram uma vez ou mais, mas que preocupam pois, somados, contabilizam mais de 10% dos respondentes de cada escola.

Em âmbito municipal, a porcentagem de alunos que já reprovou pelo menos uma vez é de 9%, número abaixo do que as escolas pesquisadas, induzindo a forte presença das Escolas Amarela, Azul e Vermelha nas porcentagens gerais de reprovação.

A reprovação, por vezes, é associada as características físicas, sociais e econômicas das famílias. As variáveis do contexto socioeconômico dos alunos aliadas ao ambiente em que a escola está inserida foram elencadas como os fatores preponderantes ao fracasso escolar, por alguns pesquisadores (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; LOUZANO, 2013).

Dentro dos itens observados pelos pesquisadores destaca-se a cor dos alunos (negra ou parda), sexo (grande parte do sexo masculino), classe social (baixa) e grau de escolarização dos familiares. Este último fator pode ser relacionado com o índice de reprovação dos alunos desta pesquisa sendo que a porcentagem de familiares com baixa escolaridade se mostrou representativa, como visto nos Gráficos 4 e 5. Entretanto, este fato não justifica os índices de reprovação, é apenas uma hipótese levantada em comparação a outra pesquisa já realizada.

As escolas de Ensino Fundamental no Brasil possuem autonomia para decidirem suas políticas de aprovação e reprovação, de acordo com as políticas de avaliação inseridas no currículo. No município de Medianeira, a reprovação (escolas públicas de Ensino Fundamental I) ocorre devido a não assimilação do conteúdo e consequente falta de nota nos métodos avaliativos, ou pelo não cumprimento da quantidade mínima de presença no ano letivo. Em alguns casos, a reprovação é um caminho utilizado pela escola, para que o aluno “amadureça” e consiga atingir a aprendizagem esperada para aquela série.

O ato da reprovação nem sempre é aceito pelas famílias e as consequências só serão medidas com o tempo por meio do desenvolvimento gradativo das crianças. Ortigão e Aguiar (2013) salientam que os deveres de casa feitos diariamente e a motivação da família, auxiliam na aprendizagem das crianças e incidem na diminuição dos riscos de reprovação.

Em certos casos, a reprovação é vista erroneamente como um fracasso do aluno, que pela ausência destas condições não teve as mesmas oportunidades que os demais.

Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos (JACOMINI, 2009, p. 561).

Por essa razão, a decisão deve ser refletida entre professores, coordenadores e direção pedagógica para não influenciar negativamente o desempenho escolar do aluno no ano seguinte. A Jacomini (2009) ainda comenta que há uma tendência à reprovação no sistema educacional brasileiro, levando os alunos a crerem na sua incapacidade de compreensão dos conteúdos.

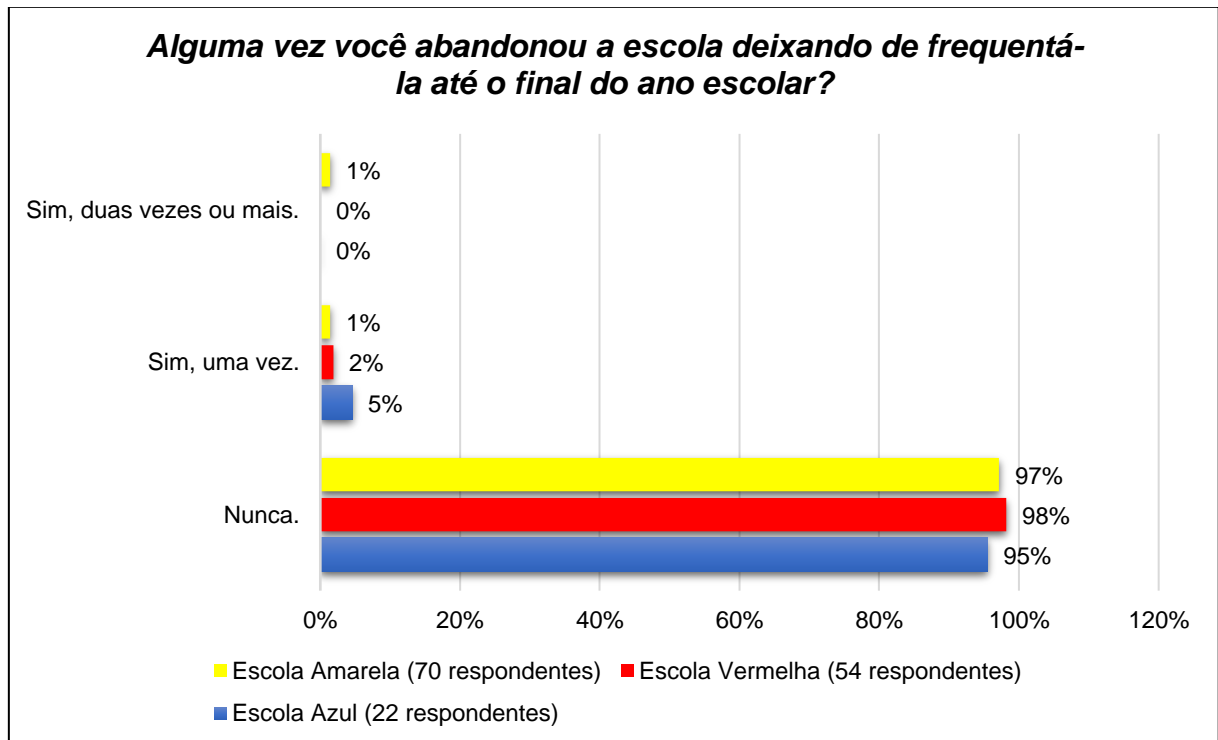
Após a reprovação os efeitos repercutem no psicológico dos alunos, causando a desmotivação e insatisfação, que se demonstram mais preocupantes em alunos de periferia, devido a necessidade de garantir a escolarização dentro da faixa etária adequada, para futuramente possibilitar a entrada no mercado de trabalho.

Ribeiro et al. (2018) realizaram uma pesquisa com os docentes de diferentes modalidades de ensino com o propósito de investigar as crenças sobre reprovação, avaliação e justiça. Os autores apontaram o IDEB como elemento provocativo às políticas de não reprovação (ou progressão continuada), observaram também que os professores do Ensino Fundamental I, aderem mais facilmente à reprovação. A hipótese levantada, é em relação ao trabalho pedagógico com os conhecimentos mais concretos (nesta idade) e cobrados pela sociedade letrada, como a leitura e a escrita.

Nos anos iniciais o trabalho pedagógico é diariamente retomado, é a faixa etária onde os conhecimentos básicos estão sendo construídos e onde ocorre o encantamento dos alunos pelos estudos. As práticas são lúdicas e estimulantes, garantindo a aprendizagem dos alunos de diferentes formas em diferentes momentos. É importante que a reprovação no Ensino Fundamental seja ponderada entre os conhecimentos assimilados e o contexto familiar dos alunos, para que não se desperdice esta fase da vida onde a aprendizagem se manifesta nos pequenos avanços.

Além da reprovação, outro fator marcante ainda na educação é a evasão escolar, no Gráfico 12 é possível visualizar os índices de evasão das escolas pesquisadas.

Gráfico 12 - Quantidade de vezes que o aluno abandonou a escola



Apesar da quantidade do índice de reprovação ter se mostrado relativamente alto, como apresentado anteriormente no Gráfico 11, a quantidade de alunos que abandonaram ou deixaram de frequentar a escola se mostrou baixa, visto os dados do Gráfico 12.

Fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego (FILHO; ARAÚJO, 2017, P. 36).

Entre os fatores elencados pelos autores, o que pode ser relacionado com os dados da pesquisa é o fato de alguns alunos terem desempenho inadequado implicando na reprovação. Vale a pena salientar que os resultados são semelhantes

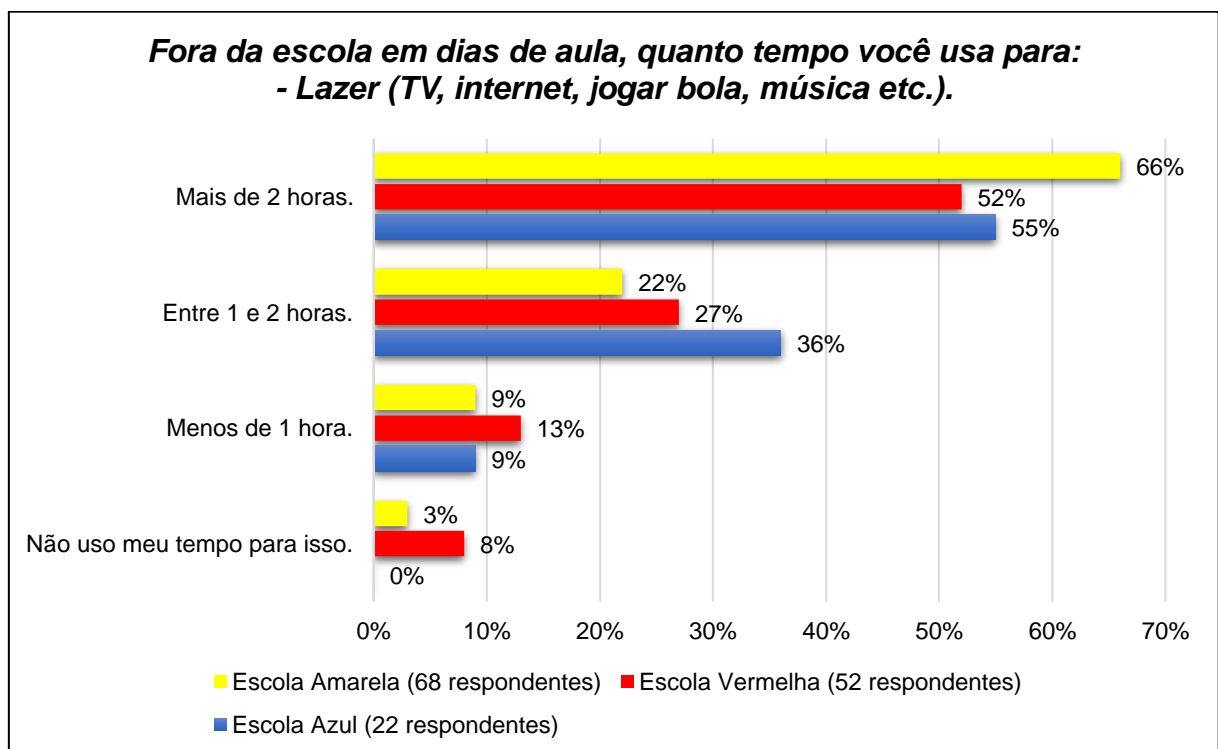
ao nível municipal. Já a nível nacional, a porcentagem sobe para 8% do total de alunos que alguma vez já deixou de frequentar.

O IDEB determina o abandono como o desligamento do aluno da escola, consequência da desistência das atividades escolares sem a solicitação de transferência.

Os dados desta pesquisa são referentes ao ano de 2019, frisando que em 2020 ocorreu a pandemia da COVID-19, sendo assim, houve um crescimento de 171,1% de alunos fora da escola no Brasil, como aponta os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2021 (IBGE, 2021). Certamente o IDEB do próximo biênio irá demonstrar os efeitos gerados por estes abandonos e pelos índices de reprovação.

Dando continuidade à categoria de análise do contexto escolar de vida dos alunos, os Gráficos seguintes irão apresentar como é distribuído o tempo fora da escola, nos dias de aula. O Gráfico 13 mostra o tempo de lazer dos alunos das três escolas pesquisadas.

Gráfico 13 - Tempo dos alunos fora da escola em dias de aula, destinado ao lazer (TV, internet, jogar bola, música etc.)



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 2º considera-se criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos. Logo, os alunos pesquisados ainda são crianças e necessitam de um tempo maior para o lazer e atividades fora da escola.

A lei, no entanto, não assegura as condições de ambiente, recurso, tempo e acompanhamento de um adulto. As diferenças nas condições socioeconômicas e culturais das famílias refletem no tempo de lazer das crianças, de acordo com a organização das funções desempenhadas no ambiente familiar.

A alternativa que mais chama a atenção, é o fato de a Escola Vermelha e Amarela possuírem alunos sem nenhum momento de lazer. Após as quatro horas letivas, a criança realiza quais tarefas que ocupam seu tempo, mas que para ela não são consideradas como lazer?

Com esta mesma preocupação as autoras Oliveira e Francischini (2003), realizaram uma pesquisa com sete crianças na faixa etária de 7 a 11 anos, divididas em dois grupos: o primeiro composto por crianças inseridas no mercado informal de trabalho; o segundo composto por crianças de uma creche pública, com idade limite de 9 anos, não inseridas no mercado de trabalho.

O estudo de caráter exploratório nomeado “A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras”, objetivou investigar as condições ambientais e socioculturais das crianças em relação à concepção de brincadeira.

As autoras instigaram as crianças por meio da história do Pinóquio, questionando se para ser um “menino de verdade” ele precisava brincar. As crianças que trabalhavam não apontaram o brincar no seu cotidiano, alegando não ser necessário essa atitude para se tornar um “menino de verdade”.

Isso ocorre devido a condição social e econômica das famílias, visualizada no discurso das crianças que diziam estabelecer como prioridade as obrigações diárias e em segundo momento destinar o restante (quando houvesse) para o lazer.

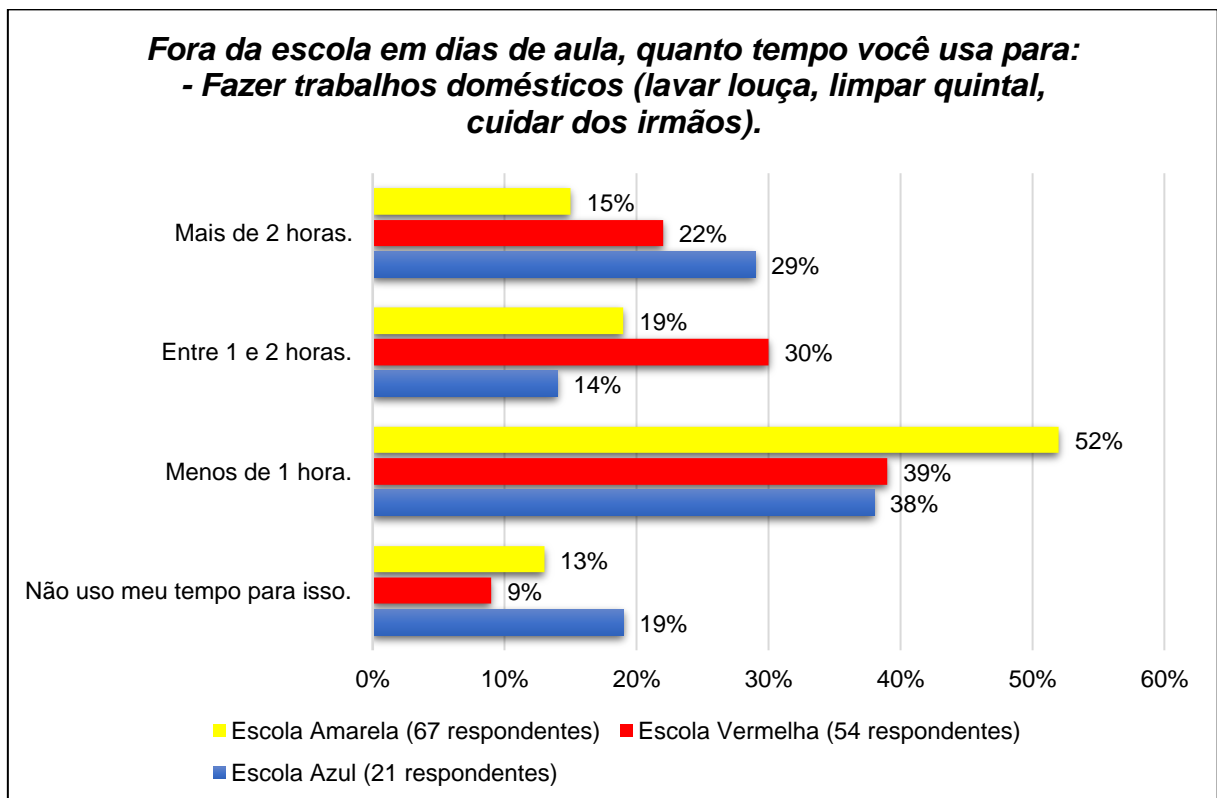
Silva et al. (2011, p. 42) contextualizam a organização do tempo das famílias, “O fator econômico é determinante desde a distribuição do tempo disponível entre as classes sociais até as oportunidades de acesso à escola, e contribui para uma apropriação desigual do lazer. São as barreiras interclasses sociais”.

Como já apresentado anteriormente nos Gráficos 4 e 5, a escolarização da maioria dos familiares é baixa, o que desencadeia em condições de trabalho nem sempre valorizadas e com remunerações abaixo da necessidade. Todo este cenário reforça a demanda das crianças em auxiliarem dentro de casa nos trabalhos domésticos, cuidar dos irmãos e até ao trabalho remunerado que acaba diminuindo ou até cessando o lazer das crianças.

As médias municipais seguem quantidades semelhantes as três escolas pesquisada. Entretanto, as médias vão aumentando em âmbito estadual (7% não usam o tempo para o lazer e 20% usam menos de uma hora) e nacional (12% não usam o tempo para o lazer e 22% usam menos de uma hora), indicando que a falta de lazer, é um problema social.

Nesse sentido, o Gráfico 14 apresenta os dados sobre o tempo destinado ao trabalho doméstico (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos), podendo ser um dos fatores que resulta na falta de lazer dos alunos.

Gráfico 14 - Tempo dos alunos fora da escola em dias de aula, destinado a trabalhos domésticos (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos)



Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode ver, a maioria dos alunos destinam parte do seu tempo para auxiliar nos trabalhos domésticos. As Escolas Vermelha e Azul ficaram acima da média municipal na opção mais de duas horas diárias. Em âmbito nacional e estadual as médias desta opção, permaneceram em 12% demonstrando que nestas três escolas há a ocorrência de uma jornada mais ampla de trabalho doméstico, causando a redução do tempo de lazer e de estudo dos alunos. Somente com a quantidade de tempo destinado aos afazeres, não é possível concluir qual é o tipo de trabalho realizado pela criança.

Alberto et al. (2011) diferenciam o Trabalho Infantil Doméstico em três categorias: o Trabalho Infantil Doméstico Remunerado, aquele que a criança recebe dinheiro em troca com a relação de trabalho empregador/empregado bem definida; o Trabalho Infantil Doméstico Ajuda, onde a ação realizada pela criança na manutenção da casa é essencial para que os familiares possam ter um trabalho externo, as relações de trabalho não são definidas e muitas vezes camuflam a exploração dos menores; e o Trabalho Infantil Doméstico Socialização, que está presente na dinâmica familiar como uma contribuição onde ocorre a divisão de tarefa entre os membros da família e estas são em um tempo reduzido.

Considera-se de extrema importância saber distinguir cada forma de trabalho realizado para que a criança não sofra as consequências. A pesquisa realizada com 100 alunos entre 7 e 18 anos de idade, concluiu que além da maioria das crianças realizarem o Trabalho Infantil Doméstico Remunerado ou o Trabalho Infantil Doméstico Ajuda, elas apresentavam altos níveis de defasagem de conteúdo em decorrência da duração diária do trabalho que acarretava a diminuição do lazer e dos estudos. Inclusive os alunos que desempenhavam o Trabalho Infantil Doméstico Socialização demonstraram também atraso escolar, evidenciando as implicações negativas de qualquer tipo de trabalho na vida das crianças (ALBERTO et al., 2011).

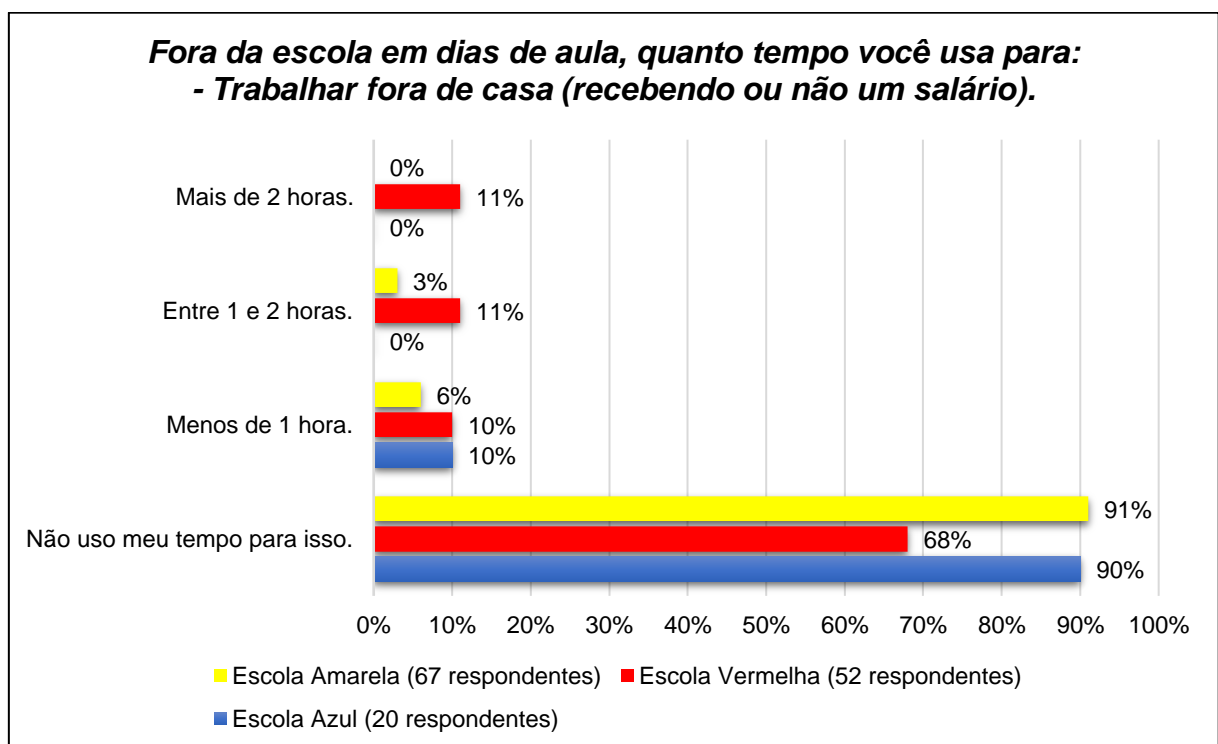
Sendo assim, vale salientar que por meio desta questão do questionário não é possível identificar o formato do trabalho desempenhado pelo aluno, mas é possível refletir que a maioria realiza algum tipo de afazer, seja ele mais reduzido ou mais longo, como é o caso dos alunos que marcaram a opção mais de duas horas.

Levando em consideração que a criança está em desenvolvimento físico e cognitivo, o fato desta ser obrigada a designar mais de duas horas do seu dia para ocupar-se em tarefas como lavar louça, limpar quintal ou cuidar dos irmãos,

certamente irá acarretar o atraso ou até o cancelamento das tarefas escolares, estudos, cursos e lazer.

O que se pode analisar, então, é a quantidade excessiva da jornada de trabalhos domésticos de algumas crianças, podendo influenciar na rotina de estudos e na aprendizagem escolar. Além do trabalho doméstico, há também o trabalho fora de casa sendo este remunerado ou não, como é mostrado pelo Gráfico 15.

Gráfico 15 - Tempo dos alunos fora da escola em dias de aula, destinado a trabalhos, remunerados ou não, fora do ambiente familiar



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 15 complementa as discussões acerca do trabalho infantil. Entretanto, as porcentagens de trabalho são menores e em certas opções até ausentes em comparação ao trabalho doméstico apontado no Gráfico 14. Qualquer forma de trabalho infantil é proibida no Brasil até os 14 anos, conforme o Art. 60 da Lei nº 8069 que dispõe o ECA. Logo, o trabalho alegado pela faixa etária dos alunos desta pesquisa, que não tiveram nenhuma reprovação durante o período escolar, se encontra dentro da idade não permitida.

Em 2019 o Brasil tinha 38,3 milhões de crianças e adolescentes com idade entre 5 e 17 anos e destes, 1,8 milhão estavam em situação de trabalho infantil. Nesta

faixa de idade, “96,6% estavam na escola, mas entre as crianças e adolescentes em trabalho infantil, essa estimativa cai para 86,1%” (AGÊNCIA BRASIL, s/p, 2020).

Esses dados confirmam que esta pergunta do questionário contextual do SAEB acaba sendo superficial, devido ao número de crianças que sofrem com o trabalho infantil estando fora da escola não participando da pesquisa.

Entre as três escolas pesquisadas, a Escola Vermelha foi a que mais chamou a atenção pela quantidade de alunos que destinam algum tempo do seu dia ao trabalho fora de casa e a única onde alguns trabalham mais de duas horas diárias.

Os dados a nível nacional revelam o abandono dos estudos devido ao trabalho infantil, em alguns casos, porém, muitas crianças unem a vida empregatícia aos estudos como é o caso dos alunos das três escolas pesquisadas. A inserção de mais uma tarefa na vida das crianças e dos adolescentes gera danos negativos na rotina de estudos.

Costa, Souza e Kirst (2015) realizaram uma pesquisa com nove adultos que sofreram com o trabalho precoce na infância, investigando os motivos que os levaram a tomar esta atitude e os danos biopsicossociais causados. Os participantes disseram ser ver obrigados a trabalhar para sobreviver em meios as dificuldades da família. As autoras alertam sobre a vulnerabilidade pelo qual as crianças são submetidas ao trabalho em uma lógica capitalista, onde elas são vistas como um elemento natural de produção, oferecendo uma mão de obra desprotegida pelas leis trabalhistas de uma pessoa adulta, causando-lhe danos físicos e mentais.

O trabalho precoce, segundo os adultos participantes da pesquisa, prejudicou sua cognição devido ao afastamento de muitas atividades escolares e até das brincadeiras necessárias para o desenvolvimento enquanto criança. A criança priva-se da socialização com outros indivíduos da mesma idade gerando um enfraquecimento da infância e acaba tendo que assumir precocemente a responsabilidade de trabalhar para o sustento da família.

Muitas famílias ainda alegam a importância do trabalho infantil como uma atividade positiva e construtiva aos filhos, desprezando a vivência da infância em sua essencialidade para o desenvolvimento das crianças (COSTA; SOUZA; KIRST, 2015).

Aproveitando a reflexão abordada pelas autoras, nota-se que qualquer atividade que a criança realiza fora da escola, em dias de aula, seja auxiliar nos

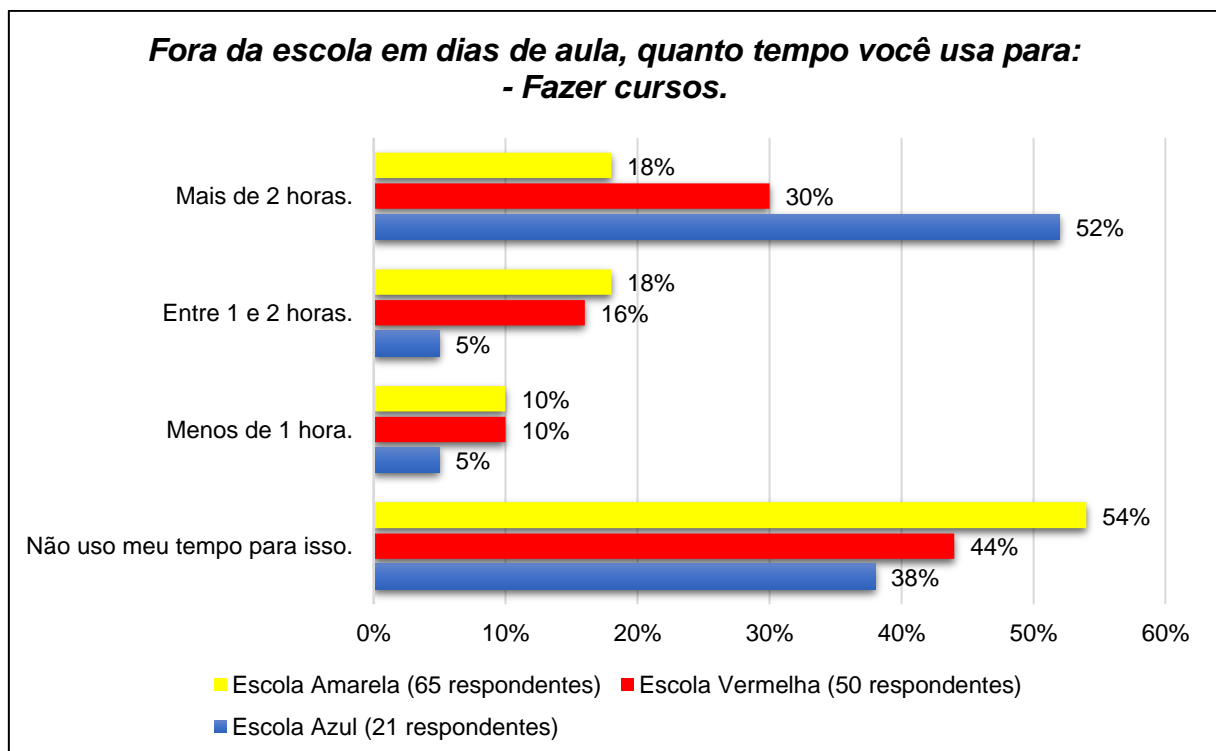
afazeres domésticos ou trabalhar (com uma jornada curta ou longa), impacta em sua escolarização.

Além do tempo que o aluno está em sala de aula aprendendo, há a necessidade de um momento de lazer, de descanso e para tarefa escolar que complementa os conteúdos ensinados. Os dados sobre o trabalho fora de casa podem ser associados com os índices mais expressivos de reprovação vistos no Gráfico 11, e até mesmos pela porcentagem pequena de evasão escolar do Gráfico 12.

Uma hipótese pode ser elencada em relação a dificuldade desses alunos que desempenham algum trabalho fora de casa, para acompanhar os conteúdos e realizar as atividades extracurriculares. É possível que esta rotina gere um atraso em seu desenvolvimento cognitivo, um impasse para alcançar os objetivos previstos para a faixa de idade e as médias nas avaliações, resultando em reprovações e até em abandono escolar.

O Gráfico 16 apresenta, em contrapartida, o tempo designado pelos alunos para a participação de cursos.

Gráfico 16 - Tempo dos alunos fora da escola em dias de aula, destinado a fazer cursos



Fonte: Elaborado pela autora.

Mais da metade dos alunos das escolas Vermelha e Azul realizam algum tipo de curso em contraturno escolar. Esta atividade é importante para o desenvolvimento de outras habilidades educacionais sejam elas um curso de idiomas, esporte, cultura ou pintura. Desde a construção do Serviço Social do Comércio (SESC) no município de Medianeira, os alunos das escolas municipais receberam a chance de realizar diversas atividades gratuitas que auxiliam seu crescimento intelectual e social.

A prefeitura disponibiliza um ônibus que passa na escola e realiza o transporte daqueles alunos que não tem como dirigir-se até o SESC. Esse projeto social possibilita a participação de crianças carentes em cursos e atividades culturais enriquecendo a infância e contribuindo para uma aprendizagem escolar mais significativa.

Além do SESC vários alunos frequentam a entidade filantrópica SEMEAR, que atende crianças e adolescentes da comunidade em geral, ofertando cursos de capacitação de jovem aprendiz e oficinas esportivas (dança, teatro, futebol, badminton, informática e música). Estes dois projetos sociais garantem a participação dos alunos em atividades culturais extracurriculares.

É notável a importância que um projeto deste tem na vida das escolas periféricas agindo em vários casos, como a única oportunidade da criança. Este subsídio mostra sua eficácia por meio da quantidade inferior de alunos que não participam de cursos. Contudo, esta não é uma realidade nacional e nem estadual, onde a média de alunos que não reservam nenhum tempo para cursos é de 75%.

O Estado necessita investir em políticas públicas que efetivem as atividades extracurriculares com um planejamento e orientação adequada para a proteção social de crianças periféricas, pertencentes a lares da classe trabalhadora que não possuem outro estímulo além da escola formal (MATIAS, 2007).

O ensino integral atuaria na função de contraturno escolar fomentando o desenvolvimento da criança de diversas formas, mas a quantidade de escolas públicas com atendimento integral no país ainda é baixa. As três escolas pesquisadas participando em sua grande maioria de cursos é um incentivo para as crianças reconhecerem suas habilidades e desenvolvê-las.

Mészáros (2008) manifesta que a educação formal no mundo capitalista, opera como uma mercadoria e destaca que a aprendizagem vai muito além da estrutura escolar.

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

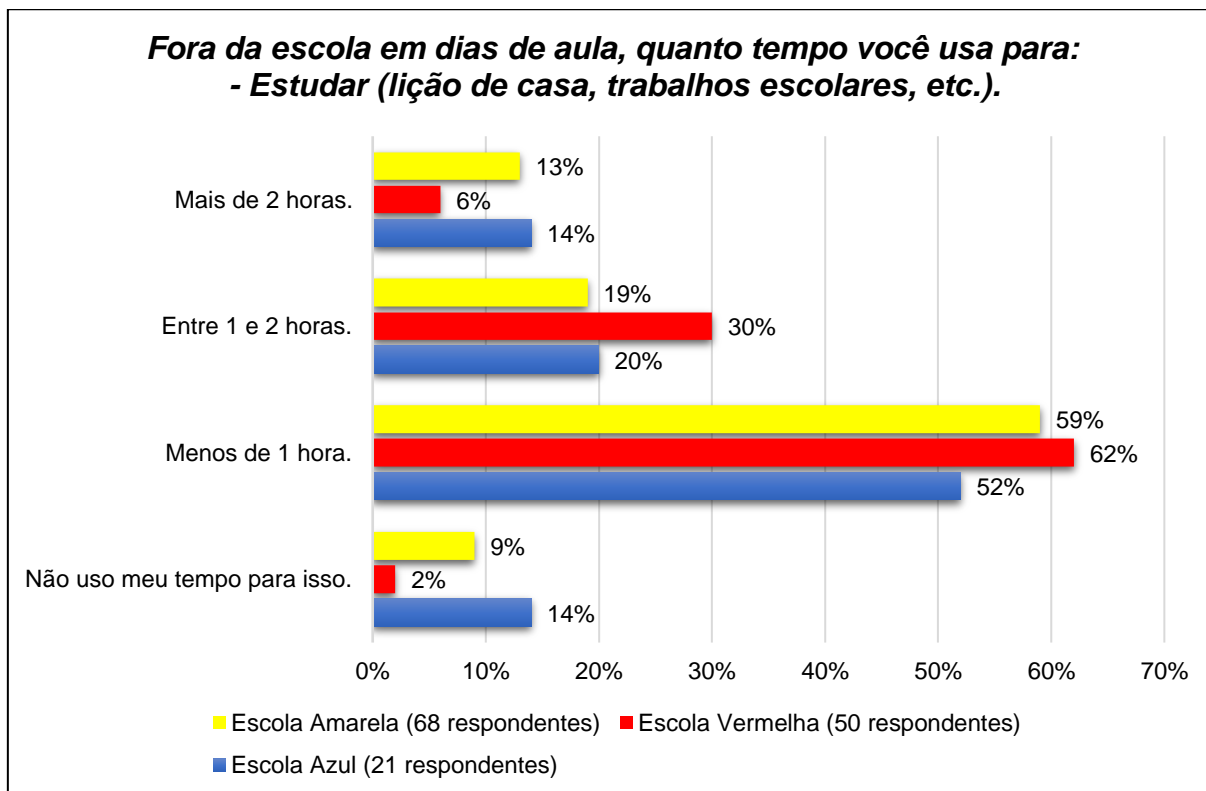
Os conhecimentos extracurriculares se interligam ao conhecimento científico curricular e fornecem a construção da criticidade argumentativa aos indivíduos. Além da ampliação da visão de mundo, por meio dos cursos, os alunos conseguem aprimorar especificamente suas habilidades.

A não participação de alguns alunos nos cursos, visto no Gráfico 16, pode ser acarretada pelo fato de estarem trabalhando ou até mesmo pela falta de interesse e aceitação dos responsáveis em projetos sociais. Nesta análise foi levantado a questão do SESC como um serviço gratuito ofertado, o que não impede destes alunos estarem frequentando outro curso, seja ele pago ou não.

O que realmente importa são as condições culturais pelas quais a criança é vinculada, pois a escola consome apenas quatro das vinte e quatro horas diárias, sendo necessário a estimulação educacional em outras maneiras.

Dando continuidade nestas questões, o Gráfico 17 destaca a rotina temporal de estudos dos alunos das três escolas.

Gráfico 17 - Tempo dos alunos fora da escola em dias de aula, destinado a estudar



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que alguns alunos não possuem o hábito de estudar fora da escola, remetendo a reflexão se há o envio de dever de casa por parte dos professores. No entanto, a grande maioria dos alunos dedica um tempo diário aos estudos fora da escola.

O dever de casa é uma tarefa tida como complementar aos ensinamentos do professor realizada no período em que o aluno está em casa, permitindo o envolvimento da família na aprendizagem da criança de modo a dividir o trabalho educativo entre as duas instituições.

Tradicionalmente, o dever de casa é considerado uma estratégia de ensino: de fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios. Seu conteúdo, geralmente, restringe-se ao currículo escolar, incluindo às vezes eventos familiares e comunitários, ou programas de televisão, como atividades de enriquecimento curricular ou estratégia de conexão das matérias escolares com a vida cotidiana. Nos aspectos psicológico e moral, tem sido justificado pela construção da independência, autonomia e responsabilidade do estudante por meio do desenvolvimento de hábitos de estudo e pontualidade. Finalmente, como uma política (mais ou menos explícita) de formalização da parceria escola-família,

o dever de casa tem sido considerado uma panacéia para melhorar o aproveitamento escolar (CARVALHO, 2004, p. 94-95).

É necessário que o aluno reforce os conteúdos ensinados para que a assimilação seja satisfatória. Nas quatro horas diárias dentro do ambiente escolar o professor transmite o conhecimento historicamente acumulado, é por meio do dever de casa e dos estudos autônomos que o aluno destaca suas dúvidas no decorrer dos exercícios.

Essa ideia de benefício levanta certas opiniões como foi relatado na pesquisa feita por Carvalho e Serpa (2006) que entrevistou mães e estudantes de 3ª e 4ª séries de escolas públicas e privadas, a respeito do ambiente social composto durante a prática das tarefas de casa.

Os dados revelaram ambiguidade entre as visões das mães de escolas públicas e privadas, indicando a preocupação que elas têm em consideração a adesão das atividades e a utilização destas pelo professor para o sucesso ou fracasso dos filhos.

Outro fator elencado pelas autoras, indicou que nas famílias de baixa renda, a hora do dever de casa é de sofrimento e angústia pela falta de recursos materiais e culturais, indicando a desmotivação e os efeitos negativos que a ação gera no meio familiar.

O mesmo pode ser visualizado no estudo feito por Resende (2008), que apontou o peso das condições familiares no acompanhamento dos alunos, evidenciando a complexidade por trás das práticas extracurriculares. De outro modo, nesta pesquisa houve unanimidade das famílias investigadas, valorizando o dever de casa e a importância deste na relação família-escola, apontando, também, a obrigação do acompanhamento dos responsáveis para a execução satisfatória.

Todo este debate ressalta o quanto de informações tem por trás de um questionamento acerca do tempo destinado ao estudo fora da escola. O contexto social que a criança está inserida, sugestiona o grau do desenvolvimento com que a tarefa será realizada diante dos materiais disponíveis, e na motivação vinda dos responsáveis para que o tempo seja aproveitado adequadamente.

A seguir na Tabela 3, é apresentado a frequência com que os alunos costumam ler materiais diferentes de leitura.

Tabela 3 - Frequência com que os alunos costumam ler diferentes gêneros textuais

		Ler notícias (jornais, revistas, internet etc.)	Ler livros que não sejam das matérias escolares	Ler histórias em quadrinhos (mangás, gibis etc.)
Escola Azul	Nunca ou quase nunca	65%	30%	37%
	De vez em quando	30%	50%	42%
	Sempre ou quase sempre	5%	20%	21%
Escola Vermelha	Nunca ou quase nunca	32%	12%	16%
	De vez em quando	40%	50%	33%
	Sempre ou quase sempre	28%	38%	51%
Escola Amarela	Nunca ou quase nunca	41%	21%	23%
	De vez em quando	41%	58%	51%
	Sempre ou quase sempre	18%	21%	26%

Fonte: Elaborado pela autora.

Para muitas crianças o primeiro contato com mundo literário ocorre na escola. Neste ambiente, a leitura é utilizada como uma ferramenta de ensino pelos professores que gradativamente vai proporcionando a independência nos alunos durante a execução das atividades direcionadas.

O hábito de leitura é construído quando o aluno compreende as possíveis descobertas que somente a ação de ler permite. Esse processo desenvolve várias competências como: a imaginação, a criatividade, o raciocínio, a produção textual, argumentação, entre outras. O leitor qualificado é aquele que além de compreender o que está exposto, consegue extrair as informações implícitas do texto.

É importante que a criança conheça vários gêneros textuais para que facilite o gosto pela leitura e as preferências individuais, esse momento de descoberta é valioso e essencial para a formação e o desenvolvimento dos alunos como futuro leitores.

Sendo assim, a Tabela 3 mostra a frequência com que os alunos leem três gêneros textuais: notícias, livros de literatura e as histórias em quadrinhos. Nota-se a constância maior no gênero histórias em quadrinhos pelas três escolas, já os livros literários são lidos com menor frequência, mas pela metade dos alunos. A opção

notícia, mesmo com porcentagens baixas de frequência, surpreendeu nesta pesquisa por ser um gênero não muito procurado pelos alunos desta faixa etária.

Uma hipótese é de que os alunos não tenham compreendido a questão, assimilando o uso da internet com meras manchetes do aplicativo *WhatsApp*, ao invés de notícias estruturadas.

Além do conteúdo consumido, é fundamental a constância, para que a leitura influencie a criticidade do aluno. Por meio da Tabela 3, percebe-se que na grande maioria, a opção “De vez em quando” foi a mais escolhida pelos participantes, representando a falta do hábito.

Conforme escrito anteriormente, é necessário o trabalho pedagógico com os mais diferentes gêneros para a ampliação da visão de mundo na construção do olhar crítico do aluno. As preferências de leitura fora do ambiente escolar, são delineadas na união do conhecimento curricular com o contexto sociocultural de cada realidade.

Assim, o leitor e a leitura não existem isoladamente [...] tal leitor é sempre parte de um grupo social, ele certamente carregará para esse grupo elementos de sua leitura, do mesmo modo que, para a leitura, trará aquelas vivências advindas do social; trará para o texto sua experiência prévia de vida e também suas visões individuais do mundo. Enfim, preencherá o texto com sentidos que expressem as circunstâncias sócio-históricas e pessoais de seu tempo e de seu entorno (ROCCO, 1994, p. 40).

Independente do material escolhido para a leitura, a prática resulta em efeitos positivos na independência interpretativa e no raciocínio lógico. Estes dois elementos são essenciais durante a participação em avaliações de modo geral, pois facilitam a tomada de decisões diante das situações problemas apresentados por cada questão.

Posto isso, há uma preocupação em relação aos alunos que não costumam ou que raramente separam um tempo para a leitura. Certamente houve uma dificuldade maior durante a interpretação das questões, levando talvez a marcar qualquer uma das opções.

É preciso que os professores e as famílias estimulem o hábito por meio do incentivo, Soares, Souza e Marinho (2004) apontam que embora a maioria das famílias trabalhem fora e tenham pouco tempo livre com os filhos, a motivação deve ser compartilhada entre a família e a escola. O hábito depende primeiramente, da inspiração da criança nas pessoas que convivem ao seu redor.

Os dados apresentados permitiram a construção do contexto socioeconômico e cultural dos alunos pesquisados. Gatti (2012) sugere a aferição de graus por meio

dos resultados avaliativos, que continuamente fornecem as informações necessárias ao planejamento ou replanejamento das atividades pedagógicas.

O questionário contextual do SAEB contextualiza a população diante dos resultados elencados e para a escola viabiliza o conhecimento mais amplo do aluno. As informações contextuais dos alunos permitiram a aproximação da nota do IDEB, podendo ser comprovado certa semelhança entre o ambiente familiar e cultural das três escolas.

O sistema estabelece o IDEB como uma hierarquia na aprendizagem das escolas, como estratégia de superação é preciso que as instituições de ensino encontrem sentido mediante os dados, criando suas próprias estratégias e meios (WERLE; AUDINO, 2015).

A análise das informações contextuais extrapola a média conceitual trazendo a familiaridade da comunidade escolar. A comparação desta pesquisa entre as escolas e o município, foi realizada com intuito de aproximar o leitor da realidade local. Os valores atribuídos a cada escola foram analisados por meio de pesquisas e estudos em temáticas da área.

A qualidade é tomada como propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Isto implica que o conceito de qualidade sempre pressupõe parâmetros comparativos, que permitam a distinção entre o que se julga uma boa ou má qualidade, particularmente quando se focalizam fenômenos sociais. Sendo assim, na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores que predominam em cada sociedade, o que significa dizer que sofrem variações de acordo com cada momento histórico e, portanto, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais (AZEVEDO, 2011, p. 422).

A aprendizagem do aluno está interligada as suas condições sociais, culturais e econômicas. O desenvolvimento da criança deve ser analisado de forma integral coerentemente com seu histórico de vida. A qualidade da educação, se julga mediante estes fatores comparativos com parâmetros da própria realidade local que auxiliam na compreensão das dificuldades enfrentadas por cada aluno e nas adaptações necessárias ao melhoramento do ensino.

A visualização da média do IDEB sem o conhecimento dos fatores sociais carregados pelos sujeitos, fornece a visão errônea da característica qualidade proposta em tabelas de ranqueamento que rotulam as escolas por seus dados numéricos.

Valendo-se do questionário contextual buscou-se refletir sobre as contradições entre a média municipal e as médias individuais de três escolas com médias idênticas situadas em bairros distintos. O estudo levantou alguns aspectos dentro das quatro categorias analisadas, que induziram comportamentos relevantes ao debate da nota do IDEB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa examinou as condições socioeconômicas e culturais dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Medianeira/PR, das três escolas com menor índice no IDEB ano de 2019. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com características descritivas e comparativas.

O arranjo bibliográfico e a análise dos dados do questionário contextual foram essenciais para a argumentação da problemática inicial levantada pela pesquisa, sendo ela “Quais semelhanças podem ser visualizadas nos questionários contextuais à nível municipal, entre as três escolas de menor índice no IDEB do município de Medianeira/PR?”

As quatro categorias elencadas na análise (caracterização do aluno, perfil familiar, contexto socioeconômico da família, contexto escolar do aluno) facilitaram a observação de alguns elementos inquietantes nesta aproximação contextual. Em relação a caracterização do aluno pode ser observado que a grande parte se autodeclara branca ou parda. A não declaração chamou atenção pela banalização racial carregada pelas crianças que acabam internalizando discursos preconceituosos.

Na segunda categoria analisada, foi possível visualizar uma quantidade expressiva de alunos que não moram com o pai (20%), um pouco mais abaixo deste valor (9%) de alunos que não moram com a mãe e 17% que moram com os avós. Apesar destes dados não caracterizarem de fato o contexto familiar, pois são informações vagas que ocultam outras formas de composição, supõem-se que os 20% de alunos que não moram com o pai sejam criados pela mãe.

A circunstância das mães que sustentam o lar sozinhas é refletida na baixa escolaridade das mesmas, sendo que 26% dos alunos já ultrapassaram seu nível escolar. A figura materna com baixa escolaridade repercute nas condições de auxílio nas tarefas e conteúdos curriculares, uma vez que o aluno excede o conhecimento escolar sobre a mãe, dificulta sua contribuição.

Outro tópico é a falta de clareza por parte de muitos alunos acerca da escolaridade dos pais ou responsáveis, consequência da falta de diálogo entre as famílias e até mesmo da valorização à nível nacional do conhecimento científico adquirido na instituição escolar.

No que se refere ao contexto socioeconômico das famílias é destacado a importância das TICs no meio escolar, visto a carência de computador, *tablet* e rede *wi-fi* dentro de casa. Mesmo no século XXI chamado por muitos escritores de “a era da tecnologia”, é possível visualizar a discrepância entre classes, onde alunos não possuem sequer um computador para realizarem as pesquisas escolares e ainda aqueles que detêm, em alguns casos, não possuem uma rede de *internet* impedindo a realização de trabalhos. Contexto que foi evidenciado com a pandemia da COVID-19.

O estudo da categoria contexto escolar possibilitou a constituição histórica dos alunos pesquisados além da observação das ações realizadas diariamente por eles. Visualizou-se que a maioria dos alunos entraram na escola com três a cinco anos de idade, mesmo antes de ser obrigatório a matrícula na Educação Infantil promulgada na Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a matrícula de toda criança que completar quatro anos até 31 de março do ano letivo. Constatando que os alunos receberam a base educacional lúdica oportunizada pela Educação Infantil.

Apesar do ensino escolar ter iniciado cedo para a grande parte dos alunos, o índice de reprovação ficou na média dos 10% em cada escola, sendo que alguns chegaram a reprovar mais de uma vez. Esse dado é significativo na análise psicológica e motivacional do aluno, mas que não foi muito abalada diante dos índices de abandono ou evasão escolar que foram baixos.

No que se refere as atividades executadas de acordo com as suas frequências, houve a inversão de ações realizadas pelas crianças nesta faixa etária. O tempo destinado ao lazer se mostrou, em metade dos casos, baixo, e o tempo destinado aos afazeres domésticos se mostrou alto.

Essa contradição resulta na diminuição do tempo de estudo e no enfraquecimento do hábito de leitura pela maioria dos alunos, gerando consequências na interpretação de enunciados. Destacam-se, nesse sentido, considerar os gêneros textuais lidos pelos alunos que em sua maioria foram apontados como atividade executada sem muita frequência assim como o estudo seja ele como forma de reforçar o conteúdo ou como tarefa de casa.

Constata-se que as características individuais dos alunos podem ter relação com o rendimento escolar e necessitam serem retomadas pelos profissionais de ensino como um instrumento. Entretanto, possivelmente, os dados contextuais tragam

informações errôneas devido a falta de compreensão dos alunos sobre o assunto, como é o caso da questão sobre escola pública e privada.

Diante da precariedade vista nos dados é necessário pensar em políticas públicas que amparem não só a realidade escolar dos alunos, mas também o ambiente familiar apresentado de forma instável em alguns resultados. Outro ponto a ser evidenciado é a fragilidade dos questionários contextuais do SAEB, muitas perguntas sem relação e importância com o verdadeiro sentido da aplicação, dualidade de interpretações e a ausência de uma explicação geral aos alunos.

A partir do exposto, ressalta-se que ao considerar o IDEB é imprescindível analisar as condições socioeconômicas e culturais as quais são submetidos os alunos, aspectos estes fornecidos pelo questionário contextual do SAEB. Fez-se necessário comparar os dados das escolas com o nível municipal a fim de se ter um conhecimento regional para a análise.

Portanto, constatou-se que a constituição social do ambiente familiar aliada a baixa escolaridade dos responsáveis ocasionou, em alguns casos, a falta de ferramentas tecnológicas e físicas que facilitassem a aprendizagem. A falta de auxílio e de motivação dos pais ou responsáveis foi vista como um problema coletivo. Logo, a organização de estudos e o hábito de leitura dos alunos são ações realizadas em um curto tempo diário.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Maria de Fátima Pereira et al. O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte , v. 23, p. 293-302, 2011.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luis Carlos de. O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez, 2013.
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. Difel, 1976.
- ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça- capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.130, jan./abr. 2007.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014.
- ALVES, Márcia da Conceição Pereira; BARROS, Renata Chrystina Bianchi de; CARROZZA, Guilherme. O ideb e seus efeitos de sentido na Educação Básica do Brasil. **Revista Interfaces**, Botucatu, v. 9, n. 2, p. 29-40, 2018.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. – AMOP. **Proposta pedagógica curricular: ensino fundamental (anos iniciais) rede pública municipal**. AMOP, Cascavel, 2020.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela ANPAE, Goiânia v. 27, n. 3, 2011.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 265-280, 2015.
- BANCO MUNDIAL. **El desarrollo en la practica. Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 1996.
- BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo. Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Washington, DC: BM, novembro de 2017.
- BAUER, Adriana. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019.
- BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 de fev. 2022.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília:** Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Objetivos, Diretrizes, Produtos e Resultados.** Brasília, junho, 1994.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União, n. 55, terça-feira, 22 mar. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, v. 143, n. 27, p. 1-3, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 6.074, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 de jan. 2021.

BRASIL. **O Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 01 de fev. 2022.

BRASIL. PNE em Movimento, **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Novo desenho de programa de alfabetização vai focar no professor e na aprendizagem do aluno.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaic>. Acesso em: 16 de mar. 2022.

DATA marca o compromisso de 164 países com o desenvolvimento. **Gov.br, Ministério da Educação**, Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/75441-dia-mundial-da-educacao-nao-apague>. Acesso em: 03 de fev. 2021.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de pesquisa**, Curitiba n. 108, p. 101-132, 1999.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

CARVALHO, Alyson Massote. **Políticas públicas**. Editora UFMG, 2002.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 94-104, 2004.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; SERPA, Marta Helena Burity. Dever de casa: visões de mães e professoras. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, 31-46, 2006.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, Laranjeiras, v. 1, n. 3, p. 271-296, 2009.

CHIRINÉA, Andreia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ideb como política de regulação do estado e legitimação da qualidade: em busca de significado. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas na Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CONFITEIA. IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA**. Brasília: UNESCO; MEC, 2012.

COSTA, Elenise Martins; SOUZA, Ricardo Luis Vieira de; KIRST, Patrícia Beatriz Argollo Gomes. Trabalho infantil: um estudo sobre os danos biopsicossociais percebidos pelos pesquisadores. **Aletheia**, Canoas, v. 46, p. 131-141, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, 2014.

DEMO, Pedro. **Habilidades do século XXI**. Boletim Técnico do SENAC, v. 34, n. 2, p. 4-15, 2008.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. Editora Autores Associados, 3. ed., Campinas, SP, 2010.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Orgs.) **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FERREIRA, Susie Helena Araújo; BARRERA, Sylvia Domingos. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e administração escolar**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1963.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, Santa Maria, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. A Avaliação Educacional como Objeto de Recomendações Internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Fundamentos sociológicos da administração pública. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 11, 1956.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas. **Retratos: A revista do IBGE**, n. 11, maio de 2018. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 12 de jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**. PNAD contínua, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 12 de jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Taxas de atendimento escolar da população de 6 a 14 anos e de 15 a 17 anos**. Nota técnica, PNAD contínua, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=microdados>. Acesso em: 19 de fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE: Brasil tem 4,6% das crianças e adolescentes em trabalho infantil. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 17 de dez. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-12/ibge-brasil-tem-46-das-criancas-e-adolescentes-em-trabalho-infantil> Acesso em: 01 de mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Relatório Técnico da Amostra do Saeb 97**. Brasília, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Saeb 2001 Novas Perspectivas**. Brasília, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Nota Técnica. Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Brasília: DF, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_ondicador_de_nivel_socioeconomico_das_escolas_de_educacao_basica_inse.pdf. Acesso em: 18 de jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Saeb, Testes e questionários**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao> Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Histórico Saeb**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 06 de jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Brasília: SF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 18 de jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> Acesso em: 10 de nov. de 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, 2009.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, p. 3-21, 2002.

LOUZANO, Paula. **Fracasso** escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p.111-133, jun. 2013.

MARINHO, Alexandre; FAÇANHA, Luís Otávio. **Programas sociais**: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação. Ipea, 2001.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, 2019.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. Políticas públicas para além da escola: Um levantamento bibliográfico sobre atividades extracurriculares. 2007. *Interação em Psicologia*, Curitiba, p. 93-102, 2007.

MELLO, Nelson et al. Reforma administrativa no Brasil: um debate interminável. **Revista de Administração Pública**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 54 a 70-54 a 70, 1994.

MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Cadernos de estudos sociais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. (Tradução Isa Tavares). São Paulo: Boitempo, 2008.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 965-991, 2010.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br), Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, ano 2019. Disponível em <http://cetic.br/pt/arquivos/kidsonline/2019/criancas>. Acesso em: 21 de jan.de 2022.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br), (2020). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, ano 2020. Disponível em <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 21 de jan.2022.

OLIVEIRA, Indira Caldas Cunha de; FRANCISCHINI, Rosângela. A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras. **Psicologia: teoria e prática**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 41-56, 2003.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar: família, filhos e desafios**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579830365. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109125>>. Acesso em 07 de outubro de 2021.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Silva. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 94, p. 364-389, 2013.

PAIVA, Claudia Gomes. **BRASIL: NAÇÃO MONOLÍNGUE?**. Revista Linguagem, v. 11, n. 1, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3^o Ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 2^o Ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', campus Araraquara. Orientador Professor Doutor Newton Duarte. Araraquara- SP. 2006.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**. São Paulo, ano 47, v. 120, n. 1, p. 07-40, 1996.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma gerencial de 1995. *In*: Cadernos Adenauer Burocracia e reforma do Estado. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, julho, 2001.

PEREIRA, Sueli Menezes. Impasses e perspectivas para a democratização da gestão escolar: os especialistas técnicos em questão. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 244-268, 2012.

RESENDE, Tânia de Freitas. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-398, 2008.

RIBEIRO, Vanda Mendes et al. Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em Revista**, Santa Maria, v. 34, 2018.

RIGOTTI, José Irineu Rangel; CERQUEIRA, César Augusto. **As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações**. Livros, p. 71-88, 2015.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. Série Idéias, São Paulo, n. 13, p. 37-42, 1994.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. Editora Record, 2020.

SANDER, Benno. **Administração de Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Joedson Brito dos. Avaliação em larga escala na educação básica: uma discussão sobre o uso dos resultados para melhorar a educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 26, n. 1, p. 9-27, jan.-jun. 2017.

SANTOS, Patricia Leila dos; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, p. 217-226, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Rio Grande do Sul, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SILVA, Débora Alice Machado da et al. **A importância da recreação e do lazer**. Brasília: Gráfica e Editora Ideal,, 2011.

SILVA, Patricia do Nascimento da. **O corte etário para a etapa obrigatória da Educação Infantil**: análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2021.101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR.

SILVEIRA, Maicon Cândido. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, n. Goiás,1, p. 50-66, 2009.

SIMÕES, Fátima Itsue Watanabe; HASHIMOTO, Francisco. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. **Vozes dos Vales**, Jequitinhonha e Mucuri, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2012.

SOARES, Maria Rita Zoéga; SOUZA, Sílvia Regina de; MARINHO, Maria Luiza. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, p. 253-260, 2004.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação**: Relação entre características de Contexto e os resultados das Avaliações em Larga Escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil. UNISINOS, 215 p. Tese de doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS). São Leopoldo, 2013.

SOUZA, Alberto de Melo e. A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. **Revista Meta: Avaliação**, Laranjeiras, v. 2, n. 5, p. 153-179, 2010.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUNY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

UNESCO. **La UNESCO y el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe**. Boletín Proyecto Principal de Educación, nº 45, p.5-18, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**, São Paulo, Martins Fontes, 7ª edição, 1984.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; SCHEFFER, Lisandra Scheneider; MOREIRA, Marilan de Carvalho. Avaliação e qualidade social da educação. **Educação Temática Digital**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 19-37, 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, n. 27, p. 159-179, 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; AUDINO, Janaina Franciscato. Desafios na gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 125-144, 2015

WERLE, Flávia Corrêa Obino; KOETZ, Carmen Maria; MARTINS, Tatiane Fátima Kovalski. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, janeiro-abril, p. 99-112. 2015.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, 2018.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário contextual dos alunos

	Descrição (texto da pergunta)	Código da opção de resposta	Texto da opção de resposta
Questão 1	Qual língua você fala com mais frequência em sua casa?	a b c	Português. Espanhol. Outra língua.
Questão 2	Qual é a sua cor ou raça?	a b c d e f	Branca. Preta. Parda. Amarela. Indígena. Não quero declarar.
Questão 3a	Normalmente, quem mora na sua casa? - Mãe (mães ou madrasta).	a b	Não. Sim.
Questão 3b	Normalmente, quem mora na sua casa? - Pai (pais ou padrasto).	a b	Não. Sim.
Questão 3c	Normalmente, quem mora na sua casa? - Irmão(s) ou irmã(s).	a b	Não. Sim.
Questão 3d	Normalmente, quem mora na sua casa? - Avô ou avó.	a b	Não. Sim.
Questão 3e	Normalmente, quem mora na sua casa? - Outros (tios, primos etc.).	a b	Não. Sim.
Questão 4	Qual é a maior escolaridade da sua mãe (ou mulher responsável por você)?	a b c d e f	Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental, até o 5º ano. Ensino Fundamental completo. Ensino Médio completo. Ensino Superior completo (faculdade ou graduação). Não sei.
Questão 5	Qual é a maior escolaridade de seu pai (ou homem responsável por você)?	a b c d	Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental, até o 5º ano. Ensino Fundamental completo. Ensino Médio completo.

		e f	Ensino Superior completo (faculdade ou graduação). Não sei.
Questão 6a	Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: - Conversar com você sobre o que acontece na escola.	a b c	Nunca ou quase nunca. De vez em quando. Sempre ou quase sempre.
Questão 6b	Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: - Incentivar você a estudar.	a b c	Nunca ou quase nunca. De vez em quando. Sempre ou quase sempre.
Questão 6c	Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: - Incentivar você a fazer a tarefa de casa.	a b c	Nunca ou quase nunca. De vez em quando. Sempre ou quase sempre.
Questão 6d	Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: - Incentivar você a comparecer às aulas.	a b c	Nunca ou quase nunca. De vez em quando. Sempre ou quase sempre.
Questão 6e	Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: - Ir às reuniões de pais na escola.	a b c	Nunca ou quase nunca. De vez em quando. Sempre ou quase sempre.
Questão 7	Com que frequência sua família paga alguém para auxiliar nos trabalhos domésticos (faxina ou limpeza)?	a b c	Nunca ou quase nunca. De vez em quando (uma vez por semana, a cada quinze dias etc.). Sempre ou quase sempre (ex.: três ou mais dias por semana).
Questão 8a	Na região que você mora tem: - Rua pavimentada (asfalto ou calçamento).	a b	Não. Sim.
Questão 8b	Na região que você mora tem: - Água tratada da rua.	a b	Não. Sim.
Questão 8c	Na região que você mora tem: - Iluminação na rua.	a b	Não. Sim.
Questão 9a	Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? - Geladeira.	a b c d	Nenhum. 1. 2. 3 ou mais.
Questão 9b	Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? - Tablet.	a b c	Nenhum. 1. 2.

		d	3 ou mais.
Questão 9c	Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? - Computador (ou notebook).	a b c d	Nenhum. 1. 2. 3 ou mais.
Questão 9d	Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? - Quartos para dormir.	a b c d	Nenhum. 1. 2. 3 ou mais.
Questão 9e	Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? - Televisão.	a b c d	Nenhum. 1. 2. 3 ou mais.
Questão 9f	Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? - Banheiro.	a b c d	Nenhum. 1. 2. 3 ou mais.
Questão 9g	Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? - Carro.	a b c d	Nenhum. 1. 2. 3 ou mais.
Questão 10a	Na sua casa tem: - Tv a cabo (Ex.:Net©, Sky© etc.).	a b	Não. Sim.
Questão 10b	Na sua casa tem: - Rede Wi-Fi.	a b	Não. Sim.
Questão 10c	Na sua casa tem: - Um quarto só seu.	a b	Não. Sim.
Questão 10d	Na sua casa tem: - Mesa para estudar (ou escrivaninha).	a b	Não. Sim.
Questão 10e	Na sua casa tem: - Garagem.	a b	Não. Sim.
Questão 10f	Na sua casa tem: - Forno de microondas.	a b	Não. Sim.
Questão 10g	Na sua casa tem: - Aspirador de pó.	a b	Não. Sim.
Questão 10h	Na sua casa tem: - Máquina de lavar roupa.	a b	Não. Sim.
Questão 10i	Na sua casa tem: - Freezer (independente ou segunda porta da geladeira).	a b	Não. Sim.
Questão 11	Quanto tempo você demora para chegar à sua escola?	a b c	Menos de 30 minutos. Entre 30 minutos e uma hora. Mais de uma hora.
		a	À pé.

Questão 12	Considerando a maior distância percorrida, normalmente de que forma você chega à sua escola?	b c d e f g	De ônibus urbano. De transporte escolar. De barco. De bicicleta. De carro. Outros meios de transporte.
Questão 13	Com que idade você entrou na escola?	a b c d	3 anos ou menos. 4 ou 5 anos. 6 ou 7 anos. 8 anos ou mais.
Questão 14	A partir do primeiro ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?	a b c	Somente em escola pública. Somente em escola particular. Em escola pública e em escola particular.
Questão 15	Você já foi reprovado?	a b c	Não. Sim, uma vez. Sim, duas vezes ou mais.
Questão 16	Alguma vez você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?	a b c	Nunca. Sim, uma vez. Sim, duas vezes ou mais.
Questão 17a	Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: - Lazer (TV, internet, jogar bola, música etc.).	a b c d	Não uso meu tempo para isso. Menos de 1 hora. Entre 1 e 2 horas. Mais de 2 horas.
Questão 17b	Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: - Fazer cursos.	a b c d	Não uso meu tempo para isso. Menos de 1 hora. Entre 1 e 2 horas. Mais de 2 horas.
Questão 17c	Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: - Fazer trabalhos domésticos (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos).	a b c d	Não uso meu tempo para isso. Menos de 1 hora. Entre 1 e 2 horas. Mais de 2 horas.
Questão 17d	Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: - Estudar (lição de casa, trabalhos escolares, etc.).	a b c d	Não uso meu tempo para isso. Menos de 1 hora. Entre 1 e 2 horas. Mais de 2 horas.
Questão 17e	Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: - Trabalhar fora de casa (recebendo ou não um salário).	a b c d	Não uso meu tempo para isso. Menos de 1 hora. Entre 1 e 2 horas. Mais de 2 horas.

Questão 18a	Com que frequência você costuma: - Ler notícias (jornais, revistas, internet etc.).	a b c	Nunca ou quase nunca. De vez em quando. Sempre ou quase sempre.
Questão 18b	Com que frequência você costuma: - Ler livros que não sejam das matérias escolares.	a b c	Nunca ou quase nunca. De vez em quando. Sempre ou quase sempre.
Questão 18c	Com que frequência você costuma: - Ler histórias em quadrinhos (mangás, gibis etc.).	a b c	Nunca ou quase nunca. De vez em quando. Sempre ou quase sempre.