



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

**LORECÍ APARECIDA WICKERT ELSENBACH**

**RELAÇÕES COMPARATIVAS ENTRE CARACTERÍSTICAS DE CONTEXTO E O  
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) EM  
MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DO PARANÁ**

**CASCAVEL-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  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

**LORECÍ APARECIDA WICKERT ELSENBACH**

**RELAÇÕES COMPARATIVAS ENTRE CARACTERÍSTICAS DE CONTEXTO E O  
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) EM  
MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DO PARANÁ**

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. Valdecir Soligo

**CASCADEL-PR  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

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

Elsenbach, Loreci Aparecida Wickert  
Relações comparativas entre características de contexto e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em municípios de pequeno porte do estado do Paraná / Loreci Aparecida Wickert Elsenbach; orientador Valdecir Soligo. -- Cascavel, 2022.  
141 p.

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

1. Avaliação em larga escala. 2. IDEB. 3. Estudo comparado. 4. Indicadores socioeconômicos e educacionais. I. Soligo, Valdecir, orient. II. Título.



## LORECI APARECIDA WICKERT ELSENBACH

### RELAÇÕES COMPARATIVAS ENTRE CARACTERÍSTICAS DE CONTEXTO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) EM MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DO PARANÁ

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

A handwritten signature in black ink that reads 'Valdecir Soligo'.

Orientador(a) - Valdecir Soligo

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

A handwritten signature in black ink that reads 'João Jorge Correa'.

João Jorge Correa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu  
(UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink that reads 'Juliana Fátima Serraglio Pasini'.

Juliana Fátima Serraglio Pasini

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

Cascavel, 9 de dezembro de 2022.

## DEDICATÓRIA

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida. Por ter me oportunizado grandes conquistas e aprendizados ao longo de minha carreira profissional.

Ao meu orientador Prof. Dr. Valdecir Soligo, que me aceitou como orientanda e de forma muita humana e paciente foi mostrando os caminhos com muito compromisso, conhecimento e profissionalismo. Meus agradecimentos também aos membros da Banca, Juliana F. S. Pasini e João Jorge Correa pelas contribuições no trabalho, fazendo com que se tornasse mais rico e produtivo.

Agradecer a minha família, esposo Paulo, filhos, Paulo Junior e Fernanda pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos difíceis.

Às amigas e colegas Lorena Malacarne, Rosélia Fenner e Maria Madalena Bertolini por termos trabalhado e compartilhado muitos conhecimentos ao longo dos anos no campo educacional e que na trajetória deste mestrado me incentivaram e me apoiaram. Também aos colegas que conheci no mestrado, Marineide Aparecida Muller e Jean Carlos Gonzaga, nos tornamos amigos e compartilhamos conhecimentos, anseios, angústias e desabafos. Agradeço ainda a uma ex-aluna, Daneysa L. Kalschne, que contribuiu na parte estatística deste trabalho.

Ao prefeito municipal de Serranópolis do Iguaçu, Ivo Antonio Roberti e ao Secretário de Educação, Cultura e Esportes, Leandro Luiz Hippler por terem me concedido a licença para essa qualificação profissional. O tempo exclusivo dedicado a essa formação foi de grande valia. Obrigado por considerarem e acreditarem que a formação de professores faz a diferença na vida de cada criança na sala de aula, trazendo mudanças na nossa sociedade.

WICKERT-ELSENBACH, Lorecí Aparecida. **Relações comparativas entre características de contexto e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em municípios de pequeno porte do estado do Paraná. 2022.** 142 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 tema qualidade da educação tem sido alvo de debates nas políticas públicas, principalmente a partir da década de 1990. Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, essas políticas são tratadas com maior ênfase, pois este índice é considerado como principal instrumento para “medir” a “qualidade da educação” básica brasileira. Entretanto, o IDEB tem recebido críticas e divergências quando tratado como único e principal indicador da qualidade de ensino, sendo resultante de apenas duas dimensões: desempenho e fluxo escolar. As avaliações em larga escala são políticas públicas que dizem atestar “qualidade da educação”, mas entendemos esse termo como algo abrangente, complexo e desafiador, envolvendo aspectos internos e externos do contexto escolar, que muitas vezes são negligenciados e não computados em processos avaliativos. Assim, essa pesquisa teve como objetivo geral identificar relações entre características de contexto e o rendimento escolar aferido pelo IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná. O município de Serranópolis do Iguaçu, parâmetro nesta pesquisa, foi selecionado por ter se destacado com notas expressivas em edições consecutivas do IDEB. Esse trabalho envolveu 61 municípios paranaenses de pequeno porte, mediante a seleção critérios de comparabilidade. Os estudos partem de uma perspectiva comparativa, considerando os diferentes contextos e especificidades dos municípios pesquisados. Nas análises comparativas foram utilizados indicadores socioeconômicos (Índice de Gini e Índice da Incidência de Pobreza) e educacionais (Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série) os quais foram relacionados com o IDEB, visando compreender variáveis existentes, que determinam ou influenciam no desempenho escolar e consequentemente em resultados do IDEB em municípios de pequeno porte. Consideramos que estudos desenvolvidos com essa temática podem contribuir com reflexões e análises, auxiliando gestores e demais envolvidos em aspectos educacionais a compreender melhor o conceito do termo “qualidade da educação”, reconhecer os fatores que repercutem em resultados de avaliações externas em larga escala, aferidos pelo IDEB, e repensar a necessidade de implementação de políticas que visam redução das desigualdades sociais e educacionais.

**Palavras-chave:** Qualidade da educação; IDEB; avaliações em larga escala; indicadores socioeconômicos e educacionais.

WICKERT-ELSENBACH, Lorecí Aparecida. **Comparative relationships between context characteristics and the basic education development index (IDEB) in small municipalities in the Paraná State. 2022.** 142 f. Dissertation (Master in Education). Post Graduate Program in Education. Concentration Area: Education, Research Line: Education, Social Policies and State, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

## ABSTRACT

The quality of education theme has been the subject of debates in public policies, mainly since the 1990s. With the creation of the Basic Education Development Index (IDEB) in 2007, these policies are treated with greater emphasis, as this index is considered the main instrument to “measure” the “Brazilian basic education quality”. However, the IDEB has received criticism and disagreements when treated as the only and main indicator of teaching quality, resulting from only two dimensions: performance and school flow. Large-scale evaluations are public policies that claim to attest to “education quality”, but we understand this term as something comprehensive, complex, and challenging, involving internal and external aspects of the school context, which are often neglected and not computed in evaluation processes. This study aimed to identify relationships between context characteristics and school performance measured by IDEB in small municipalities in the state of Paraná. The municipality of Serranópolis do Iguaçu, parameter in this research, was selected for having stood out with expressive scores in consecutive editions of IDEB. This study involved 61 small municipalities of Paraná, through the selection of comparability criteria. The studies depart from a comparative perspective, considering the different contexts and specificities of the surveyed municipalities. In the comparative analyzes, socioeconomic indicators (Gini Index and Poverty Incidence Index), and educational indicators (Illiteracy Rate and Age-Grade Distortion) were used, which were related to the IDEB, aiming to understand existing variables that determine or influence school performance and consequently the IDEB results in small municipalities. We consider that studies developed with this theme may contribute with reflections and analyses, helping managers and others involved in educational aspects to better understand the concept of the term “quality of education”, to recognize the factors that affect the results of large-scale external evaluations, measured by IDEB, and rethink the need to implement policies aimed at reducing social and educational inequalities

**Keywords:** Quality of education; IDEB; large-scale assessments; socioeconomic and educational indicators.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Índice de Gini (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes .....	104
Gráfico 2 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes .....	105
Gráfico 3 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e a Taxa de Analfabetismo (2010) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes .....	107
Gráfico 4 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes.....	109
Gráfico 5 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Valor Médio do Índice de Gini (2003) nos 10 municípios paranaenses de maior IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes.....	111
Gráfico 6 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Valor Médio do Índice de Gini no Ciclo 2015-2021 nos 10 municípios paranaenses de menor IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes.....	112
Gráfico 7 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 10 municípios paranaenses de maior IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes.....	113
Gráfico 8 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 10 municípios paranaenses de menor IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes.....	114



Gráfico 9 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e a Taxa de Analfabetismo (2010) nos 10 municípios paranaenses de maior IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes .....	117
Gráfico 10 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e a Taxa de Analfabetismo (2010) nos 10 municípios paranaenses de menor IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes.....	117
Gráfico 11 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) nos 10 municípios paranaenses de maior IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes.....	118
Gráfico 12 – Relação entre o Valor Médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) nos 10 municípios paranaenses de menor IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes.....	119
Gráfico 13 - Relação entre a Taxa de Analfabetismo (2010) e o Índice de Gini (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes.....	123
Gráfico 14 – Relação entre o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) e o Índice de Gini (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes .....	124
Gráfico 15 - Relação entre a Taxa de Analfabetismo (2010) e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes .....	125
Gráfico 16 – Relação entre o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes .....	126

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fórmula de composição do IDEB.....	77
Figura 2 – Localização dos 61 municípios paranaenses participantes da pesquisa .	85
Figura 3 – Mapa com localização dos municípios paranaenses pesquisados.....	91
Figura 4 – Esquema de variáveis dependentes e independentes empregadas nas análises de regressão do Grupo 1, 2 e 3 .....	94
Figura 5 – Esquema de variáveis dependentes e independentes empregadas na análise complementar .....	96
Figura 6 – Fluxograma da variáveis incluídas na análise dos Grupos 1, 2 e 3 .....	103
Figura 7 - Fluxograma da variáveis incluídas na análise complementar .....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – IDEB do município de Serranópolis do Iguaçu (2005 - 2021).....	85
Quadro 2 – Características dos 10 municípios paranaenses com maior IDEB ....	87
Quadro 3 – Características dos 10 municípios paranaenses com menor IDEB .....	88
Quadro 4 – Conceituação os indicadores educacionais e socioeconômicos utilizados neste trabalho.....	95
Quadro 5 – População e IDEB dos municípios com as maiores médias nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e média dos 4 ciclos.....	97
Quadro 6 – População e IDEB dos municípios com as menores médias nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e média dos 4 ciclos .....	98
Quadro 7 – Indicadores socioeconômicos dos municípios com maiores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 .....	99
Quadro 8 – Indicadores socioeconômicos dos municípios com menores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 .....	100
Quadro 9 – Indicadores educacionais dos municípios com maiores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 .....	101
Quadro 10 – Indicadores educacionais dos municípios com menores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 .....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>Siglas</b>	<b>Significado</b>
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
AVA	Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná
BIRD	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EDURURAL-NE	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural no Nordeste
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQE	Projeto Qualidade no Ensino Público do Estado do Paraná
PR	Estado do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau

SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL</b> .....	<b>22</b>
1.1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO.....	22
1.2 AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA.....	26
1.3 INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL .....	28
1.4 CONSOLIDAÇÃO, PERCURSOS E DESDOBRAMENTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL (DÉCADA 1980-1990) .....	34
1.5 AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA APÓS O ANO 2000.....	42
1.6 CONCEITUANDO QUALIDADE DA EDUCAÇÃO .....	49
1.7 USO DOS RESULTADOS DO IDEB COMO SINÔNIMO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO .....	55
1.7.1 Relação qualidade da educação e IDEB .....	59
<b>2. INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E RENDIMENTO ESCOLAR</b> .....	<b>63</b>
2.1 INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS: RELAÇÕES COM DESEMPENHO ESCOLAR.....	63
2.2 RELAÇÕES ENTRE INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E O IDEB .....	68
2.3 INDICADORES UTILIZADOS NA PESQUISA .....	74
2.3.1 Indicadores socioeconômicos .....	75
2.3.1.1 <i>Índice de Gini</i> .....	76
2.3.1.2 <i>Índice da Incidência de Pobreza</i> .....	76
2.3.2 Indicadores educacionais .....	76
2.3.2.1 <i>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB</i> .....	77
2.3.2.2 <i>Taxa de Analfabetismo</i> .....	77
2.3.2.3 <i>Distorção Idade-Série</i> .....	78
<b>3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>80</b>
3.1 EDUCAÇÃO COMPARADA .....	80
3.2 SITUANDO O ESTADO DO PARANÁ E OS MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	84
3.3 CONHECENDO O MUNICÍPIO PARÂMETRO DA PESQUISA .....	84
3.4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	89
3.5 VARIÁVEIS DA PESQUISA .....	91

3.6 DADOS DOS INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS INTEGRANTES DA PESQUISA .....	96
3.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	102
3.7.1 Análise do Grupo 1.....	103
3.7.2 Análise dos Grupos 2 e 3 .....	110
3.8 ANÁLISE COMPLEMENTAR: RELAÇÃO ENTRE INDICADORES SOCIOENÔMICOS EDUCACIONAIS .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

A oferta e a garantia de uma educação de qualidade tem sido uma pauta bastante discutida mundialmente. Após um longo período ditatorial<sup>1</sup>, no final dos anos 1980, o Brasil se depara com um processo de “redemocratização” e descentralização de ações de governo, que, sob influências, compromissos, acordos internacionais e demandas de um Estado com princípios neoliberais<sup>2</sup> passa a discutir mecanismos para mensurar a qualidade da educação, implantando as avaliações externas em larga escala.

Neste contexto, os maiores esforços, investimentos e reformas no campo educacional brasileiro, ocorreram principalmente após a consolidação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9394/96 (BRASIL, 1996). Assim, diante de influências de organismos internacionais, o Brasil passa a ter maior preocupação com a melhoria permanente da qualidade educacional. A necessidade de reformulações de políticas educacionais e o reconhecimento da inexistência de um sistema avaliativo eficiente, tornaram-se objetivos prioritários somente ao final da década de 1980, impulsionando o Ministério da Educação a implantar, no ano 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O SAEB foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como principal finalidade coletar dados e informações sobre educação básica do país, diante de avaliações em larga escala. No entanto, percebemos que essas avaliações são políticas, que por meio de instrumentos dizem atestar a qualidade da educação brasileira. Ao definir “qualidade da educação” percebemos um termo abrangente, complexo e desafiador, envolvendo dimensões internas e externas do contexto escolar, que muitas vezes são negligenciadas e não computadas nesses processos avaliativos.

---

<sup>1</sup> Esse período também é conhecido como Ditadura Militar. Foi um regime desenvolvido no Brasil por governos militares de caráter autoritário e violação de muitos direitos humanos que teve início no ano de 1964 e perdurou até 1985.

<sup>2</sup> O modelo neoliberal, ou a proposta neoliberal para o Brasil, vem, de certa maneira, seguindo um processo inaugurado em países centrais como os Estados Unidos e a Inglaterra, com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. Esses países buscam opor uma suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada, à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos e redefiniram a cidadania em termos comerciais, transformando o cidadão em consumidor. Esses são alguns dos elementos centrais do projeto neoliberal global, que interferem radicalmente na política interna do Brasil (SOLIGO, 2013, p. 110).



O conceito “qualidade da educação” será aprofundado no capítulo 1 ao tratar da sua relação com as avaliações externas em larga escala. Com o surgimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, o enfoque dado à qualidade educacional se evidencia com maior clareza e preocupação. Este índice é calculado e divulgado bienalmente pelo INEP, resultante de dois conceitos: proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e fluxo escolar, calculados a partir de médias de desempenho de avaliações em larga escala e de dados obtidos no Censo Escolar. O IDEB é considerado como principal instrumento para “medir” a “qualidade da educação” básica brasileira, porém tem recebido muitas críticas e divergências quando tratado como único e principal indicador da qualidade de ensino.

Coincidentemente, na década de 1990, período de tantas mudanças nas políticas públicas educacionais do país, iniciei minha carreira profissional na educação. Diante disso, faço um recorte neste trabalho, com o intuito de levar aos leitores, um pouco do conhecimento sobre minha trajetória profissional e do município em que resido e atuo como professora, para assim, compreenderem melhor a motivação por essa temática.

Minha profissão como docente teve início no ano de 1990, por grande influência e incentivo de meu pai, professor (*in memoriam*), em uma escola rural denominada Bento Gonçalves, localizada na Linha Bananeira, na época pertencente ao Distrito de Jardinópolis, município de Medianeira - PR. A primeira experiência profissional foi com turmas multisseriadas (1ª e 2ª séries) do ensino fundamental. Vivenciei e acompanhei o processo de emancipação do município de Serranópolis do Iguaçu, ocorrido em 1995. No ano de 1998, ocorreu um processo de nuclearização e municipalização da educação com o fechamento de todas as escolas rurais, com isso, passei a exercer a docência em duas escolas dos bairros deste município.

Tenho formação em magistério (ano 1988) pelo Colégio Estadual Presidente Kennedy, localizado no Bairro Flor da Serra, Serranópolis do Iguaçu. Sou graduada em Geografia (ano 2002) pela Universidade do Oeste Paulista de São Paulo, cursei especialização em Gestão, Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon, PR (ano de 2003) e cursei uma segunda especialização em Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em Medianeira - PR (ano de 2010). Trabalhei como professora em diferentes etapas e modalidades de ensino (Educação

Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos). Exerci funções na coordenação pedagógica em duas escolas municipais e na coordenação educacional da Secretaria Municipal de Educação por alguns anos.

Como integrante do processo de construção coletiva da história da educação serranopolitana, sempre demonstrei compromisso e responsabilidade com as questões educacionais, acreditando que a educação faz a diferença na vida das pessoas e conseqüentemente na sociedade.

Diante desta trajetória, conheci grande parte do contexto educacional de Serranópolis do Iguaçu, das políticas e ações de gestões administrativas municipais e das instituições de ensino, adotadas, principalmente no sentido de atingir elevados resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), deste município.

Serranópolis do Iguaçu por várias edições consecutivas, tem se destacado em resultados nas avaliações externas em larga escala realizadas pelo SAEB, com notas expressivas no IDEB, sendo referência em “qualidade educacional”, tanto em nível estadual como nacional. No ano de 2007, primeira edição do IDEB realizada, a nota foi de 5,8; em 2009 atingiu nota de 7,2; em 2011, o município não realizou a avaliação do SAEB por não obter o mínimo de alunos exigidos; em 2013, alcançou nota 8,0; em 2015 a nota foi de 8,1; em 2017 atingiu 8,7; em 2019, foi de 8,5; e em 2021 alcançou a nota 9,0.

Por conhecer e fazer parte desta história é que escolhi e me dediquei a este objeto de pesquisa, sendo que no decorrer do meu percurso profissional foram surgindo questionamentos e reflexões, a fim de compreender diversos aspectos. Dentre eles destaco o sentido atribuído ao termo “qualidade da educação”, tão utilizado em discursos, além disso, almejava compreender realidades de municípios com características semelhantes a Serranópolis do Iguaçu e que não atingiam boas notas no IDEB. Desta forma, a problemática desta pesquisa gira em torno do questionamento: há relação entre o rendimento escolar e características contextuais em municípios de pequeno porte do estado do Paraná?

Nesta perspectiva, o tema principal desta pesquisa envolve as avaliações externas em larga escala e definimos como título: Relações comparativas entre características de contexto e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em municípios de pequeno porte do estado do Paraná. Temos como objetivo geral identificar relações entre características de contexto e o rendimento escolar aferido

pelo IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná. Para atingir o objetivo principal foram delineados alguns objetivos específicos que se pautam em: contextualizar as avaliações em larga escala na produção acadêmica nacional; discutir possíveis relações entre indicadores socioeconômicos e rendimento escolar; identificar e discutir relações entre características de contexto e rendimento escolar aferido pelo IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná.

O trabalho é de abordagem quali-quantitativa, pautado em pesquisa bibliográfica, análise documental e estatística com contribuições de diversos autores, entre eles: Alicia Catalano de Bonamino (2002; 2016); Andreia Melanda Chirinéa (2010); Flávia Obino Corrêa Werle (2011; 2012); Juliana F. Serraglio Pasini (2020b); Valdecir Soligo (2012; 2013; 2019); Luiz Carlos Freitas (2007); João Luiz Horta Neto (2007); João Jorge Correa (2011; 2015); Luiz Fernando Dourado, João Ferreira Oliveira e Catarina de Almeida Santos (2007); Maria Inês de Matos Coelho (2008); Pedro Demo (1995); Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (2008), entre outros. Além dos autores, utilizamos a Constituição Federal de 1988, documentos oficiais do MEC (LDBEN, BNCC, PNE), Portarias, sites (IBGE Cidades, IPARDES, Qedu), entre outros que se fizeram necessários.

Os estudos partem de uma perspectiva comparativa, considerando os diferentes contextos e especificidades dos municípios pesquisados, visando compreender variáveis existentes, que determinam ou influenciam em resultados do IDEB. Com a finalidade de atingir o objetivo principal, a pesquisa está pautada na coleta e análise de dados na modelagem estatística, que será abordada nos encaminhamentos metodológicos. Para isso, contamos com a utilização de alguns indicadores socioeconômicos e educacionais como: Índice de Gini, Índice da Incidência de Pobreza, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série, consultados principalmente nos sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), IBGE Cidades, INEP, IPARDES, Portal QEdu.

Tendo como parâmetro o município de Serranópolis do Iguaçu - PR, optamos por critérios que se assemelham a alguns aspectos desse município, justificando por ser o município que resido e atuo profissionalmente; por ter se destacado com resultados expressivos em edições consecutivas no IDEB e ainda por perceber a carência de pesquisas que mostram realidades educacionais de municípios de pequeno porte. Ressaltamos que Serranópolis do Iguaçu possui menos de cinco mil

habitantes e apenas uma escola na rede municipal de ensino que atende alunos do ensino fundamental anos iniciais.

A seleção dos seguintes critérios de comparabilidade para participação dos municípios correspondem: o primeiro critério adotado foi quanto ao número de habitantes, devendo ter até 5000 habitantes de acordo com o IBGE de 2010; o segundo critério diz respeito a quantidade de escolas públicas municipais, devendo ter apenas uma escola na rede municipal na área urbana com atendimento de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; o terceiro critério envolveu a participação dos municípios nas edições das avaliações do SAEB, especificamente, o IDEB, os quais deveriam ter participado de todas as edições referentes aos anos 2015, 2017, 2019 e 2021. Esses sendo referência para o conjunto total de casos e um quarto critério utilizado para selecionar os municípios participantes do Grupo 2 e 3 (10 municípios com maior e 10 com menor IDEB), sendo calculado a média das notas do IDEB das quatro edições mencionadas.

Neste contexto, a análise parte de três grupos com características comparativas: o primeiro grupo (Grupo 1) envolveu a participação de 61 municípios paranaenses de pequeno porte do estado do Paraná, mediante a seleção de critérios de comparabilidade já especificados; o Grupo 2 foi composto por 10 municípios (integrantes dos 61) com maiores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021; o Grupo 3, correspondeu a 10 municípios (integrantes dos 61) com as menores médias no IDEB nas edições citadas.

Os municípios paranaenses que participaram dos Grupos 2 e 3 em ordem alfabética foram: Altamira do Paraná, Atalaia, Brasilândia do Sul, Campina do Simão, Fênix, Flórida, Godoy Moreira, Guapirama, Ivatuba, Itaguajé, Mato Rico, Mirador, Novo Itacolomi, Nova Aliança do Ivaí, Pitangueiras, Quatro Pontes, Rio Branco do Ivaí, São José das Palmeiras, Santa Cecília do Pavão e Serranópolis do Iguaçu.

O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo aborda sobre a contextualização das avaliações externas em larga escala no Brasil, trazendo algumas concepções de avaliações, influências dos organismos internacionais nessas avaliações, a constituição, percurso e desdobramentos dessas no processo histórico, além disso, conceitualiza o termo “qualidade da educação” e sua relação com o IDEB. O segundo capítulo traz um debate relacionando impactos de características contextuais (renda familiar, características culturais, sociais, econômicas, entre outras) com o desempenho escolar dos alunos e com possíveis resultados no IDEB.

O terceiro capítulo aborda brevemente sobre estudos comparativos; apresenta os encaminhamentos metodológicos, contextualiza brevemente o estado do Paraná e os municípios paranaenses pesquisados; discute e analisa os resultados das relações das características de contexto com o IDEB diante de dados, quadros, figuras, gráficos e outros elementos necessários para qualificar a pesquisa.

Entendemos que, resultados de estudos desenvolvidos com essa temática podem contribuir com reflexões e análises, auxiliando gestores e demais envolvidos em aspectos educacionais a compreender melhor o conceito do termo “qualidade da educação”, e de fatores que repercutem em resultados de avaliações externas em larga escala, aferidos pelo IDEB, e assim, repensar na necessidade de implementação de políticas que visam a redução das desigualdades sociais e educacionais. Trabalhamos com a hipótese que características de contextos (níveis sociais, culturais, econômicos, entre outros), impactam diretamente no rendimento escolar dos alunos, interferindo em resultados do IDEB.

## 1. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

O primeiro capítulo tem como finalidade contextualizar as avaliações em larga escala no Brasil, trazendo debates e proposições sobre influências de organismos internacionais nessas avaliações, conhecendo um pouco do processo histórico das mesmas, sua constituição, percurso e desdobramentos, além de conceituar o termo “qualidade da educação” e sua relação com o IDEB.

### 1.1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Para melhor entendimento e discussão do tema proposto, passamos brevemente a conceituar o termo avaliação, por estar relacionado ao objeto de estudo da presente pesquisa.

No contexto atual, “avaliar” se tornou um grande desafio, devido às diferentes definições, compreensões e usos deste termo. O mesmo é utilizado de forma constante nos mais diversos campos de atividades humanas, pois o homem em suas ações, constantemente realiza julgamentos e comparações. No campo educacional, quando analisamos este ato enquanto uma política pública, surgem questionamentos. Para que avaliamos? Como avaliamos? Para dar nota? Para passar de ano? Como avaliar quando a nota se torna mais importante que a aprendizagem? Numa perspectiva mais técnica, o entrave é, qual instrumento utilizar para medir a aprendizagem de maneira adequada? Diversos motivos nos levam a avaliar, entre eles, a necessidade de medir, analisar e produzir informações para obtenção de controle e tomada de decisões.

Na concepção de Heraldo Marelim Vianna (2000, p. 24-25), já existiam formas de avaliações desde o início do processo civilizatório, surgindo com o próprio homem, pois este observa, julga, isto é, avalia. No decorrer dos tempos, as avaliações evoluíram e tornaram-se mais complexas, passando a ter novos rumos e entendimentos. Assim, o autor aponta que “apesar do desenvolvimento da avaliação, prevalece a injustificada confusão entre avaliação e mensuração”, confundindo-se avaliação com medida, pois medir ou quantificar um atributo de acordo com regras, é considerado como avaliar.

O homem como ser histórico constrói relações sociais com outros homens e com a natureza, adquire experiências e conhecimentos, desenvolvendo capacidades

cognitivas, produzindo instrumentos cada vez mais eficazes para sua sobrevivência. Esse processo se constitui por meio de uma ação reflexiva de sua prática, que de acordo com João Batista Zanardini (2008, p. 67) significa que “a avaliação é inseparável do ser e do constituir-se homem do homem, no seu processo de formação como ser social, o que significa dizer que os homens, como sujeitos históricos, ao se constituírem via o trabalho, avaliam”.

Nesta perspectiva, compreendemos que o processo de avaliar está intrinsecamente ligado ao ser humano e ao seu modo de vida social e que diante dos processos históricos, as formas de avaliar se modificam e se relacionam conforme demandas, interesses sociais, envolvendo relações de poder e atendendo necessidades de determinados tempos e espaços.

Na concepção de Cipriano Carlos Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem escolar se faz presente em nossas vidas. Os envolvidos em práticas educativas precisam estar comprometidos e preocupados com o processo avaliativo. O ato de avaliar implica “disposição de acolher”, sendo esse, o ponto de partida, com a pretensão de se obter o melhor resultado possível, tendo o adulto como sujeito avaliador e detentor dessa disposição. Sintetizando, complementa que “[...] avaliar é um ato pela qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela” (p. 3). Neste sentido, ao transpor o conceito de avaliação para a aprendizagem escolar, implica em acolher o educando como ser humano, em sua totalidade e não apenas na aprendizagem de forma específica. Assim, afirma que “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir” (p. 2), considerando, portanto, que para qualquer decisão é necessário um diagnóstico.

Luckesi (2008) também trabalha na perspectiva da avaliação como ato de verificação. Assim, faz distinção entre os conceitos de avaliação e verificação.

[...] o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações de conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso em ação...”, que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo [...] “O conceito de verificação emerge das determinações da conduta de intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando (LUCKESI, 2008, p. 92-93).

Do exposto, entendemos que o processo avaliativo escolar está mais atrelado ao sentido de “verificar” do que para “avaliar” o desempenho dos alunos, pois utiliza instrumentos para medir os conhecimentos obtidos de determinados conteúdos escolares, importando-se apenas com o produto final. O trabalho da escola brasileira na perspectiva da verificação, segundo Luckesi (2008), se torna mais evidente ao observarmos que resultados da aprendizagem, geralmente estabelecem uma classificação do educando, isto é, através da aprovação ou reprovação.

Nesse entendimento, a avaliação tratada como ato de verificação está voltada como um instrumento classificatório e seletivo, buscando atender expectativas do sistema como um todo, caracterizando-se como uma pedagogia dominante e determinante do sistema capitalista. Assim, constatamos que as avaliações externas em larga escala são processos avaliativos pautados na perspectiva da verificação, pois a maior preocupação está em atingir números e estatísticas, baseando-se em notas para atender determinados índices.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2018, p. 264) consideram que num projeto educativo, avaliar é diferente de medir, pois “medida refere-se à aferição, expressa em notas, conceitos ou menções, do aprendizado pretendido”. Atualmente, no contexto educacional, a medição é mais valorizada do que a avaliação. Alguns autores enfatizam que não se deve levar em consideração apenas a avaliação de desempenho do aluno nos aspectos quantitativos, mas outros aspectos, como, concepção do que é conhecimento, condições da escola e formação de professores, por isso, a importância de obter clareza do que significa o ato avaliativo ao se referir a “avaliação”.

Compreendemos que avaliar faz sentido, quando diante de processos educativos busca-se diagnosticar fragilidades que interferem na aprendizagem dos estudantes e a partir destas, sejam realizadas intervenções e orientações necessárias. Celso dos Santos Vasconcellos (2008), em sua concepção considera:

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica na reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos (VASCONCELLOS, 2008, p. 53).

Neste contexto, consideramos fundamental que o professor ao planejar suas aulas, tenha clareza dos objetivos relacionados aos conteúdos, da definição de



critérios avaliativos e de propostas de encaminhamentos, a fim de detectar conteúdos não assimilados pelos alunos e de buscar formas de superar dificuldades de aprendizagem.

Uma das formas de avaliar o processo educativo é a nota, mas o principal objetivo da avaliação é ajudar a “garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento”, fazendo com que os alunos aprendam cada vez mais e melhor (VASCONCELLOS, 2008, p. 57).

A avaliação como processo amplo para tomada de decisões é considerada como algo recente no sistema de ensino brasileiro, devendo, portanto:

[...] ser entendida como um processo que visa contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, o hábito de estudos dos alunos, a estratégia de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar seu trabalho (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 24-25).

Assim, a avaliação é considerada condição necessária para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, envolvendo tanto aspectos qualitativos, como quantitativos. O processo avaliativo pode contribuir para que escolas e redes avaliem práticas educativas e exerçam autonomia para tomada de decisões em busca de melhores resultados.

No decorrer do tempo, a avaliação da aprendizagem tem sido utilizada como mecanismo de atribuição de notas, num processo seletivo e classificatório, tendo como objetivo maior, o resultado. Entretanto, as avaliações não são determinantes em si, sendo que as notas obtidas não podem ser mais importantes do que a aprendizagem. As avaliações educacionais tanto, internas, quanto externas podem servir de instrumentos potencializadores para discutir sobre a qualidade da educação, conhecendo limites e potencialidades no processo avaliativo, indo além dos resultados, isto é, considerando diferentes contextos sociais.

Para Bernadete Gatti, (2009, p. 8), a avaliação “é um campo de estudos com teorias, processos e métodos específicos”, num campo abrangente que envolve diferentes avaliações, como, de sistemas, de sala de aula, de instituições de ensino e de programas. A avaliação enquanto política pública, segundo a autora, é um campo novo de conhecimento no Brasil, sujeito a fortes críticas ideológicas que vem se ampliando devido a criação de diversos programas avaliativos no sistema educacional brasileiro.

A avaliação, portanto, torna-se um instrumento com a finalidade de atingir objetivos, buscando mudanças de comportamentos, no sentido de avançar ou permanecer com determinadas estruturas. Assim, na sociedade capitalista, entendemos que no campo educacional, determinadas formas de avaliar relacionam-se mais para manutenção, controle e regulação do que para diagnosticar conhecimentos e construir uma verdadeira educação de qualidade.

Considerando o exposto, principalmente por Gatti (2009) e por Luckesi (2008), passamos a estudar as avaliações externas em larga escala, as quais se relacionam mais diretamente com esse objeto de pesquisa.

## 1.2 AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA

Atualmente, as avaliações externas em larga escala constituem-se como uma das principais ações para definir políticas públicas para a educação brasileira. Com isso, nas últimas décadas, a educação passou a ser alvo de diversos processos avaliativos externos com o objetivo de “monitorar” o funcionamento de escolas e redes de ensino. Neste sentido, a partir da década de 1990, o Brasil aplica testes padronizados através de avaliações externas em larga escala. Entendemos como avaliação externa, aquela formulada e aplicada por agentes ou profissionais externos à instituição e avaliação em larga escala aquela aplicada para uma grande quantidade de alunos. De acordo com Andréia da Cunha Malheiros Santana (2018), avaliação externa é:

[...] toda avaliação que é realizada ou idealizada por órgãos externos à escola. Ela é pensada e montada fora da escola, mesmo que seja aplicada pelos professores da própria instituição de ensino, podendo ser de larga escala ou não. Ela receberá o nome de avaliação de larga escala se for aplicada num sistema de ensino inteiro, podendo ser da esfera municipal, estadual ou federal (SANTANA, 2018, p. 38).

A avaliação externa em larga escala se difere das avaliações elaboradas e aplicadas pelo professor de sala de aula, pois é idealizada e elaborada por alguém externo ao ambiente escolar, e ainda quando aplicada num sistema inteiro, denomina-se avaliação em larga escala.

Quando envolve uma rede ou sistema de ensino, a avaliação externa é também chamada de sistêmica, podendo ser amostral ou censitária. O modelo de avaliação

amostral é aplicado para uma parte ou um grupo estatisticamente representativo, para que os dados e análises sejam validados. A avaliação censitária busca abranger toda ou grande parte de alunos que se destina avaliar, obtendo informações amplas, permitindo identificar dados de modo geral ou individualizado.

Contudo, a avaliação externa em larga escala está intrinsecamente ligada ao conjunto de políticas públicas educacionais brasileiras, em que o Estado busca avaliar de forma ampla o que foi ensinado nas escolas, e assim, obter maior “controle” sobre resultados, estimulando competição e concorrência, ou seja, seguindo uma lógica mercantilista. Conforme Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (2008), as avaliações em larga escala são assim denominadas:

[...] por comportarem uma gama de características que remetem a grandes proporções, tanto dos processos quanto dos produtos. [...] uma avaliação de larga escala é externa, ou seja, está fora do que será avaliado; baliza-se por testes “padrões”, ou o uso de instrumentos idênticos de aferição da aprendizagem para um grande número de respondentes; também se refere a uma população de grande porte (portanto, de larga escala), representada por amostragens (determinadas séries dentro do ensino fundamental, por exemplo). [...] uma avaliação de larga escala possibilita estudos que produzem macro informações, como gráficos, tabelas e quadros, que carecem sempre de leituras, exames e estudos de apoio (ESQUINSANI, 2008, p. 135 -136).

A avaliação em larga escala se caracteriza por ser externa à rede de ensino, sistema ou à instituição escolar, sendo pautada em testes padronizados e aplicados para uma grande população, produzindo muitas informações, necessitando, portanto, de mais análises.

Segundo, Andréia da Cunha Malheiros Santana (2018, p. 44), “a avaliação é uma política pública capaz de fornecer diferentes informações sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre o contexto no qual a instituição está inserida”. Contudo, diante dos resultados, é importante refletir sobre o que fazer a partir dos mesmos, pois as avaliações externas mostram o produto da aprendizagem e não avaliam o processo como um todo. Neste aspecto, consideramos que as avaliações externas em larga escala, são “políticas públicas” que influenciam no cotidiano das escolas e conseqüentemente no sistema de ensino da educação brasileira.

Para Elenaldo Celso Teixeira (2002, p. 3), as políticas públicas são abrangentes, tanto nas esferas de poder político, como em diversos setores da sociedade. Segundo o autor, as políticas públicas “visam responder ademandas,

principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis”, além disso, buscam ampliar e efetivar direitos de cidadania. Desta forma, conceitua políticas públicas como:

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Neste contexto, compreendemos que, avaliação externa em larga escala é uma política pública, entre poder público, a sociedade e o Estado, envolvendo ações norteadoras de gestão escolar, sistemas de ensino e de recursos públicos financeiros. As políticas de avaliações externas são anunciadas como mecanismo para mensurar a qualidade educacional, porém, vêm se tornando mais um meio de controle social do Estado. Nesta perspectiva, para melhor compreensão das políticas públicas educacionais do Brasil, mais especificamente, as avaliações externas em larga escala, consideramos fundamental compreendermos o contexto em que essas políticas são elaboradas, implementadas e avaliadas. Assim, passamos a discorrer sobre a influência dos organismos internacionais no contexto dessas avaliações.

### 1.3 INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

No Brasil, as políticas educacionais, mais especificamente, as políticas de avaliações externas em larga escala, vêm se intensificando diante de processos contínuos e descontínuos, avanços e retrocessos. Essas avaliações vêm sendo fundamentadas desde a década de 1990, pela lógica da eficiência e da produtividade, que, alinhadas aos interesses de organismos internacionais, seguem princípios neoliberais, em que o Estado deixa de ser o executor direto e passa a executar o papel de promotor e regulador dos serviços, principalmente nas áreas da saúde e educação, considerados essenciais ao desenvolvimento social, político e econômico.

De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995, p. 17), para superação da crise econômica e social, em meados dos anos 1990, surge a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, com o objetivo de resgatar a

autonomia financeira e ser capaz de implementar políticas públicas. Com a reforma do Estado, este “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”, tendo como ênfase a eficiência, a qualidade nas políticas públicas e o gerencialismo.

Diante da reforma do Aparelho do Estado, visava-se extinguir o Estado burocrático-autoritário, desenvolvimentista, com ênfase no setor produtivo, construído no período de ditadura civil-militar e colocar em seu lugar um estado democrático gerencialista, em consonância com as necessidades de uma economia neoliberal, que se consolidava (SOLIGO, 2019). Nessa perspectiva, o Estado busca transferir responsabilidades ao sistema mercadológico, entendendo que este setor é capaz de se estruturar e resolver determinados problemas sociais. A educação, então, passa a ser vista como um campo a ser explorado e como meio de formar trabalhadores com visão limitada, atendendo às novas exigências do mercado.

Com a crise estrutural do capitalismo, desencadeada nos anos 1970, os organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Fundo Monetário Internacional (FMI), a partir dos anos 1990, passaram a orientar as políticas educacionais nos países periféricos, que, em troca de empréstimos, refinanciamentos de dívidas e créditos para projetos educacionais, de infraestrutura, saneamento, e outras de cunho social, estabeleceu que o Brasil participasse da reforma do Aparelho do Estado.

No contexto das reformas dos anos 1990, o BM vê a educação como mecanismo estratégico para redução da pobreza e elevação do capital humano, considerando estes aspectos indispensáveis para o desenvolvimento econômico. Para isso, aponta a necessidade da constituição de um sistema avaliativo para mensurar a qualidade educacional, descentralizando responsabilidades e remetendo ao governo a tarefa de fiscalização.

Para Maria Inês Coelho (2008, p. 231), os organismos internacionais provocaram grandes mudanças no contexto educacional nas últimas décadas, principalmente na constituição de um sistema nacional de avaliação. Neste sentido, enfatiza que o “discurso da política pública brasileira dos últimos vinte anos relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistem nas ações para

superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema”, apontando a necessidade do sistema educacional se adequar a um modelo economicista, visando atender às necessidades do mercado de trabalho.

De acordo com Ireni Marilene Zago Figueiredo (2009, p. 1135), os projetos financiados pelo BM na década de 1990 voltado ao ensino fundamental no país, tinham como finalidade enfrentar o fracasso escolar, visto como ineficiente e sem qualidade. Assim, aponta que os programas e projetos financiados por este organismo “[...] priorizaram orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência, a qualidade, a produtividade e a racionalidade econômica”. Ainda segundo a autora, as ações e projetos voltados para a qualidade do ensino e a produtividade desta modalidade de ensino “[...] contribuíram para a implementação da política de avaliação, bem como incentivaram a concorrência entre os estados, as instituições escolares e os integrantes nelas envolvidos” (2009, p. 1129). Neste sentido, a avaliação era vista como um mecanismo promotor de qualidade, pois possibilitaria o controle público dos resultados.

Conforme João Batista Zanardini (2008), o tema qualidade de ensino passa a ser centralidade a partir dos anos 1990, sendo objeto de regulação federal. Assim, a implantação de um sistema nacional de avaliação com informações educacionais passa a ser exigido, pois considera-se elemento fundamental e estratégico da boa governança educacional, favorecendo a estabilidade política e social.

Caroline Mari de Oliveira (2016) afirma que diante das reformas das políticas educacionais brasileiras promovidas a partir da década de 1990, se pretendia formar um novo cidadão capaz de acompanhar as mudanças da sociedade capitalista, devendo adotar, assim, um ideário neoliberal. Neste contexto, argumenta:

[...] o Brasil juntamente com países que compõem a América Latina e Caribe, se estruturaram à ordem neoliberal focalizando suas prioridades na Educação Básica que atende às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade nos países considerados em desenvolvimento, principalmente, com a estratégia de aliviar a pobreza decorrente das relações de produção capitalistas (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Segundo a autora, diante dos ajustes e reformas estruturais no contexto do capitalismo e da globalização da época, a educação passa a seguir orientações de agências internacionais, sendo vista como meio político, ideológico e econômico, servindo como estratégia para promover a regulação social e o combate à pobreza.

Portanto, o neoliberalismo foi incorporado nas políticas sociais com foco na educação sob orientações de agências multilaterais, sendo que a execução e o planejamento destas políticas deveriam atender aos moldes do sistema capitalista.

Corroborando com Caroline Mari de Oliveira (2016), Roberto Antonio Deitos (2010, p. 209), assinala que as políticas gestadas e implementadas neste período “é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou socio-liberal”, definindo de forma significativa os rumos das políticas públicas da educação brasileira. Neste aspecto, o autor pontua:

O ajustamento estrutural sustentou e sustenta, em todas as suas condicionalidades institucionais, financeiras, econômicas, políticas e ideológicas, um conjunto de medidas estruturais que abarca a crise e a reforma do Estado, a crise econômica e a competitividade internacional (globalização), e a crise social (prioridades: educação básica e alívio da pobreza) (DEITOS, 2010, p. 214).

Diante das reformas estruturais, percebemos que a política educacional se integra às políticas sociais. Essas reformas contribuíram para o processo de ajustes fiscais de recursos, gastos e endividamentos do Estado, favorecendo setores privados, ampliando e reproduzindo o sistema capitalista.

Ainda, segundo João Batista Zanardini (2008), explica que, de forma a mascarar os verdadeiros motivos da desigualdade social, o BM, desde os anos 1990 passou a justificar a pobreza no Brasil pela educação inadequada, que não prepararia suficientemente os alunos para o mercado de trabalho. Com isso, há uma inversão das posições de causa e efeito, pois, a situação em que se encontrava a educação do país, ao contrário do que o BM expõe, não pode ser vista como motivo da pobreza, e sim como o resultado da organização socioeconômica. De qualquer forma, “essa inversão foi e continua sendo fundamental para o Banco justificar, pela ‘má qualidade’ da educação, a pobreza dos países, hoje estendida à cultura” (ZANARDINI, 2008, p. 172).

Os organismos internacionais, como UNESCO e BM, foram grandes impulsionadores externos das reformas educacionais na década de 1990. Nesta década foi lançado um projeto de educação em nível mundial que culminou com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, coordenada pelo Banco Interamericano para Reconstrução e

Desenvolvimento (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e UNESCO. A partir de então, as políticas educacionais passaram a seguir orientações e influências de agências internacionais, principalmente pela OCDE e pelo BIRD, este atuando como organismo central da Conferência. O BIRD tinha como um dos principais objetivos auxiliar no setor educacional com assistência técnica e financeira, visando o melhor desenvolvimento da educação básica. Com a Conferência Nova Delhi, ocorrida em 1993, deu-se continuidade ao debate sobre a educação, reunindo-se desta vez, alguns dos países mais populosos do mundo, entre eles, o Brasil (COELHO, 2008).

Segundo Juliana Fatima Serraglio Pasini (2020b), as conferências:

[...] convergem em proposições para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e das responsabilidades, incluindo a participação da empresa privada na gestão do ensino público (PASINI, 2020b, p. 65).

Os documentos tiveram como resultados a ênfase em aspectos relacionados às metas humanitárias, universalização da educação básica, ampliação de oportunidades educacionais com qualidade e equidade. Ainda de acordo com a autora, o relatório do BM, apresentado por Laurene Wolf, em 04 de dezembro de 1996, denominado Desenvolvendo Sistemas de Avaliação Educacional na América Latina, ao divulgar as melhorias da qualidade da educação no México, Chile, Colômbia e Costa Rica, serviu como um incentivador do desenvolvimento das avaliações em larga escala no Brasil, não apenas a nível federal, mas também estadual e municipal. Para agilizar as reformas educacionais, além das prescrições, os organismos internacionais, principalmente o BM, passaram a financiar em grande parte o sistema de avaliação em larga escala (PASINI, 2020a).

Neste sentido, Berenice Corsetti (2012, p. 119), pontua que o Banco, tinha como finalidade a “descentralização, com pretensão de transferir responsabilidades, além disso, buscava orientar sobre [...] a constituição de sistemas de avaliação fortemente centralizados, remetendo ao governo central a tarefa de fiscalização e proposição de aprimoramentos administrativos e curriculares, com o envolvimento de instâncias locais”, dando ênfase na gestão, que ao ser absorvida pelos governos restringiu formas de diagnosticar problemas educacionais na formulação de políticas



públicas.

Andréia Melanda Chirinéa (2010), afirma que os recursos recebidos pelo Brasil por intermédio de organismos internacionais, entre eles, o BM:

[...] são utilizados em projetos que visam à melhoria da qualidade da educação básica, definida por resultados via testes padronizados, e incentivam as novas pedagogias que, em sintonia com organismos financeiros, se aliam com os interesses econômicos (CHIRINÉA, 2010, p.44).

Conforme o exposto, as políticas públicas são vistas sob aspectos econômicos, que diante de interesses propõem investimentos e ações, entre elas, a política de avaliações por meio de provas padronizadas que objetivam medir a melhoria da qualidade educacional brasileira.

Conforme citado por Marília Fonseca (1998), o BIRD, nos anos 90, tinha como principal objetivo reduzir o papel do Estado no financiamento da educação e diminuir custos com o ensino. Em documento elaborado pelo Banco em 1995, demonstram que os empréstimos foram priorizados para países de baixa e média renda, direcionando insumos (materiais didáticos e livros), em detrimento dos aspectos humanos (formação de professores e salários), também foram desconsideradas variáveis, como número de alunos por professores ou tempo dedicado ao processo de aprendizagem, ou seja, enfatizados meios importantes para diminuição de gastos. Ao tratar da avaliação, o Banco estabelece critérios gerenciais e de eficiência, objetivando alcançar uma suposta qualidade educacional.

Para que se alcance a almejada qualidade da educação, o BM refere-se a adoção de critérios na proposta da reforma educativa, formulada por economistas, ou seja, com cunho específico do mundo dos negócios, na qual o conceito de qualidade da educação está exposto no documento "Prioridades y estratégia para la educación":

A qualidade da educação é difícil de definir e de medir. Em uma definição satisfatória devem incluir os resultados obtidos pelos alunos. Os resultados da educação podem melhorar mediante a adoção de quatro importantes medidas: a) o estabelecimento de normas sobre os resultados da educação; b) a prestação de apoio aos insumos que, segundo se sabe, melhoram o rendimento; c) a adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e a utilização dos insumos e; d) a vigilância dos resultados (BANCO MUNDIAL, apud PASINI, 2016, p. 51).

Nesta perspectiva, na compreensão de Juliana Fátima Serraglio Pasini (2020), é perceptível a influência dos organismos internacionais no campo das políticas

educacionais brasileiras, principalmente do BIRD, por meio de programas e projetos que almejam uma educação mais eficiente, baseada na lógica do gerencialismo, da performatividade e da regulação<sup>3</sup>. Segundo a autora, os primeiros programas educacionais lançados no Brasil sob influências do Banco Mundial e pela Organização Internacional do Trabalho foram: o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural no Nordeste – EDURURAL/NE<sup>4,5</sup> e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP<sup>6</sup>, os quais embasaram a elaboração do SAEB na década de 1990.

Conforme Valdecir Soligo (2013), as influências internacionais se intensificaram a partir do terceiro ciclo do SAEB em 1995, devido ao maior alinhamento das políticas públicas com os objetivos internacionais das agências financiadoras. Corroboram com essa afirmação, Souza e Oliveira (2010), ao destacarem:

No Brasil, a partir de 1995, a implementação de processos avaliativos intensifica-se e a visão de melhoria da qualidade do ensino e do papel do Estado na educação, intrínseca à avaliação em larga escala, assume crescentemente maior importância no debate educacional. Nesse período, agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 795).

A partir desse período as avaliações externas em larga escala no país passam a ter maior importância no contexto das políticas públicas, aumentando as influências por parte dos organismos internacionais, objetivando determinada melhoria na qualidade educacional, através de investimentos.

#### 1.4 CONSOLIDAÇÃO, PERCURSOS E DESDOBRAMENTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL (DÉCADA 1980-1990)

No final dos anos 1980, o Brasil se encontrava diante de um processo de “rede-

---

<sup>3</sup> Para aprofundar conceitos sobre gerencialismo, performatividade e regulação sugerimos a obra “Políticas de avaliação em larga escala - Análise do contexto da prática em municípios de pequeno porte” de Juliana F. S. Pasini, ano 2020.

<sup>4</sup> Artigo sugestivo para o assunto EDURURAL/NE no site:  
<http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v22n1/2313-9277->

<sup>5</sup> Artigo sugestivo para o assunto EDURURAL/NE no site:  
<http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v22n1/2313-9277-histed-22-01-51.pdf>

<sup>6</sup> Site sugestivo para o assunto SARESP:  
<https://saresp.fde.sp.gov.br/>

mocratização” e descentralização de ações de governo. Após um longo período ditatorial, sob influências de organismos internacionais e demandas de um Estado controlador com princípios neoliberais, o país começa a discutir mecanismos para mensurar a qualidade da educação, implantando as avaliações externas em larga escala. O modo de regulação, implicou em mudanças significativas no papel do Estado e nas políticas educacionais, que a partir da década de 1990, passaram a ser orientadas pela lógica mercantilista e competitiva, com valorização dos critérios de eficiência, eficácia e produtividade.

Flávia Obino Corrêa Werle (2011, p. 772) salienta que, “se a década de oitenta foi de abertura política e democratização, a década de 1990 foi de reformas do Estado, de parcerias entre Estado e sociedade civil, privatizações e emergências do Terceiro Setor”. Neste período, portanto, propôs-se novos desafios, entre estes, debates para implantação de políticas educacionais com ênfase no funcionamento de instituições, melhorias na qualidade de ensino, ampliação de oportunidades educacionais e redução de desigualdades de classes menos favorecidas.

Houve ainda nesta época, grande preocupação com altas taxas de repetência e evasão escolar, surgindo neste contexto, a implantação de políticas de não reprovação e de um sistema de avaliação contínuo para medir o desempenho dos alunos e conseqüentemente a qualidade educacional. Conforme apontado por Bonamino e Franco, “a persistência de altas taxas de repetência no país estimulou, já desde a entrada da década de 80, a realização de pesquisas e a formulação de políticas voltadas para o enfrentamento desse problema” (1999, p. 105-106).

As políticas educacionais até o final da década de 70, não faziam parte das prioridades do governo. A qualidade de ensino não se considerava relevante e as ações se voltavam principalmente para a expansão do atendimento e promoção de acesso ao sistema educacional. A implantação de um sistema de avaliação em larga escala, era vista como algo complexo, exigindo altos investimentos e sua criação não era propícia devido a conjuntura vivenciada na época (COTTA, 2001). Entretanto, a partir dos anos 1980:

[...] a crescente preocupação dos organismos internacionais com a questão da qualidade do ensino e a implantação de sistemas de avaliação em larga escala em diversos países latino-americanos criaram condições para que o tema adquirisse maior visibilidade no Brasil (COTTA, 2001, p. 90).

Nestas proposições, compreendemos que a conjuntura política e econômica da

época contribuiu para o campo das avaliações, aumentando a pressão social em busca de maior eficiência em resultados de aprendizagens e maior transparência com gastos públicos. Diante das reformas educacionais, houve a descentralização de competências e recursos, fazendo com que o governo adotasse meios de controlar resultados.

Diante da consolidação da Constituição Federal (CF) de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, o sistema de avaliação educacional no Brasil se fortaleceu e o país passou a demonstrar maiores esforços e investimentos no campo educacional. Conforme Juliana Fátima Serraglio Pasini (2020, p. 70) a avaliação em larga escala adotada na década de 1990, tornou-se eixo central nas políticas educacionais, principalmente com a aprovação da LDBEN 9394/96, refletindo a visão de um governo com moldes neoliberais. A lei proposta, explicita a importância das avaliações sistêmicas e sua obrigatoriedade nos diferentes níveis do sistema educacional, bem como, a participação do Brasil em avaliações comparativas em projetos internacionais.

Portanto, para o Estado, a preocupação com a melhoria permanente da qualidade da educação, a necessidade de reformulações de políticas educacionais e o reconhecimento da inexistência de um sistema avaliativo eficiente tornaram-se objetivos prioritários somente ao final da década de 1980, impulsionando o Ministério da Educação a implantar no ano 1990 o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB). Este sistema foi criado com o objetivo de contribuir na “melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2001a, p. 9).

As avaliações externas em larga escala no Brasil, são aplicadas bienalmente por meio de testes padronizados e questionários que refletem o nível de aprendizagem dos alunos. Os resultados podem contribuir para que instituições de ensino avaliem a qualidade educacional, encaminhem processos pedagógicos e busquem subsídios e recursos para aprimoramento de políticas educacionais.

A LDBEN/96, reforça a necessidade de proporcionar formação básica comum a todos os cidadãos, presume assim, a formulação de diretrizes para nortear os currículos e conteúdos mínimos a serem ensinados na educação básica, enfatizando a criação e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para escolas e redes de ensino, alinhadas a uma matriz curricular na perspectiva do contexto das

avaliações em nível federal.

As avaliações externas em larga escala vêm sendo consideradas como principais instrumentos norteadores de políticas públicas educacionais, pois diante de resultados se propõem investimentos e estratégias às instituições e redes de ensino que não alcançam a qualidade desejada em educação. No entanto, percebemos que essas avaliações, mesmo com poucas décadas de existência, são alvo de muitas críticas, principalmente por serem utilizadas como mecanismo de pressão, controle e discriminação social.

De acordo com Andréia Melanda Chirinéa (2010), as avaliações externas em larga escala e posteriormente o IDEB, tornaram-se a partir da década de 1990, um mecanismo de controle e regulação da educação brasileira, por considerarem apenas resultados de testes padronizados e aplicados em larga escala, desconsiderando aspectos educativos reais e suas peculiaridades. O conhecimento é reduzido apenas à dimensão cognitiva, sendo apresentado em dados mensuráveis e quantitativos, apresentados em gráficos e conseqüentemente divulgados pela mídia e órgãos oficiais.

Com as reformas educacionais ocorridas na década de 1990, na América Latina e no Brasil objetivou-se transferir responsabilidades ao setor privado, retirando do Estado o papel de promotor do Bem-Estar Social. Acreditava-se que passando essa responsabilidade ao mercado se alcançaria eficiência e melhorias na qualidade de ensino. Desta maneira, os cidadãos eram vistos como consumidores e clientes, pois as formações tinham a perspectiva de formar indivíduos flexíveis e polivalentes com capacidades voltadas às necessidades do mercado de trabalho (SOLIGO, 2013).

Ainda para o autor supracitado, “um dos aspectos mais criticados é o fato de essas avaliações não considerarem as diferenças sociais e econômicas da sociedade brasileira, reproduzindo os ideais de décadas anteriores” (p. 79-80). Portanto, as avaliações não tinham como foco a qualidade da educação, mas a ampliação de vagas e um modelo de educação que gerasse poucos gastos financeiros.

As avaliações em larga escala são enfatizadas por este autor como:

[...] um campo profícuo para estudos e debates, envolvendo concepções diferentes de qualidade. O debate sobre avaliação em larga escala e suas repercussões na compreensão da qualidade da educação apontam, pelo menos, para duas direções. Uma delas é crítica ao modelo de avaliação, baseado na aferição de resultados de proficiência. Esse modelo rejeita os testes padronizados como indicadores de qualidade. Uma outra tendência,

menos radical, busca perceber, nas avaliações em larga escala, elementos que possam contribuir com a melhoria da qualidade da educação (SOLIGO, 2013, p. 81-82).

Nesta perspectiva, entendemos que as avaliações externas em larga escala são instrumentos importantes para debater os diferentes conceitos sobre o que realmente significa qualidade em educação. Para tanto, é necessário considerar como primeiro aspecto a ordem conceitual, em que resultados de avaliações padronizadas avaliam a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, dizendo atestar a qualidade educacional. O segundo aspecto apresenta-se numa ordem mais técnico-operacional, em que através dos resultados é possível diagnosticar elementos que contribuam para uma verdadeira qualidade de ensino.

No Brasil, o primeiro programa de educação básica de avaliações externas em larga escala foi desenvolvido entre os anos 1981 a 1987, denominado EDURURAL/NE, também conhecido como Projeto Nordeste. Este Programa foi induzido e financiado pelo BM, conduzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e aplicado em alguns estados do Nordeste. Concomitante ao Projeto Nordeste, no mesmo período foi lançado no estado de São Paulo o SARESP, desenvolvido pela Secretaria do Estado e por técnico da Fundação Carlos Chagas.

No EDURURAL/NE, as avaliações foram realizadas pela Universidade do Ceará em parceria com a Fundação Carlos Chagas, abrangendo estudantes de três estados (Ceará, Piauí e Pernambuco) de escolas rurais do Nordeste, que além de avaliar o desempenho dos alunos, coletou informações sobre condições socioeconômicas e culturais, buscando variáveis explicativas sobre o baixo rendimento escolar (WERLE, 2012).

Para João Luiz Horta Neto (2007, p. 6), esse Programa “tinha por objetivo o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos”. O EDURURAL/NE e o SARESP, além de atender demandas internacionais, foram referências na reestruturação da implantação de avaliações em larga escala no contexto brasileiro na década de 1990.

Simultâneo ao processo de democratização do país, no ano de 1987, o MEC ampliou o Projeto Nordeste, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), o qual foi substituído pelo SAEB em 1990. Em 1988, realizou-se a primeira experiência amostral de avaliação em larga escala na Educação Básica com lançamento da aplicação de um projeto piloto nos estados do Paraná e

Rio Grande do Norte. O MEC pretendia estender a sistemática da avaliação a todo país, sendo que, “a finalidade básica desta aplicação-piloto fora testar, em situação de campo, a pertinência dos instrumentos e procedimentos preconizados, a fim de realizar os ajustes necessários para sua expansão no âmbito nacional” (BRASIL, 1994, p. 6). Após os ajustes, o Sistema estava pronto para ser implantado em nível nacional, porém foi inviabilizado devido a inexistência de recursos financeiros, sendo retomado somente a partir de 1990.

Segundo Juliana Fátima Serraglio Pasini (2020a), um dos estados pioneiros a implantar o sistema de avaliação em larga escala no Brasil, foi o Paraná. Primeiramente, com testes de amostragem e testagem no final da década de 1980, se intensificando na década seguinte com a criação, em 1992, do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná (AVA). Esse Programa fazia parte do Projeto Qualidade no Ensino Público do Estado do Paraná (PQE), mediante contrato com o BIRD, até 2001. Durante o período de 2003 a 2012, o estado do Paraná desenvolveu ações que culminaram com o desenvolvimento de seu próprio sistema de avaliação, surgindo assim, em 2012, o Sistema de Avaliação do Estado do Paraná – SAEP, financiado pelo BM, que se encontra vigente atualmente. Diante dos resultados de avaliações disponibilizados por este sistema, tornou-se possível diagnosticar aprendizagens nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para que gestores e professores detectem fatores relacionados ao desempenho dos estudantes e planejem ações educativas mais eficientes.

O primeiro ciclo de avaliações, desenvolvido no Brasil, em 1990, foi de forma descentralizada pelos estados e municípios com efetiva participação de professores e técnicos das secretarias de educação, sendo responsabilizados pela aplicação e correção das avaliações. Conforme Valdecir Soligo (2013), na primeira edição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), em 1990, foram avaliados alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental de 25 estados brasileiros. A partir da segunda edição, em 1993, todos os 26 estados passaram a compor a amostragem.

Alicia Catalano de Bonamino (2016), chama a atenção aos instrumentos contextuais do SAEB, que inicialmente foram elaborados com a finalidade de levantar informações sobre características das escolas, formação dos professores e diretores, das práticas pedagógicas de gestão, tempo ao ensino e avaliação de conhecimentos em algumas áreas, subestimando, portanto, o peso de fatores de origem social e

cultural e suas relações com o desempenho dos alunos. Neste sentido, a autora argumenta que os dois primeiros ciclos do SAEB não contemplavam a coleta de dados sobre características socioeconômicas dos alunos, vindo a ocorrer apenas no terceiro ciclo, em 1995, quando foram incluídos questionários com itens, que além de avaliar a origem social, abordavam aspectos relacionados à família, hábitos de estudos e práticas culturais. Neste aspecto, a autora afirma:

[...] os dois primeiros ciclos do SAEB enfatizaram a avaliação das condições intraescolares intervenientes no desempenho do aluno, distanciando-se parcialmente das principais referências da sociologia da educação e das comprovações empíricas dos grandes *surveys* norte-americanos e europeus quanto à importância de se levar em conta o peso dos fatores sociodemográficos e culturais dos alunos na avaliação do desempenho escolar (BONAMINO, 2016, p. 117-118).

Diante destas proposições, a autora salienta que as características abordadas nos dois primeiros ciclos do SAEB deram ênfase às condições intraescolares como fatores influentes no desempenho escolar dos alunos, desconsiderando estudos realizados em décadas anteriores por ingleses e americanos, que apontaram fatores socioeconômicos e culturais intervenientes no desempenho escolar dos alunos e conseqüentemente em resultados de avaliações.

A partir do ano de 1995, o sistema de avaliação da educação assume um novo perfil com empréstimos reforçados pelo BM e pela terceirização de operações técnicas, passando a denominar-se oficialmente de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

As avaliações em larga escala da educação básica, a partir de então, passaram a obter maior centralização pela União, com menor participação dos Estados, reforçando que estes criassem seus próprios sistemas avaliativos. As avaliações passam a ocorrer a cada dois anos, nas áreas de Português e Matemática, com foco em leitura e resolução de problemas. Essas avaliações eram aplicadas de forma amostral aos estudantes de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e do 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, nas redes públicas e privadas de áreas urbanas e rurais, contribuindo com informações locais (WERLE, 2011, p. 775).

Neste período, a centralização e a terceirização foram reforçadas com metodologias inovadoras, entre elas, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), utilizada na elaboração dos testes e na análise de resultados, possibilitando comparações ao longo dos tempos entre séries diferentes. Na concepção de Valdecir Soligo (2013), a



TRI define-se como um [...] modelo matemático utilizado na correção de provas, que calibra a posição do aluno, em relação a cada um dos itens respondidos, e estima a proficiência geral do aluno, prevendo, inclusive, o acerto casual”. Essa metodologia substituiu o modelo tradicional, porém conservou a centralidade da elaboração e aplicação dos testes pelo MEC e do INEP (SOLIGO, 2013, p. 98-99).

Complementando, Tereza Cristina Cotta (2001, p. 97), afirma que o SAEB, passou por diversas modificações desde sua existência, mas foi a partir de 1995 que ocorreram as maiores mudanças, entre elas, a “elaboração das Matrizes Curriculares para o SAEB e a utilização de novas técnicas para a aferição do desempenho dos alunos, como a amostragem matricial de conteúdos e a Teoria da Resposta ao Item (TRI)”. Diante da nova metodologia, a análise de desempenho dos alunos passou a ser por meio de níveis de escalas de proficiência.

Araujo e Luzio (2005), corroboram com esse entendimento enfatizando que com a utilização desta Teoria é possível “[...] uma mensuração do conjunto de habilidades e competências desenvolvidas durante toda a educação básica e entre os anos” (p. 18), permitindo a comparação e a colocação dos resultados em uma escala única de desempenho, sendo possível avaliar o nível médio de desempenho dos alunos nas áreas apontadas, mesmo que tenham respondido a diferentes conjuntos de itens.

Um importante passo foi dado em relação ao financiamento da educação, no ano de 1996 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), através de repasses de recursos com um valor mínimo por aluno/ano definido em nível nacional, buscando um padrão mínimo de qualidade, remunerando professores do ensino fundamental em efetivo exercício. Esse Fundo após dez anos de vigência foi substituído em 2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 6253, vigente até o ano de 2020 (WERLE, 2011).

Neste contexto, estudos como o de José Marcelino de Rezende Pinto (2018) analisam algumas modificações e a constitucionalização dos fundos de financiamento da educação básica FUNDEF e FUNDEB e o princípio de padrão mínimo de qualidade de ensino Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), com discussões relacionadas às desigualdades, principalmente em municípios de pequeno porte por receberem menos recursos, pois o financiamento da educação está atrelado a resultados de avaliações

externas com metas a serem atingidas, isto é, obterem bons resultados para receberem maior investimento.

O quarto levantamento do SAEB, ocorreu em 1997, se mantendo com grande parte das características da edição anterior, sendo inovada com a incorporação das Matrizes de Referência. De acordo com Bonamino e Franco (1999, p. 118-119), o INEP pretendia “resgatar parte do poder de formulação e controle em relação às definições sobre o que o SAEB avalia”. Assim, com a colaboração de assessores culminou na elaboração das matrizes curriculares de referência do SAEB. De acordo com o INEP as Matrizes de Referência foram elaboradas:

[...] com uma ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar (INEP, 2013, p. 8).

Considerando os diferentes percursos e formas de avaliar, outro instrumento avaliativo surge em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa avaliação, ainda aplicada em nível nacional, tem como objetivo verificar o aprendizado dos estudantes concluintes do ensino médio, contribuindo para que os estudantes ingressem no Ensino Superior público, substituindo, em alguns casos, o processo seletivo do vestibular.

A avaliação da edição do SAEB de 1999 foi ampliada, com a inclusão de dois outros componentes curriculares, Geografia e História, o que não vigorou posteriormente. Além de instrumentos cognitivos, a avaliação envolve outros aspectos, que, através de questionários buscou-se verificar questões relacionadas à infraestrutura escolar, materiais e equipamentos, perfil de profissionais, gestão e características socioculturais de alunos (WERLE, 2011).

## 1.5 AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA APÓS O ANO 2000

Percebemos que foi na última década do século XX que os processos de reformulação e consolidação de um sistema avaliativo se desenvolveram com maior intensidade, isto é, que o SAEB, se constituiu num instrumento amplo ao se tratar de

avaliações externas em larga escala, possibilitando, mesmo que parcialmente, diagnosticar a qualidade de ensino e fragilidades do sistema educacional brasileiro. As políticas públicas de avaliação do país tiveram grandes avanços, principalmente a partir do ano 2000, em que a expressão qualidade da educação ganhou mais espaço, sendo utilizada em muitos discursos e justificada em ações voltadas ao campo educacional para melhorias do ensino.

Segundo Flávia Obino Corrêa Werle (2011), no ano 2001 ocorreu a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001b). O PNE, mesmo diante de críticas, foi concebido num processo democrático, destacando a importância da introdução e criação de sistemas avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino dos estados e municípios. O documento elenca como uma das prioridades o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação, visando aperfeiçoar a coleta de dados e informações, sua divulgação, aprimoramento da gestão e melhorias na qualidade educacional.

Concomitante ao percurso de avaliações, no ano 2000, o Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>7</sup>, desenvolvido e coordenado pela OCDE. Essa avaliação de aprendizagem é realizada de forma amostral para países membros da OCDE e convidados, como é o caso do Brasil. O PISA é aplicado a cada triênio para estudantes da faixa etária de 15 anos e avalia conhecimentos e habilidades nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências, objetivando discutir e subsidiar políticas públicas em torno da qualidade educacional.

O contexto das avaliações externas em larga escala, foi marcante pelas inovações ocorridas no ano de 2005. Entre elas, destaca-se a Portaria Ministerial nº 931 de março de 2005, na qual, o SAEB foi reestruturado, passando a ser composto por duas avaliações, Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil. A ANEB manteve os mesmos procedimentos com avaliações amostrais nas escolas públicas e privadas, já a ANRESC, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendiam o critério de no mínimo 30 alunos matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série ou 5º ano) e finais (8ª série ou 9º ano) da educação básica.

---

<sup>7</sup> Para melhor compreensão dessa avaliação internacional sugerimos o site: <https://paises.qedu.org.br/pisa/>

O projeto de avaliação em larga escala desenvolvido no Brasil, desde o final da década de 1980 e desdobrado ao longo dos tempos, é reforçado a partir de 2005, diante de ações como ranqueamentos, liberação de recursos, maior transparência à sociedade e a necessidade de qualificação educacional. A partir de então, novos índices com valorização em resultados são criados, isto é, as políticas de avaliação no cenário brasileiro se fazem presentes “para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados” (WERLE, 2011, p. 790).

Diante da necessidade de atualização das políticas educacionais, visando consolidar o direito à formação humana e cidadã e a formação profissional, no ano de 2006, ocorreu a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica com elaboração de matriz atrelada à Prova Brasil.

Com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o INEP criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerado como principal indicador da qualidade da educação básica brasileira. O IDEB é calculado a partir das médias de desempenho das avaliações em larga escala e do fluxo escolar, obtido através do Censo Escolar.

No contexto das avaliações externas em larga escala percebemos que, a avaliação de desempenho dos estudantes é uma política, medida por meio de instrumentos, que afirmam “medir” a qualidade da educação brasileira. Com o surgimento do IDEB, isso tem se evidenciado com maior clareza, pois entendemos que este não deve ser tratado como único e principal indicador da qualidade de ensino por não retratar a real situação da educação brasileira.

Após diversas inovações e reformulações no contexto das políticas públicas instituiu-se no ano de 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um conjunto de programas, materiais e referências curriculares com o intuito de contribuir no processo de alfabetização e letramento, mantendo o caráter centralizado das avaliações que já vinham sendo realizadas pelo governo federal. Esse Programa estruturava-se nos Eixos de atuação: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações; Gestão, Controle Social e Mobilização.

Diante da preocupação com a qualidade educacional e do bom desempenho em avaliações externas em larga escala, surge no ano de 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), prevista no PNAIC e inserida no SAEB. A ANA foi criada para

produzir indicadores que contribuem no processo de alfabetização por meio de instrumentos variados, objetivando verificar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática de alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental, buscando avaliar as condições das escolas públicas brasileiras.

Outro marco fundamental nas políticas públicas nacionais que enfatiza a qualidade da educação básica, consiste na aprovação da Lei 13.005/2014 através do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024 que em sua meta 7:

[...] diz respeito à melhoria da qualidade da educação básica, enfocando particularmente a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes de modo a atingir, até 2021, as seguintes médias nacionais para o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental (EF); 5,5 para os anos finais do ensino fundamental; e 5,2 para o ensino médio (EM) (BRASIL, 2015, p. 113).

O documento ressalta a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos para que se atinja a média nacional do IDEB, estabelecida em cada modalidade de ensino. O PNE reafirma a garantia do direito à qualidade educacional para todos e a construção de um sistema avaliativo que contemple fatores intra e extraescolares, bem como, a superação de práticas avaliativas centradas no desempenho dos estudantes em testes padronizados aplicados em larga escala. Neste sentido, ressaltamos a importância de considerar programas, políticas e ações nas diferentes esferas de governo, assim como os diversos espaços e atores envolvidos nos processos avaliativos.

Na edição de 2015, uma inovação ocorrida foi a disponibilização da Plataforma Devolutivas Pedagógicas, obtendo maior aproximação das avaliações em larga escala e do contexto escolar. A disponibilidade de itens utilizados nas avaliações, descritas e comentadas por especialistas passaram a auxiliar professores e gestores no planejamento de ações mais eficazes para melhoria do aprendizado dos estudantes.

No ano de 2017, a avaliação para o 3º ano do Ensino Médio, passou a ser censitária e abre possibilidade de adesão para escolas da rede privada que ofertam a última série desta modalidade. Com isso, além das escolas públicas do Ensino Fundamental, as do Ensino Médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no SAEB e, conseqüentemente, no IDEB. O SAEB, após três décadas de duração, no ano de 2019 passou por nova reestruturação, adequando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação. Este

referencial incumbe aos entes federados à construção de seus currículos escolares, subsidiando o processo de elaboração de uma Matriz para a avaliação proposta pelo SAEB, alinhadas à Base.

A partir de 2019, todas as avaliações passaram a ser denominadas como SAEB, extinguindo-se as siglas ANA, ANEB e ANRESC. As avaliações de alfabetização começaram a ser realizadas no 2º ano do ensino fundamental de forma amostral e iniciaram-se também as avaliações da educação infantil através de questionários eletrônicos aos professores e diretores.

Para Dermeval Saviani (2020), o Brasil, referenciado em outros países, tem adotado um modelo de avaliação baseado em rankings e provas padronizadas em todo país. Com isso, os sistemas de ensino se organizam em função de obter êxito nas provas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caminhando na contramão de teorias formuladas nos últimos séculos, considerando assim, que as avaliações não devem ser baseadas somente em exames finais e menos ainda, em testes padronizados. Neste contexto, afirma:

[...] a adoção, em todo o país, da tal BNCC – totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justificam enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional (SAVIANI, 2020, p. 24).

Segundo o autor, pelo que tudo indica, a BNCC foi criada para padronizar os currículos e justificar a padronização das provas aplicadas em nível nacional, ou ainda para ajustar o funcionamento da educação na perspectiva das avaliações padronizadas de modo global. Nesta perspectiva, Werle e Welter (2021), apontam que a BNCC foi aprovada sob críticas de favorecimento de políticas avaliativas, por estarem centradas na produção de objetivos e aprendizagens, como aporte para elaboração de testes censitários. Esses instrumentos, aliados à meritocracia desconsideram as possibilidades específicas de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos.

Com a criação da BNCC, o ensino é enfatizado por meio de competências e habilidades. Esse documento normativo, se pauta numa pedagogia, que evidencia ainda mais a perspectiva neoliberal, contribuindo para o individualismo e as desigualdades. Sendo assim, muitos são os desafios para a efetivação dos currículos e das propostas pedagógicas nos âmbitos institucionais, necessitando, portanto, de

debates, posicionamentos, estratégias e ações que buscam compreender a verdadeira finalidade da educação.

Considerando que a BNCC e as avaliações externas em larga escala são documentos legalizados, compreendemos a importância de estes estarem articulados, no sentido de promover melhorias na qualidade do ensino, e não parar de atender demandas de interesses, diante de processos de regulação e pressão. A avaliação não deve ser o principal objetivo da educação, mas um instrumento norteador e problematizador das políticas educacionais, capaz de avaliar e ir além dos resultados, isto é, que estes sirvam para analisar as diferentes realidades, diagnosticar potencialidades e fragilidades do sistema de ensino e encaminhar processos necessários.

Com a instituição da Portaria nº 458 de 5 de maio de 2020 (BRASIL, 2020a), o INEP amplia a Política Nacional de Avaliação Básica complementando-a de acordo com o embasamento do artigo 4º, afirmando:

O SAEB é um sistema composto por um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são: I - a educação infantil; II - o ensino fundamental e III - o ensino médio (BRASIL, 2020a, s/p).

Com a ampliação das políticas de avaliação, a Educação Infantil passou a ser incluída no processo avaliativo do SAEB, a partir de 2020. Consequentemente, em dezembro de 2020, foi aprovada a Lei Nº 14113 (BRASIL, 2020b) que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que em seu artigo 5º define:

III - complementação-VAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica (BRASIL, 2020b, s/p).

Com o exposto nesta Lei torna-se ainda mais evidente a preocupação do Estado em atingir bons resultados em avaliações da educação básica, ofertando complementação de recursos por meio do FUNDEB às redes públicas que elevarem indicadores educacionais com melhorias na aprendizagem dos alunos.

No contexto das avaliações externas em larga escala ocorridas no Brasil desde a implantação do SAEB, corroboramos com Bonamino e Sousa (2012), ao afirmar que as provas realizadas por este sistema, no decorrer do percurso, modificaram suas características, principalmente após a implantação da Prova Brasil, em 2005, tornando-se um sistema de avaliação de caráter universal com impactos para as escolas.

De acordo com as autoras supracitadas, o Brasil tem adotado três gerações de avaliações diferenciadas para o currículo escolar de acordo com objetivos traçados na sua implementação. A primeira geração ocorreu no final de década de 1980, marcada com a aplicação do SAEB, em que a educação tinha um caráter mais diagnóstico da qualidade da educação ofertada, sem responsabilização de professores, pais, alunos e gestores, sem consequências diretas para as políticas públicas, muito menos premiações ou sanções. As avaliações de segunda geração tiveram impactos mais moderados e foram marcadas com a aplicação da Prova Brasil em 2005, com divulgação pública e devolutiva dos resultados às escolas, sem consequências perante resultados. Entretanto, a terceira e mais recente avaliação prevê sanções materiais para as escolas, com critérios de premiação e de políticas de responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Neste contexto, as avaliações de segunda e terceira geração se referem às políticas de responsabilização baseadas em consequências que contemplam punição ou recompensas em decorrência dos resultados. Essas políticas se caracterizam como fraca e forte, assim como as que apresentam consequências mais expressivas para o currículo escolar, pois os professores concentram esforços, preferencialmente para ensinar conteúdos que serão avaliados nos testes (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Com base nessas proposições, percebemos que com as políticas de responsabilização, os professores são afetados e culpabilizados pelo sucesso ou fracasso escolar perante os resultados das avaliações aplicadas externamente. Em muitos contextos, essas avaliações são utilizadas para controlar o trabalho docente, sendo esse fator prejudicial à qualidade educacional, pois os professores sentem-se pressionados a dar ênfase em determinados conteúdos escolares para atender a demanda dessas avaliações e conseqüentemente deixam de abordar determinados conhecimentos científicos necessários no processo de escolarização.

Concluimos, portanto, que diante da evolução do sistema de avaliação, faz-se necessário analisar impasses, contradições e generalizações em relação ao que está



sendo proposto por certas políticas educacionais. Ressaltamos, desta forma, a importância da ampliação de debates de forma democrática e participativa de ações que realmente contribuem na melhoria da qualidade do ensino, bem como, de aspectos a serem considerados para mensurar essa qualidade, pois, evidenciamos que as avaliações em larga escala estão centradas na aferição de determinada qualidade, isto, é, com foco em resultados.

## 1.6 CONCEITUANDO QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O tema “qualidade da educação” tem sido bastante discutido mundialmente, sendo empregado em quase todos os setores da sociedade, inclusive utilizado como orientador de muitas políticas públicas. São inúmeras as concepções sobre esse tema, principalmente por ser algo abrangente, complexo, e ainda, por desconsiderar diversos aspectos na definição de uma educação de qualidade.

Tanto a CF (1988), como a LDBEN 9394/96, tratam do pleno desenvolvimento dos cidadãos e das condições da qualidade da educação, perpassando pela garantia de que todos têm direito à educação, sendo dever da sociedade, do Estado e da família promover e incentivar aprendizagens significativas e satisfatórias, preparando os estudantes para o meio social e profissional. No entanto, esses documentos não definem como garantir a qualidade educacional, e ainda, não apresentam com clareza, prioridades e ações que possam contribuir na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Segundo a LDBEN 9394/96 em seu artigo 8º, inciso VI, define: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Deste modo, o SAEB vem colaborar para subsidiar o que está proposto nos princípios e finalidades da educação nacional definidos na CF/88 e na LDBEN/96.

De acordo com o Documento Base – Relatório Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE (BRASIL, 2018a), o PNE 2014-2024, ao estabelecer metas e estratégias menciona constantemente o termo “qualidade da educação”, considerando que:

[...] a qualidade da educação básica e superior é um fenômeno complexo e

abrangente, de múltiplas dimensões, inclusive as extras e intraescolares. Assim, ao apontar estratégias para o alcance dessa qualidade, considera os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, assegurando a qualidade da formação inicial e continuada, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais, inter setoriais, os insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, os currículos, os processos avaliativos que envolvam os sistemas e redes, as escolas, seus atores e dimensões, as expectativas e direitos de aprendizagem e os diferentes fatores extra escolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativo (BRASIL, 2018, p. 63).

O documento enfatiza que, para uma educação de qualidade é necessário considerar aspectos internos e externos às escolas, principalmente em relação às questões pedagógicas, processos avaliativos e fatores fora do contexto escolar, que de alguma forma interferem nos resultados das aprendizagens.

No documento Sistema de Avaliação da Educação Básica Documentos de Referência (BRASIL, 2018b, p. 8), o termo “qualidade da educação” se conceitua como “[...] multidimensional, por isso múltiplos fatores do contexto escolar e de fora dele devem ser considerados”. Assim, ao tratar da qualidade educacional, é pertinente afirmar que o tema é relevante, complexo e desafiador nas políticas públicas educacionais, devido sua amplitude e diversidade de sentidos, podendo ser diferida de forma limitada ou abrangente de acordo com aspectos analisados e produzidos, inclusive por meios acadêmicos.

Muitos estudiosos da área educacional, têm demonstrado preocupação em analisar políticas públicas educacionais que impactam positivamente em resultados da qualidade de ensino. Portanto, para uma educação de qualidade é imprescindível levar em consideração diversos fatores, entre eles aspectos socioculturais e históricos, de concepções de escola e sociedade, considerando fatores que vão além dos resultados de avaliações externas.

Para Valdecir Soligo (2013):

Qualidade é um termo polissêmico, que comporta diversos significados e, por isso, tem potencial para desencadear falsos consensos na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado, segundo diferentes capacidades valorativas (SOLIGO, 2013, p. 18 -19).

Com o exposto, entendemos que o conceito qualidade da educação é polissêmico, abrangendo inúmeras dimensões, não devendo ser aferidas apenas pelas avaliações externas em larga escala e nem por contextos isolados. A qualidade

da educação terá inúmeras respostas ao considerar valores, experiências e posição social dos sujeitos, por isso, a melhor forma de entender o conceito de qualidade é buscar indicadores utilizados socialmente.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), em documento intitulado “A qualidade da educação: conceitos e definições”, propõem a necessidade de debater sobre o significado dos termos educação, escola e qualidade, enfatizando a importância de levar em consideração o contexto ao qual a escolarização ofertada está inserida.

Qualidade da educação, na compreensão dos autores supracitados, é conceito histórico, complexo e abrangente, com múltiplas significações e dimensões, entre elas, a política. Uma escola de qualidade se caracteriza de forma complexa e desafiadora, pois mesmo diante de avanços, nas últimas décadas no país, faz-se necessário melhorias no sentido de aprendizagens mais efetivas. Este arcabouço envolve um conjunto de fatores e relações sociais amplas, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outros. Além disso, consideram a educação como uma prática social que acontece em diferentes espaços e momentos da vida, tendo como finalidade a formação integral dos sujeitos, perpassando pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, cultural, social, política e econômica.

Neste aspecto, compreendemos que a qualidade educacional deve ser analisada numa perspectiva polissêmica por trazer múltiplas significações, considerando diversos elementos na definição de uma educação escolar eficaz ou de qualidade. Assim sendo, há diversos aspectos em relação a compreensão desta definição, pois as:

[...] pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Nesta abordagem, as dimensões extraescolares e intraescolares são fatores importantes na definição e compreensão do que seja realmente qualidade educacional. Estes elementos precisam ser entendidos de forma articulada pelas múltiplas determinações e possibilidades de superação das condições de vida de

peças desfavorecidas e desassistidas, relacionando-os aos processos de gestão e garantia dos direitos de aprendizagem.

As avaliações realizadas pelo sistema educacional brasileiro se limitam apenas aos conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática com foco em resultados, sendo estes, insuficientes para afirmar a qualidade das instituições de ensino. Diante do que se tem convencionalizado socialmente como educação de qualidade, faz com que escolas e sistemas de ensino induzam a efetivação de ações que visam alcançar bons resultados apenas nestas disciplinas, acarretando prejuízos às demais aprendizagens necessárias durante o percurso escolar.

Em estudos realizados por Alavarse, Bravo e Machado (2013) destacam:

Se a qualidade na educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc.) e extraescolares (condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros), o aumento do desempenho dos alunos nos exames é parte importante desse fenômeno, ainda que este não se esgote naquele, pois a medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 26).

Neste contexto, uma educação de qualidade se define como algo complexo, determinado por diversos fatores, tanto intra como extra escolares, pois estes refletem em resultados das avaliações. Desta forma, ressaltamos a importância de utilizar resultados de avaliações para diagnosticar aprendizagens, repensar práticas pedagógicas e elencar prioridades diante das políticas públicas educacionais.

A questão da qualidade da educação para Unesco/Orealc é compreendida como fenômeno complexo e multifacetário, sob diversas perspectivas, abrangendo quatro dimensões: pedagógica, cultural, social e financeira. A perspectiva pedagógica se dá pelo cumprimento do currículo de maneira eficaz. A dimensão cultural aponta que os conteúdos necessitam ser trabalhados de acordo com as condições, necessidades e anseios das diferentes populações as quais se referem. Na dimensão social, a educação de qualidade é vista quando contribui para equidade, promovendo igualdade de oportunidades, já no aspecto financeiro ou econômico diz respeito ao uso dos recursos da educação de forma eficiente (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Diversas pesquisas e estudos relacionados ao tema qualidade da educação revelam que uma escola eficaz se constrói num processo coletivo com envolvimento pedagógico, técnico e político, pois além das questões de aprendizagens e ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização e formação dos profissionais também precisam ser considerados, pois impactam na qualidade educacional e conseqüentemente em resultados de processos avaliativos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Para o Banco Mundial, os processos de ensino e aprendizagem são medidos por meio da eficiência e eficácia dos sistemas de ensino. Segundo o BM, a criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e a garantia de insumos nas instituições de ensino, são fatores fundamentais para a efetivação da melhoria da qualidade educacional, sendo que, projetos e empréstimos deste organismo estão cada vez mais voltados a esta finalidade. Para o desenvolvimento de uma educação de qualidade é indispensável a aquisição e ampliação de materiais, laboratórios, equipamentos, capacitação de docentes, entre outros aspectos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Na compreensão de Juliana Fátima Serraglio Pasini (2020), a concepção de qualidade da educação deve ser construída e debatida de forma ampla, compreendendo que:

A qualidade da educação não é possível de definir ou identificar apenas com base na eficiência dos produtos e resultados das avaliações em larga escala, mas deve ser definida a partir de uma determinada realidade educacional, ou a partir de um contexto ao qual essas avaliações estão vinculadas e aplicadas (PASINI, 2020, p. 77).

Assim, qualidade da educação se define por diferentes definições e perspectivas, não se resumindo apenas em resultados de avaliações em larga escala, mas analisada de acordo com contextos reais. Ainda segundo a autora citada, a educação está relacionada ao padrão de qualidade, diante de princípios de eficiência e eficácia, em que por meio das avaliações externas em larga escala se busca garantir a eficiência e a produtividade, tendo o Estado como principal regulador dessa política.

Ao conceituar a qualidade da educação, Pedro Demo (1995), define o termo como fenômeno intenso, interligado pela “qualidade formal e política”. Compreende por qualidade formal a habilidade de utilizar meios, técnicas e procedimentos, enquanto qualidade política é definida enquanto competência do sujeito participar,

fazer história de forma democrática e ética, enfrentando os desafios da sociedade. A capacidade humana de inovação, construção e participação é qualidade verdadeira. Diante disso, fundamenta:

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar (DEMO, 1995, p. 20-21).

Deste modo, a escola é vista como espaço fundamental para uma formação humana de qualidade, sendo necessário utilizar o aspecto quantitativo que se refere ao currículo, prédios, equipamentos, alunos, professores e gestores e transformá-lo num processo construtivo e participativo. Luiz Carlos Freitas (2007), reconhece que há falhas em relação às políticas públicas, considerando que a solução desses problemas podem ser sanados por meio de um processo de negociação e responsabilização, entre escolas e sistema. Esse processo é chamado de “qualidade negociada”, conceituado:

[...] como alternativa de contra regulação e apoio a processos de mudança complexos nas escolas. Por este conceito, a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, 2007, p. 911).

Diante do pressuposto, compreendemos esse conceito no sentido de debater a qualidade educacional num processo coletivo. A responsabilização e criação de parcerias entre Estado e escolas é fundamental para atuar diante da realidade educacional, promovendo ações que visem a melhoria na qualidade de ensino. Neste contexto, podemos considerar essa negociação como um processo de contra regulação, isto é, uma forma de demonstrar que, diante de um trabalho pautado no diálogo e na participação é possível construir coletivamente o conceito de qualidade educacional, promovendo mudanças significativas nas escolas. Portanto, debater coletivamente resultados de avaliações externas no contexto escolar, em consonância com o projeto político pedagógico é essencial para buscar melhorias na aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente na qualidade educacional.

Um documento denominado Indicadores da Qualidade da Educação (BRASIL, 2013, p. 5), aponta que “não existe um padrão ou uma receita única para uma escola

de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente". O referido documento trata do tema qualidade na educação na perspectiva da visão do governo e de instituições ligadas à lógica mercantil. Na visão da sociedade, muitas pessoas afirmam que no Brasil a educação é de má qualidade, tendo, portanto, uma concepção limitada sobre o conceito "qualidade", considerando que educação de qualidade é aquela que fornece aprendizagens de conhecimentos essenciais para a vida, não existindo um padrão, sendo determinada pela própria comunidade de acordo com as particularidades e necessidades.

Mediante o exposto, compreendemos que o tema qualidade da educação, há muito tempo tem sido destaque em debates de políticas públicas. Existem múltiplas significações para conceituar o termo "qualidade da educação", sendo considerado fenômeno amplo, complexo e polissêmico, evidenciando que são diversos os fatores que devem ser considerados para qualificar a educação. Neste sentido, é imprescindível que esse conceito seja reconstruído e debatido de forma contínua no contexto escolar, buscando melhor compreensão do seu significado, diante de contextos reais, e assim, realizar intervenções e orientações necessárias nos processos educativos e avaliativos.

Sintetizando, consideramos que, apenas os resultados de avaliações externas em larga escala são insuficientes para demonstrar a verdadeira qualidade educacional, exigindo, portanto, questões mais amplas, entre elas, investimentos financeiros. Corroboramos com Dermeval Saviani (2009, p. 153), ao mencionar que é preciso "eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis", pois as políticas predominantes se pautam na redução de custos, fazendo com que a educação não seja prioridade em nível nacional.

## 1.7 USO DOS RESULTADOS DO IDEB COMO SINÔNIMO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas, o assunto "qualidade da educação" tem ocupado lugar de destaque e discussão em políticas públicas. No entanto, muitos destes discursos e práticas se voltam às dimensões empresariais, sob lógica economicista e controladora

do processo, em que a competitividade, a prestação de contas (*accountability*)<sup>8</sup> e a responsabilização passam a ganhar mais força neste cenário. Neste contexto, uma política impactante, com o objetivo de “avaliar” a qualidade da educação brasileira, foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), estabeleceu parcerias entre MEC e entes federados com celebração de termos de compromisso e convênios para assistência técnica e financeira, evidenciando racionalidade técnica e descentralização de políticas educacionais. Assim, ao referir-a qualidade educacional, declara no artigo 3º que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, s/p).

Com base nessa legislação, a qualidade da educação básica passou a ser avaliada pelo IDEB, de acordo com resultados das dimensões: fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e proficiência (rendimento escolar) nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, calculados a partir dos dados de aprovação, obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho das avaliações externas em larga escala desenvolvidas pelo SAEB.

Percebemos que a forma mais evidente de designar a qualidade educacional no país é apresentada por meio de resultados do IDEB, porém este indicador é insuficiente para medir a qualidade educacional, pois para se ter uma visão abrangente da situação da qualidade de ensino no país, torna-se necessário combinar este índice com outros aspectos da realidade, considerando particularidades.

Conforme Mello e Bertagna (2016), apesar do IDEB ter sido formulado para diagnosticar prioridades e formular políticas públicas que visem a melhoria da qualidade do ensino, percebe-se que cada vez mais os resultados estão sendo utilizados para responsabilizar escolas pelo mau desempenho da aprendizagem e

---

<sup>8</sup> Sugestão de artigo: Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação de Almerindo Janela Afonso. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >



problemas de evasão e reprovação, sem relacioná-los a outros contextos em que a escola está inserida. Desta forma, apontam a necessidade de uma responsabilização de forma conjunta de pais, profissionais da educação e Estado promovendo qualidade educacional, através da formulação de políticas públicas mais efetivas, no sentido de superar desigualdades escolares e sociais.

Belo e Amaral (2013), abordam que por meio da publicização de resultados do IDEB tem ocorrido ranqueamentos entre escolas.

A utilização dos dados apresentados pelo IDEB tem promovido um ranqueamento entre as escolas e as redes de ensino, classificando-as de acordo com numa hierarquia de valores [...], o que é prejudicial à universalização da educação de qualidade, pois as pontuações apresentadas pelas escolas e redes não refletem a realidade cotidiana que perpassa a organização educacional no país (BELO; AMARAL, 2013, p. 351).

Nestas proposições, consideramos importante refletir sobre resultados apresentados pelo IDEB, pois, os números apresentados, nem sempre condizem com a realidade vivenciada pelas escolas e redes de ensino. O IDEB vem sendo fortalecido por políticas governamentais, ganhando espaço na mídia, manipulando a população com divulgação e exaltação de dados e informações, promovendo competitividade. Contudo, o processo de classificação, exibição e competição perante resultados avaliativos são considerados prejudiciais à universalização de uma educação de qualidade.

Segundo Soligo, Santos e Bernardino (2012, p. 97), “a imprensa divulga os resultados das avaliações em larga escala como sinônimo de qualidade da educação, desconsiderando inúmeros aspectos sociais e educacionais que compõem o ensino”. Neste aspecto, percebemos que os resultados em testes padronizados estão sendo mais utilizados para fins de classificação, comparação e responsabilização, do que para discutir e buscar alternativas no sentido de superar as fragilidades do sistema e promover aprendizagens significativas.

O IDEB é um instrumento importante para fomentar o debate sobre a qualidade da educação brasileira, reconhecendo que, qualidade da educação tem conceito polissêmico e complexo, abrangendo inúmeras dimensões, não devendo ser mensurada apenas pelas avaliações externas em larga escala. Este indicador tem limitações, pois se trata de um número atrelado a dois conceitos, fornecendo apenas uma ideia geral no sentido de alertar gestores e a sociedade sobre a educação e assim

buscarem alternativas para a melhoria da qualidade do ensino. Todavia, diante da diversidade existente, definir qualidade educacional com apenas um número é uma questão polêmica, pois qualidade da educação somente fará sentido quando analisada e interpretada diante de diversos aspectos contextuais (SOLIGO, 2013).

Estudos apontam que com a implantação do IDEB em 2007, houve crescente expansão de programas de avaliativos pelas diferentes esferas de governo, que passaram a criar seus próprios sistemas de avaliação. Alavarse, Bravo e Machado (2013) investigaram a implantação de sistemas municipais de avaliação, enquanto política educacional, em quatro municípios paulistas. Nos estudos, constataram que esses municípios articulam avaliações externas como instrumento para repensar políticas e planejar práticas pedagógicas. No entanto, detectou-se o pagamento de bônus como mérito aos professores, comprometendo e responsabilizando os mesmos pelos resultados, contribuindo para a lógica meritocrática. Com a implantação de sistemas avaliativos aumenta o controle de processos educativos, favorecendo a implementação de novas políticas de rede.

Consideramos que tratar dos termos “qualidade da educação e IDEB”, muitas vezes possuem uma compreensão dualista, pois o IDEB traz consigo uma ideia de qualidade da educação, embora as avaliações externas em larga escala desconsideram diversos fatores intervenientes nos resultados. O IDEB fornece informações importantes, mas se limita por aferir níveis de qualidades diante de testes padronizados num processo classificatório e eliminatório. Esses testes passam muitas vezes a ser o principal condutor dos currículos fazendo com que escolas e sistemas de ensino enfatizam conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, quer dizer, os estudantes são preparados nestas disciplinas visando atingir bons resultados, devido à exposição na mídia, e ainda, evitar a culpabilização de professores e gestores por resultados fracassados.

Andréia Melanda Chirinéa (2010), em pesquisa, buscou comparar o IDEB de duas escolas no interior do estado de São Paulo, uma com nota 8,2 e outra 2,4, na edição de 2007. Seus estudos demonstraram que a qualidade da educação vai além do fluxo escolar e do desempenho aferidos por testes padronizados. A gestão escolar, o clima organizacional, a clientela atendida e o sentimento de pertencimento do professor com a instituição e o nível socioeconômico e cultural dos estudantes e famílias são fatores determinantes para a qualidade educacional. Neste contexto, aponta que além dos referenciais avaliados, existem outros aspectos que favorecem

a qualidade da educação, não devendo se restringir apenas a essas duas variáveis, mas que infelizmente são negligenciados por avaliações externas.

Reynaldo Fernandes (2016), criador da metodologia do IDEB, aponta que o modelo de sistema brasileiro de educação, construído ao longo de décadas, encontra-se respaldado em três princípios, a saber:

- 1) Descentralização na oferta dos serviços educacionais: a oferta de educação básica está a cargo de estados e municípios.
- 2) Critérios de financiamento definidos pela Federação: determinação de vinculação orçamentária para cada uma das esferas de governo e critérios de distribuição dos recursos, dentro dos estados, de acordo com as matrículas.
- 3) Avaliação centralizada: um sistema de avaliação que permita a comparação entre unidades da Federação, entre redes de ensino e entre escolas (FERNANDES, 2016, p. 101).

Segundo o autor, a descentralização tem potencial para gerar inovações quando outras alternativas políticas são colocadas em teste, permitindo trabalhar com as diversidades locais e melhorar a gestão. Para que essas vantagens se concretizem há necessidade de garantir algumas pré-condições, entre elas, a identificação e difusão de experiências de sucesso, a produção de informações para que a população julgue a qualidade do ensino e a disponibilização de recursos e capacidade técnica às escolas, com isso, considera que o financiamento pela Federação e a avaliação são fundamentais para atingir resultados estabelecidos.

Com base nessas proposições, percebemos que tomar o IDEB como sinônimo de qualidade não é conveniente para afirmar que se tem uma verdadeira qualidade no ensino. Este índice pode ser utilizado como instrumento norteador de práticas pedagógicas, contribuindo para que gestores reflitam sobre resultados, promovam debates no contexto escolar, criando possibilidades de inserir e contextualizar outros fatores para mensurar a qualidade educacional, sem se restringir a apenas um índice, e desta forma promover aprendizagens mais significativas e transformadoras.

### 1.7.1 Relação qualidade da educação e IDEB

Conforme apresentado, o termo “qualidade da educação” é tema discutido constantemente ao longo das décadas, perpassando governos, escolas, instituições de ensino, universidades e diversos outros segmentos sociais. Diante dos diferentes sentidos atribuídos ao termo, torna-se complexo definir o que realmente define uma

educação de qualidade, pois são vários os interesses que norteiam essa questão, entre elas, a incorporação de uma política educacional denominada *accountability*, ou seja, uma prestação de contas, representada principalmente pelo IDEB, e ainda, de um processo de responsabilização, visando atender demandas internacionais de políticas neoliberais.

Neste contexto, ao tratar sobre avaliações externas em larga escala, mais especificamente o IDEB, exige uma visão mais crítica da realidade, buscando entender critérios que determinam uma “educação de qualidade” e que fatores são importantes considerar ao afirmar se uma escola ou rede ensino ofertam ou não essa “qualidade”. Portanto, ao conceituar qualidade da educação, podemos afirmar que é algo complexo, abrangente com múltiplas significações, envolvendo várias dimensões e aspectos a serem considerados. A qualidade da educação deve ser analisada em uma perspectiva polissêmica, considerando condições internas e externas e as reais condições escolares.

O IDEB, criado em 2007, tornou-se uma política importante e impactante no contexto educacional, principalmente ao se referir à qualidade da educação. Este indicador foi criado com o objetivo de medir a qualidade da educação básica e estabelecer metas para a melhoria do ensino no Brasil. Entretanto, o IDEB traz uma ideia de qualidade da educação, mas, esse indicador não deve ser considerado como único e principal instrumento para mensurar a qualidade da educação, haja visto que se trata de um dado numérico, considerando apenas os conceitos de fluxo escolar e desempenho dos alunos limitados a duas disciplinas, não revelando, portanto, a plena realidade educacional.

Para Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1162) a utilização dos resultados de avaliações em larga escala e da criação de índices como fonte única de análise do trabalho desenvolvidos no âmbito das instituições de ensino, não podem ser considerados como fiel à qualidade educacional, pois os resultados de desempenhos são obtidos apenas por média. Uma contribuição importante para ser analisada no contexto dessas avaliações é a inclusão do nível socioeconômicos dos alunos, mas não deve ser considerado como solução dos problemas das escolas, pois “o IDEB possui limitações postas pelo próprio delineamento que não o viabilizam como tal, podendo ser, por isso mesmo, apenas um dos indicadores da avaliação das escolas, mas de forma alguma o único”.

Ainda segundo os autores supracitados, ao associar a eficácia escolar a

resultados em exames padronizados têm sido problematizador, pois diferentes formas de medir e obter resultados podem tomar rumos diferenciados, entre eles, ranqueamentos, adoção de processos meritocráticos e a culpabilização da escola como única responsável pelo desempenho dos alunos, ou seja, a desvinculação das instituições de ensino do entorno social, das políticas públicas aos quais estão submetidas, gerando portanto, desresponsabilização do sistema amplo sobre resultados avaliativos externos.

Neste sentido, consideramos que aspectos relacionados a ranqueamentos, comparações, competições e o fato de culpabilizar professores e gestores são considerados prejudiciais à universalização de uma educação de qualidade, uma vez que as pontuações obtidas nem sempre demonstram com clareza a realidade vivenciada no contexto educacional.

Conforme Chirinéa e Brandão (2015), a avaliação se apresenta como condição necessária à melhoria da qualidade de ensino público no país. Neste aspecto pontuam:

[...] sua busca e melhoria devem emergir do núcleo da própria escola e dos que dentro desta atuam e frequentam, exigindo do Estado, enquanto propositor e regulador de políticas, as condições acima referidas para que haja a efetiva qualificação das escolas e dos sistemas de ensino (CHIRINEA; BRANDÃO, 2015, p. 467).

Contudo, podemos considerar que o IDEB é um instrumento importante para avaliar a aprendizagem dos alunos, porém, este indicador não deve ser tratado de forma isolada, mas complementado por diversos fatores, tanto internos como externos ao contexto escolar. O resultado aferido pelo IDEB, é apenas uma “medida”, cabendo às instituições e redes de ensino analisar com maior profundidade o que está subjacente a esses números apresentados, e assim promover debates, diagnosticando fragilidades e contextualizando-os com outros indicadores que compõem a realidade.

Uma escola de qualidade não se resume apenas em resultados de avaliações externas em larga escala. Por isso, a importância de compreendê-la de maneira articulada e contextualizada. Contudo, a qualidade da educação se evidencia por um conjunto de determinantes, como fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, além disso, envolve questões de gestão escolar, formação de profissionais, infraestrutura, currículo entre outros aspectos que devem ser considerados para

mensuração de uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva, cabe aos gestores e demais envolvidos no processo educacional, o desafio de compreender melhor a relação entre qualidade da educação e IDEB, potencialidades, limitações e fragilidades destes conceitos e aspectos. Além disso, ressaltamos a necessidade da implementação de políticas públicas e investimentos que diminuam as desigualdades sociais e educacionais, garantindo o acesso e permanência dos estudantes na escola, fazendo com que desenvolvam aprendizagens significativas e avancem numa verdadeira qualidade educacional, visando emancipação e transformação social.

No capítulo seguinte trataremos de debater possíveis relações entre indicadores socioeconômicos e educacionais com o IDEB, a fim de compreender se estes indicadores podem influenciar no rendimento escolar dos alunos e consequentemente em resultados deste índice.

## 2. INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E RENDIMENTO ESCOLAR

O segundo capítulo tem como finalidade discutir possíveis relações entre indicadores socioeconômicos e educacionais com o desempenho escolar e resultados do IDEB. São explicitados alguns indicadores (sociais, econômicos e educacionais), e posteriormente relacionados com dados do IDEB de municípios de pequeno porte do estado do Paraná.

### 2.1 INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS: RELAÇÕES COM DESEMPENHO ESCOLAR

A educação está interligada em diversos aspectos da vida e da sociedade, mas diante das desigualdades sociais existentes, muitas vezes a educação se torna uma barreira no ato educativo, principalmente ao se referir às questões de aprendizagem dos alunos. Neste contexto, a melhoria do desempenho escolar dos alunos tem sido um desafio às instituições de ensino e aos educadores, pois são diversas circunstâncias presentes no cotidiano escolar que influenciam direta e indiretamente no processo ensino aprendizagem. Para que esse processo se efetive de maneira eficiente, com bons resultados, não basta considerar apenas o dia a dia escolar, ou seu interior, mas ir além dos muros escolares, ou seja, relacioná-los com contextos sociais.

Há estudos que evidenciam que o desempenho escolar, a repetência e a evasão estão relacionadas às condições socioeconômicas dos alunos. José Francisco Soares (2007, p. 140), considera que “em sociedades desiguais, como a brasileira, o nível esperado de desempenho oscila de forma acentuada de acordo com o nível socioeconômico, ainda que haja grande variação em torno dessa tendência”. O autor defende que por meio de planejamentos e intervenções, algumas escolas conseguem fazer com que alunos tenham um aprendizado melhor perante o esperado por suas condições sociais, argumentando ainda, “que uma única medida de desempenho não capta particularidades que devem ser registradas no acompanhamento rotineiro de cada aluno por seus professores” (2007, p. 138).

De acordo com artigo 24, inciso V da LDBEN 9394/96, o rendimento escolar será verificado mediante os critérios:

a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, s/p).

Segundo o documento, o controle da frequência escolar fica sob responsabilidades da escola, conforme disposto no regimento interno e nas normas do sistema de ensino, observando a frequência mínima exigida para aprovação, sendo setenta e cinco por cento da carga horária ofertada. Compete ainda ao estabelecimento de ensino expedir documentos comprobatórios de conclusão de curso com especificações do rendimento escolar.

Diante do acelerado processo de globalização e dos avanços tecnológicos, a educação cada vez mais necessita de mudanças e adaptações para atender às novas demandas e exigências, além disso, precisa inovar, buscando metodologias educativas atrativas e diferenciadas que envolvam os alunos para que sintam-se motivados e comprometidos com a aprendizagem. Conforme apontado por José Francisco Soares (2007), no contexto atual, justificar que a frequência escolar traz melhorias, oportunizando empregos e que serve para apreciar as coisas bonitas feitas pelos homens nas ciências e nas artes, não possui mais o mesmo impacto como em gerações anteriores.

A melhoria do desempenho dos alunos tem sido motivo de debates em escolas entre os educadores, pois são diversas circunstâncias presentes no cotidiano escolar que influenciam na aprendizagem. Assim, o professor torna-se indispensável neste processo, necessitando buscar constantemente novas formas de ensinar. Por isso, não basta considerar apenas o cotidiano escolar, mas tratar de questões dos sujeitos e da sociedade, conforme apontado por Zevirikoski (2016).

[...] muitos outros fatores podem interferir no desempenho escolar do aluno, entre eles a falta de uma família estruturada, questões de saúde individual ou familiar, distância para chegar até a escola ou até uma moradia que supra suas necessidades básicas, dificuldades que muitas vezes estão relacionadas à pobreza (ZEVIRIKOSKI, 2016, p. 3).

Por isso, o professor tem papel importante na aprendizagem dos alunos,



ensinando cada vez mais de forma concreta, próxima a realidade social, considerando necessidades e especificidades de cada educando. Zevirikoski (2016) através de um estudo comparativo realizado em duas escolas (uma no centro e outra na periferia), no município de Guarapuava, PR, buscou relacionar e demonstrar a interferência da pobreza no ambiente escolar, inclusive no rendimento escolar. Entre os resultados, o estudo mostrou uma relação entre o baixo rendimento escolar em alunos integrantes do Programa Bolsa Família, destinado às famílias carentes.

Entretanto, compreendemos que aprendizagens significativas dependem de alguns aspectos internos, fundamentais de serem considerados, como: gestão escolar, infraestrutura, materiais pedagógicos e atuação do professor, entre outros. Como fatores externos nos referimos principalmente às questões sociais, econômicas e culturais, pois muitas experiências vivenciadas no contexto social influenciam na vida escolar.

Maria Abádia da Silva (2009, p. 224), sinaliza alguns fatores externos ou socioeconômicos como fundamentais para referenciar uma educação social de qualidade. Entre os aspectos, considera “[...] condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo”. Entendemos, portanto, que crianças pertencentes a uma melhor classe econômica tendem a ter maiores oportunidades educacionais, com acesso a diferentes materiais educativos, livros, facilidade de deslocamento até a escola, maior incentivo de pais, entre outros fatores, favorecendo desta forma à aprendizagem escolar.

Como elementos socioculturais que contribuem na aprendizagem, acrescenta:

[...] escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens (SILVA, 2009, p. 224).

A redistribuição das riquezas produzidas e a distribuição social de bens culturais implicam na obtenção da educação social de qualidade. Portanto, acredita que esta não se dá apenas por “limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos” (SILVA, 2009, p. 225), conforme expressados por alguns setores empresariais, esperando que a escola forme trabalhadores e consumidores de seus produtos.

Como fatores do contexto interno escolar que indicam uma educação social de qualidade, aponta:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009, p. 224).

Nessa concepção, apontamos que uma escola de qualidade deve atentar-se a um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas que permeiam famílias e estudantes. A permanência e sucesso dos alunos depende de reconhecimento de potencialidades individuais, desenvolvimento de projetos com temas atuais, preocupação com a alimentação, transporte e acesso a diferentes materiais e equipamentos.

A aprendizagem do aluno está relacionada a diversos aspectos, em que, alguns interferem de maneira negativa e outros positivamente. Dentre eles, Manoel Messias Gomes (2018) menciona os fatores:

[...] ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares. Fatores como condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição também são considerados determinantes para a aprendizagem do aluno na escola e fora dela. São condições fundamentais para que a criança tenha a sua saúde preservada e mantenha as condições físicas e psicológicas necessárias à aprendizagem (GOMES, 2018, p. 1).

Quanto às condições habitacionais, o fato de uma família possuir grande número de filhos, limita a aprendizagem dos alunos, pois não conseguem realizar as tarefas escolares, devido à falta de concentração pelo barulho provocado pela quantidade de pessoas que habitam a moradia. Crianças ou adolescentes que frequentam a escola sem a devida higiene pessoal também podem sofrer discriminação e ainda, quando bem alimentados apresentam melhor rendimento escolar.

O meio em que a criança ou adolescente está inserido interfere no comportamento e conseqüentemente na aprendizagem, conforme fundamentado por Gomes (2018):

[...] comportamentos inadequados por parte de pais ou responsáveis,

principalmente promiscuidade, prostituição, drogas na família, violência doméstica, desemprego e desestruturação familiar são fatores que interferem diretamente no comportamento da criança ou adolescente, contribuindo para dificultar sua aprendizagem (GOMES, 2018, p. 1).

A questão de desemprego ou subemprego também acarreta problemas de evasão, desistência, repetência e reprovação, pois muitas vezes as crianças e adolescentes precisam ajudar os pais, trabalhando para compor a renda familiar.

Entendemos a educação como um processo coletivo e contínuo, que abarca diferentes contextos. Assim, todos os docentes são responsáveis em trabalhar de forma efetiva com suas turmas os conteúdos do currículo escolar com metodologias adequadas e diversificadas, visando aprendizagens significativas, com conhecimentos necessários em cada modalidade de ensino. Entretanto, os resultados em diferentes testes e as condições contextuais dos alunos não devem ser ignoradas, mas utilizados para discutir sobre o real significado da qualidade da educação, considerando diferentes realidades e especificidades, indo além do que está proposto em avaliações em larga escala.

Com relação à escolarização dos pais e o ensino ofertado no Brasil, Soares (2007) afirma que:

[...] uma grande porcentagem de pais de alunos da escola fundamental teve uma escolarização precária, o que talvez explique que muitos ainda estejam satisfeitos com o acesso à escola oferecido a seus filhos, mesmo que este acesso seja a uma escola de baixa qualidade (SOARES, 2007, p.144-145).

As famílias que vivenciam uma mesma cultura, com pouca escolarização, não apresentam o mesmo empenho em auxiliar os filhos com atividades diárias de estudos, leituras e outras tarefas escolares. Sendo assim, a escolaridade dos pais pode ser considerada um fator que afeta no desempenho escolar dos filhos.

Em síntese, a melhoria do desempenho escolar dos alunos tem sido algo desafiador no cotidiano das instituições de ensino, pois a aprendizagem está relacionada a diversos aspectos internos e externos. Como aspectos internos, destacamos a infraestrutura, gestão, recursos pedagógicos e atuação do professor, que necessita estar em constante aperfeiçoamento, adequando-se às novas metodologias de ensino, tornando-o mais atrativo. Os aspectos externos estão relacionados principalmente às questões sociais, econômicas e culturais, entre essas, os familiares estão intrinsecamente ligadas ao desempenho escolar, principalmente

no que diz respeito a renda familiar, moradia, escolarização dos pais e até mesmo o incentivo nos estudos.

Para que as diferenças educacionais sejam reduzidas é fundamental o desenvolvimento de políticas que diminuam as desigualdades sociais. Neste sentido, trabalhamos com a hipótese de que possivelmente fatores externos também impactam em resultados de rendimento escolar nos municípios analisados.

## 2.2 RELAÇÕES ENTRE INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E O IDEB

Na contemporaneidade, o uso de indicadores tem se ampliado de forma significativa nos diversos setores sociais. Os indicadores são importantes, pois permitem conhecer e analisar diferentes realidades. A produção e uso dos indicadores geralmente são determinações de interesses políticos e sociais. Neste sentido, Soligo (2012), ressalta que:

A partir da Constituição de 1988 e no contexto da descentralização administrativa e tributária em favor dos municípios, vem crescendo a demanda por informações sociais. Cada vez mais, estados e municípios fazem uso de uma série de indicadores no planejamento e execução de políticas públicas, constituindo um aporte de grande utilidade e considerável aceitabilidade (SOLIGO, 2012, p. 16).

O uso de indicadores sociais vem aumentando de forma contínua, principalmente após a consolidação da CF/88, quando o governo federal passa a delegar maiores responsabilidades aos estados e municípios, em que estes deveriam assumir determinadas atribuições nos processos educativos, com planejamentos e execução de políticas públicas para demandas sociais.

Os indicadores, segundo o autor supracitado (2012, p. 12), “empregados para medição dos fenômenos sociais são conhecidos por ‘indicadores sociais’ ou ‘indicadores socioeconômicos’, que, por sua vez, incluem os indicadores educacionais”. No estudo das ciências, os indicadores sociais possuem graus de consenso e explicações diferenciadas do campo das ciências exatas, pois os fenômenos se diferem de acordo com o tempo e o espaço, isto é, um indicador pode ser válido para um determinado local e período, podendo sofrer alterações, exigindo novas explicações de acordo com fenômenos estudados. Para Alicia Catalano de Bonamino (2016, p. 115-116), “um dos conhecimentos mais importantes estabelecidos

pela sociologia da educação é que o desempenho escolar está fortemente associado à origem social do aluno”.

Um estudo relacionando avaliações e qualidade educacional foi realizado nos Estados Unidos na década de 1960, com a apresentação do Relatório Coleman. Este estudo ficou sendo referência em relação à eficácia das escolas, objetivando responder às pressões por igualdade de oportunidades educacionais para minorias, ou seja, buscava-se respostas no sentido de verificar divergências existentes nas escolas e na assimilação de conhecimentos pelos estudantes, confrontando resultados de diferentes níveis socioeconômicos. O Relatório Coleman foi importante por organizar dados e informações de professores, escolas e cerca de 600 mil alunos distribuídos em diferentes níveis de ensino, constatando que existiam variações nos resultados de aprendizagens de alunos de classes menos favorecidas (CHIRINÉA, 2010).

No campo educacional, o Relatório Coleman foi relevante, pois, repercutiu nas políticas públicas da educação de vários países, inclusive no Brasil, impulsionando governos a tomarem iniciativas na realização de debates e estudos semelhantes, visando melhor entendimento do sistema educacional com implementação de políticas para melhorias na qualidade de ensino. Diante do levantamento que originou o Relatório Coleman, pesquisadores, por meio da análise de testes em alunos “constataram que as características do meio familiar, especialmente o status socioeconômicos dos pais e o pertencimento a minoria étnicas explicam melhor as diferenças de resultados observadas do que a própria escola.” Assim, com os resultados das pesquisas perceberam que os fatores intraescolares eram menos relevantes nas diferenças de desempenho dos alunos, evidenciando, portanto, que as diferenças entre o desempenho dos alunos eram explicadas mais pelas variáveis socioeconômicas, em detrimento a outros processos do interior da escola (BONAMINO, 2002, p. 26).

No contexto educacional brasileiro, a produção de estatísticas e indicadores ampliou-se nos últimos anos, contribuindo assim, com diagnósticos precisos, expressando de forma sintética informações importantes nessa área, possibilitando intervenções e (re)formulações nas políticas públicas que visam melhorias no ensino. Nesta perspectiva, pretendemos com esse trabalho relacionar indicadores sociais e educacionais com resultados do IDEB em municípios paranaenses, buscando compreender se determinados indicadores influenciam no rendimento escolar e

consequentemente em resultados de avaliações externas, mais especificamente no IDEB.

Segundo Alberto de Mello e Sousa (2010, p. 157), na sociedade atual, o uso de indicadores é fundamental pois facilitam a divulgação do comportamento de muitos setores, permitindo análises comparativas em relação à evolução. Os indicadores contribuem para monitorar, avaliar e tomar decisões, além disso, têm a função “[...] de observar o comportamento de diferenças regionais ou de diferenças entre grupos sociais”. No entanto, considera que “[...] o uso isolado de um indicador tem limitações, pois representa apenas um aspecto de uma realidade complexa”. Assim sendo, os indicadores devem ser observados e trabalhados num coletivo, pois, possibilitam retratar várias dimensões da realidade, numa visão mais ampla.

Neste contexto, cada vez mais se torna relevante e necessário obter conhecimentos detalhados sobre aspectos políticos, econômicos e sociais, bem como a transparência de informações que contribuam para o debate de políticas públicas, e que estas sejam acompanhadas e avaliadas. No sistema SAEB, além dos resultados de avaliações externas em larga escala, encontramos questionários socioeconômicos, que buscam diagnosticar alguns aspectos relacionados aos alunos e escolas, porém, percebemos fragilidades nos mesmos, pois alguns aspectos são questionados e outros não constantes, deixando de mostrar algumas realidades, impactando dessa forma na implementação de políticas públicas que resultam numa verdadeira qualidade educacional.

Ao tratar de indicadores sociais Paulo de Martino Jannuzzi (2006) afirma que:

Um indicador social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático para formulação de políticas (JANNUZZI, 2006, p. 15).

Segundo o autor, na perspectiva acadêmica, esse indicador, faz ligação entre os modelos explicativos da Teoria Social com a evidência empírica dos fenômenos observados e no programático serve como instrumento operacional que visa conhecer a realidade social para formular políticas públicas nas diferentes esferas de governo.

Para Luiz Carlos Freitas (2007) o nível socioeconômico é fundamental para entender o impacto da desigualdade social na educação. Por muito tempo duas causas foram abordadas para explicar o fracasso escolar: uma por fatores

pedagógicos, internos à escola e outra por fatores externos, causas sociais, sendo que, nenhuma delas dá conta do fenômeno quando tratada de forma isolada, considerando, portanto, as duas causas, apropriadas para a explicação do fracasso escolar. Deste modo, defende que:

[...] as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola. Isso implica continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola, além de introduzir a importância do nível socioeconômico como variável relevante nas análises de avaliação do desempenho do aluno e da escola (FREITAS, 2007, p. 971).

Com essa abordagem, percebemos a necessidade de promover ações que minimizem as desigualdades sociais e educacionais. Para isso, faz-se necessário considerar os diferentes contextos nas aprendizagens, incluindo aspectos externos em processos avaliativos, evitando responsabilização e meritocracia diante de resultados em provas padronizadas. Portanto, diante das variáveis existentes, consideramos complexo analisar a educação básica brasileira, apenas pelo IDEB, sendo fundamental introduzir o nível socioeconômico na análise de resultados de avaliações externas realizadas pelos estudantes.

No contexto das políticas públicas, Luiz Carlos Freitas (2005) realiza críticas nas formas de implementação dessas quando atreladas ao processo de responsabilização, propondo alternativa conjunta do Estado e escola para lidar com o problema diante da “qualidade negociada”, argumentando:

[...] os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar. Os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas (FREITAS, 2005, p. 922).

Diante do exposto, salientamos a importância de debater coletivamente, diferentes indicadores, no ambiente escolar, ou seja, indicadores que vão além de resultados produzidos em avaliações padronizadas e expressadas por um único número. A compreensão de diferentes realidades possibilita a intervenção e o planejamento de ações que visam melhores resultados em aprendizagens.

Para efetivação de políticas públicas eficazes destacamos a necessidade da parceria entre escola, família e sociedade. Outro aspecto fundamental diz respeito a

valorização do professor, que está diretamente envolvido com o processo educativo, podendo fazer diferenças significativas na aprendizagem dos alunos. Por isso, a importância de intensificar as formações de professores, melhorias nas condições de trabalho e remuneração, para que se sintam motivados e atraídos pela profissão, e assim, possam exercer a docência com eficiência, sem pressão, punição e responsabilização diante de resultados de testes padronizados e descontextualizados socialmente.

Mello e Bertagna (2016) realizaram um estudo dos estados brasileiros, através de levantamento de indicadores, entre eles a taxa de analfabetismo, Produto Interno Bruto *per capita*, Produto Interno Bruto (PIB) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com o intuito de refletir sobre esses indicadores e os resultados do IDEB, entendendo limites e possibilidades. Segundo os autores, a qualidade educacional depende de fatores adversos à escola, como condições sociais e econômicas dos alunos e de políticas efetivas, envolvendo a sociedade e o Estado, necessitando maior investimento para superar desigualdades escolares e sociais.

A qualidade atingida “[...] por meio de índices que consideram o desempenho em uma prova padronizada e o fluxo escolar sem analisar outros fatores que influenciam a educação é omitir o fato de que em nossa sociedade capitalista há desigualdade” (MELLO; BERTAGNA, 2016, p. 1137). A condição de desigualdade afeta a aprendizagem dos alunos. Portanto, a qualidade educacional não pode ser restrita apenas ao desempenho dos estudantes com avaliações estandardizadas, mas contextualizadas com fatores externos, pois, estudos alertam que nos estados brasileiros, as condições de vida das pessoas repercutem na aprendizagem escolar.

Estudos realizados por Valdecir Soligo (2013) em municípios de pequeno porte, da região Sul do Brasil, mostraram que ao cruzar informações de indicadores econômicos, sociais e educacionais, com dados do IDEB, entre os anos de 2005 e 2009, demonstraram que as características socioeconômicas interferem diretamente nos resultados de avaliações em larga escala. Deste modo, fundamenta:

[...] os indicadores só adquirem sentido, quando analisados em relação a outros indicadores sociais e econômicos, e quando comparados a um leque de características próprias de cada região, sistema ou rede de ensino (não cabendo generalizações e conceitos universalizantes) (SOLIGO, 2013, p. 17).

Em vista disso, concluímos que os indicadores não devem ser analisados



isoladamente, mas num sentido micro envolvendo diversos atores educativos e instituições sociais, e no sentido macro por meio de políticas nacionais e internacionais que envolvem a educação. Diante da diversidade regional existente e de amplas relações, é complexo referir-se à definição de um único padrão de qualidade, isto é, reduzir-se a um único número, pois este, não revela a plena realidade, fazendo sentido somente quando interpretado diante de outros indicadores.

Na concepção de Alves e Soares (2009), o nível socioeconômico surge em diversos estudos como variável explicativa ou como controle na análise de diversos fenômenos sociais. Para análise de resultados educacionais, o contexto socioeconômico das escolas é de suma importância, entendendo que uma escola que possui alunos com melhores condições econômicas e com mais recursos culturais, se destaca com maiores médias no IDEB.

Os autores Alves e Soares (2013) ainda esclarecem que o nível socioeconômico é o fator mais importante para análises de resultados educacionais. Estudos realizados pelos autores revelaram que escolas que atendiam alunos com menor nível socioeconômico apresentaram piores resultados no IDEB, e que, a proporção de alunos discriminados por raça/cor e por gênero implicaram nos resultados deste indicador, e ainda, alunos que se declararam brancos tinham desempenho superior aos que se revelaram pardos, pretos, amarelos ou indígenas. Além disso, acrescentam que as condições de infraestrutura, tamanho e complexidade da instituição têm relação significativa com os resultados deste indicador.

Chirinéa e Brandão (2015), afirmam que o contexto intra e extra curricular impactam de maneira positiva na qualidade da educação. O Estado considera que qualidade na educação se restringe apenas aos conhecimentos e habilidades aferidos por provas padronizadas, desconsiderando, portanto, particularidades e especificidades. Na concepção destes autores, o indicador de resultados e não de qualidade, IDEB, é insuficiente para medir a qualidade educacional, por ser calculado apenas por duas variáveis desconsiderando aspectos “[...] como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias, e o estilo de gestão e liderança” (2015, p. 473).

Contudo, percebemos que os indicadores são instrumentos importantes para melhor compreensão da realidade, permitindo análises comparativas de diversos aspectos que influenciam direta ou indiretamente no desempenho escolar. Com a criação e ampliação dos indicadores, tanto sociais como educacionais, atribui-se

maiores responsabilidades às escolas, pois as políticas públicas estão fortemente atreladas na busca de resultados satisfatórios no que diz respeito à qualidade educacional, visando atender interesses do Estado e de organismos internacionais. Compreendemos desta forma que o uso dos indicadores educacionais, principalmente o IDEB, não pode ser tratado de forma isolada, mas contextualizado com diversos fatores externos.

### 2.3 INDICADORES UTILIZADOS NA PESQUISA

Na realização deste trabalho foram utilizados alguns indicadores socioeconômicos e educacionais, entre eles, Índice de Gini, Índice da Incidência de Pobreza, IDEB (referência na pesquisa), Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série. Sendo assim, consideramos necessário realizar uma breve conceituação sobre os indicadores citados. Buscamos também explicar sucintamente os principais portais (Censo Escolar, IBGE e o QEDu) utilizados na busca de informações, ressaltando que o desenvolvimento das tecnologias contribui para o armazenamento de dados e informações e permite o acesso instantâneo de usuários.

A principal base de dados para a área da educação é o Censo Escolar. Nesse sistema encontram-se dados e informações relacionadas às instituições de ensino, níveis e modalidades de ensino, matrículas, evasão, aprovação entre outros. Segundo site do INEP, o Censo Escolar:

[...] é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo INEP e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (INEP, 2022).

O Censo Escolar é um instrumento importante, permitindo que os envolvidos no processo educacional conheçam a situação de cada escola do país, nas diferentes esferas, e desta forma, possam acompanhar e monitorar as políticas públicas. Para obtenção dos indicadores educacionais como: IDEB, (taxas de rendimento e fluxo escolar), Taxa de Analfabetismo, Distorção Idade-Série, entre outros, são realizados cálculos com base no Censo Escolar.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi criado na década de

1930, no governo de Getúlio Vargas, sendo definido na Constituição Federal de 1988 como órgão central e coordenador do Sistema Estatístico Nacional. Esse órgão é o principal fornecedor de dados e informações do País, atendendo as necessidades dos diversos segmentos da sociedade civil e das diferentes esferas governamentais. Através desse Instituto é possível obter dados e informações de todo o território brasileiro e da sua população.

O Portal QEdu é um sistema de acesso gratuito à população, desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann, fornecendo diversas informações sobre a realidade das escolas brasileiras, principalmente sobre a situação da aprendizagem dos alunos da educação básica. Esse Portal disponibiliza identificação de dados e informações de fontes oficiais do governo, como Prova Brasil, Censo Escolar e outros indicadores do INEP. O QEdu possibilita conhecer melhor a realidade educacional brasileira, auxiliando para que sejam traçadas metas e estratégias mais eficazes para melhoria do ensino (QEdu, 2022a).

### 2.3.1 Indicadores socioeconômicos

Os indicadores socioeconômicos permitem conhecer o nível de desenvolvimento de uma nação ou país, fornecendo informações sobre as áreas, social e econômica. De acordo com o IBGE, os indicadores sociais analisam:

[...] a qualidade de vida e os níveis de bem-estar das pessoas, famílias e grupos populacionais, a efetivação de direitos humanos e sociais, bem como o acesso a diferentes serviços, bens e oportunidades, por meio de indicadores que visam contemplar a heterogeneidade da sociedade brasileira sob a perspectiva das desigualdades sociais (IBGE, 2022).

Esses indicadores facilitam a identificação de avanços e necessidades da população, contribuindo na formulação, monitoramento e avaliação de programas e políticas públicas, possibilitando aos governantes o planejamento de ações e investimentos que diminuam as desigualdades sociais.

Neste contexto, apresentamos os indicadores socioeconômicos e educacionais integrantes nesta pesquisa, a fim de analisar e comparar os mesmos com o IDEB, visando atingir o objetivo proposto neste trabalho.

### 2.3.1.1 *Índice de Gini*

O Índice de Gini ou Coeficiente de Gini foi criado pelo italiano Conrado Gini, em 1912. É um instrumento matemático que tem como finalidade medir a desigualdade social e econômica de um determinado grupo, mostrando a diferença entre o rendimento dos mais pobres e dos mais ricos. Esse índice é calculado a partir de uma escala que varia de 0 a 1, sendo que o valor (0) zero, representa situação de igualdade (mesma renda) e o (1) um representa desigualdade máxima (maior concentração de renda). O Índice de Gini é avaliado nesta pesquisa por ser considerado um indicador que mede de forma mais específica o grau de concentração de renda. Essa medida pode estar relacionada a muitos problemas sociais, inclusive educacionais.

### 2.3.1.2 *Índice da Incidência de Pobreza*

O Índice da Incidência de Pobreza fornece uma ideia sobre a extensão da pobreza existente em determinados locais. A pobreza pode ser conceituada como a ausência ou insuficiência do mínimo necessário de renda para suprir necessidades básicas à sobrevivência. Valdecir Soligo (2016, p. 391) define a pobreza em três categorias, “a pobreza absoluta, a relativa e a subjetiva, associadas, respectivamente, à não satisfação de um mínimo definido socialmente; a privação de bens e serviços, considerados comuns numa sociedade; e ao sentimento de impotência”.

Nesta pesquisa, o Índice da Incidência de Pobreza é um dos indicadores analisados e comparados, com o intuito de identificar relações deste indicador com resultados do IDEB, ou seja, verificar se a pobreza está atrelada ao desempenho escolar e representada no IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná.

### 2.3.2 Indicadores educacionais

Os indicadores educacionais auxiliam na informação de dados relacionados à educação. Esses indicadores podem contribuir para diagnosticar as fragilidades das escolas e sistemas de ensino, além disso, quando relacionados a outros indicadores poderão servir como variável para explicação de resultados de desempenho escolar. Apresentamos na sequência os indicadores educacionais incluídos nesta pesquisa,

entre eles, o IDEB (variável dependente). O IDEB foi relacionado com os demais, visando atender o principal objetivo da pesquisa.

### 2.3.2.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi instituído em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com o objetivo de medir a qualidade da educação básica brasileira. Este indicador é calculado bianualmente a partir de dados de dois conceitos: fluxo escolar e proficiência, obtidos no Censo Escolar e no SAEB diante de avaliações em larga escala com resultados que são apresentados em escala com valores de 0 a 10. Este índice é calculado de acordo com o aprendizado dos alunos, somando-se as notas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dividido por dois e multiplicado pela taxa de aprovação, que resultará no IDEB (Figura 1).

**Figura 1- Fórmula de composição do IDEB**



$$\frac{(\text{Por.} + \text{Mat})}{2} \times \text{Taxa de Aprovação} = \text{Ideb}$$

**Fonte:** QEdu, 2022b.

Diante dos indicadores apresentados, o IDEB foi considerado variável dependente (y), sendo relacionado com outros indicadores socioeconômicos e educacionais variáveis independentes (x) para atingir o objetivo geral desta pesquisa, isto é, identificar relações entre características de contexto e o rendimento escolar aferido pelo IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná.

### 2.3.2.2 Taxa de Analfabetismo

De acordo com o site do IBGE ([www.ibge.gov.br/indicadores.html](http://www.ibge.gov.br/indicadores.html)), a taxa de analfabetismo “é o percentual de pessoas analfabetas de 15 anos ou mais em relação

ao total de pessoas do mesmo grupo etário”. Nesta pesquisa, a taxa de analfabetismo poderá contribuir para análise da cultura escolar da população dos municípios pesquisados. Trabalhamos com a hipótese de que a taxa de analfabetismo é fator influente em resultados de desempenho escolar, pois pais alfabetizados geralmente conseguem contribuir na aprendizagem dos filhos.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2021), a taxa de alfabetização da população adulta é considerada um importante indicador educacional comparativo entre o desenvolvimento social de países. Assim, aponta que “muitas nações já equacionaram esse desafio, mas, no Brasil, ainda persiste uma taxa de 5,8% de analfabetos com idade de 15 anos ou mais, embora haja um pequeno avanço”, afirmando que os resultados deste índice possivelmente podem ter influência devido a:

[...] falta de participação histórica de grupos sociais nos ganhos educacionais de décadas recentes observados no País, como os mais pobres, que não tiveram ou têm oportunidades ao longo de sua juventude (e hoje compõem a parcela de idosos da população), e aqueles que vivem na zona rural, por exemplo. No caso das zonas rurais, a diferença no índice é de 10,7 pontos percentuais em relação aos que vivem na zona urbana (BRASIL, 2021, p. 83)

A Taxa de Analfabetismo é um dos indicadores relacionados com o IDEB (variável dependente) na análise dos 61 municípios paranaenses de pequeno porte e também na análise dos Grupos 2 e 3, ou seja, nos 10 municípios com maior e 10 com menor média neste índice. Numa outra perspectiva, analisamos a Taxa de Analfabetismo (variável dependente) correlacionando com o Índice de Gini e o Índice da Incidência de Pobreza (variáveis independentes), buscando compreender em que medida esses indicadores socioeconômicos interferem na Taxa de Analfabetismo.

### *2.3.2.3 Distorção Idade-Série*

Conforme o site do Portal QEDu, “a Distorção Idade-Série é considerada a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso nos estudos” (QEDu, 2022c). O cálculo desse indicador é realizado através do Censo Escolar que indica a idade do aluno matriculado e a respectiva série frequentada. Neste contexto, cabe ressaltar que quando o aluno reprova ou abandona os estudos por um período de dois anos ou mais, após retornar à escolarização, sua situação impacta no atraso escolar, sendo contabilizado como Distorção Idade-Série.

Em 2021, segundo dados do QEdU, o estado do Paraná tinha 4,7% de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Distorção Idade-Série, ou seja, de cada 100 crianças matriculadas nesta modalidade de ensino, aproximadamente 5 estavam com atraso escolar em 2 anos ou mais. Em nível nacional, segundo o Anuário Estatístico da Educação Básica (2021), o Brasil registrou no ano 2020 que, 9,7% dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 22,7% dos estudantes dos anos finais e 26,2% dos alunos do Ensino Médio se encontravam com defasagem igual ou superior a dois anos de atraso escolar em relação a série que deveriam estar cursando.

Os dados da Distorção Idade-Série são registrados anualmente em sistemas como o Censo Escolar e QEdU, mas nesta pesquisa consideramos os dados dos anos das edições do IDEB 2015, 2017, 2019 e 2021, calculados a partir da média destes anos. Nesta pesquisa, o indicador Distorção Idade-Série é relacionado com o valor médio do IDEB (variável dependente) no Grupo 1 (61 municípios) e também nos Grupos 2 e 3 (10 municípios com maior e 10 com menor média no IDEB). Já em outra análise a Distorção Idade-Série foi tratada como variável dependente e correlacionada com os indicadores socioeconômicos (Índice de Gini e o Índice da Incidência de Pobreza), variáveis independentes, do Grupo 1, buscando compreender em que medida esses indicadores socioeconômicos interferem na Distorção Idade-Série.

Com o intuito de identificar e discutir relações entre características de contexto e rendimento escolar aferido pelo IDEB, no capítulo seguinte, apresentamos dados de indicadores socioeconômicos e educacionais dos municípios de pequeno porte do estado do Paraná que são relacionados com o IDEB, a fim de identificar se estes indicadores impactam no desempenho escolar e em resultados deste índice.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS DA PESQUISA

O terceiro capítulo aborda uma breve explanação sobre estudos comparados, contextualiza o estado do Paraná e os municípios integrantes na pesquisa, discorre sobre os encaminhamentos metodológicos e apresenta análises e discussões dos resultados da pesquisa.

#### 3.1 EDUCAÇÃO COMPARADA

A compreensão dos sistemas educativos ou de aspectos relacionados às diversas questões educacionais por meio de estudos comparativos é recente e está em constante construção. Esses estudos são considerados instrumentos importantes no atual contexto da globalização, pois permitem conhecer e analisar de maneira mais ampla a realidade educativa de diferentes lugares, não se restringindo apenas ao contexto educacional, mas de diversos outros setores produtivos, servindo de base teórica e metodológica em outras áreas do conhecimento.

Neste contexto, Martha Aparecida Santana Marcondes (2005, p.139) aponta que tanto “os estudos comparados em Educação, e a educação comparada passa a ser valorizada como elemento significativo para uma melhor compreensão das influências do processo de globalização nas políticas educativas”. Desta maneira, compreendemos que estudos comparativos possibilitam a compreensão da realidade de forma mais concreta na produção e melhorias de processos educativos, pois a educação é vista como elemento central e propulsora do desenvolvimento político e econômico.

Inicialmente o que tem se constatado é que vários países têm utilizado a educação comparada com o objetivo de descrever e compreender a dinâmica dos sistemas educacionais. Pesquisadores dessa área percorriam o mundo em busca de informações para posteriormente aplicar em seus sistemas de ensino (CORREA, 2011). Assim, as primeiras pesquisas foram realizadas com a finalidade de comparar sistemas de ensino, captando informações e experiências de outros países, aproveitando aspectos positivos para implantar em seus sistemas educacionais.

Na compreensão de Antonio Gomes Ferreira (2008),

[...] se é certo que a Educação Comparada esteve, desde o seu início, sempre



vocacionada para compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação, essa ambição não se modificou até ao presente (FERREIRA,2008, p. 125).

Neste sentido, a Educação Comparada não deve ser vista apenas como produto de uma só história e uma única sociedade, mas compreendida como uma maneira de analisar a trajetória educacional no decorrer dos tempos.

A educação comparada se originou no século XIX, num ambiente cultural e científico, com o despertar de algumas ciências comparatistas, entre elas, a Literatura Comparada, o Direito Comparado e a Anatomia Comparada, destacando-se com maior ênfase nos estudos acadêmicos a partir do século XX (FERREIRA, 2008).

No século XX, a Educação Comparada se destacou progressivamente, expandindo seu campo de investigação e de ação, assumindo dimensão internacional, principalmente por trabalhos desenvolvidos por organismos internacionais e comunidade científica. Porém, a partir da década de 1970, esses estudos tiveram declínios, devido fatores como a descrença na educação, deixando essa, de ser vista como fator de progresso, de desenvolvimento econômico e de modernização. Entretanto, na década de 1990, reapareceu o interesse pelos estudos comparativos com novas abordagens no campo educacional, sendo essa metodologia revalorizada em nível internacional, demonstrando que estes estudos possuem potencialidades (CARVALHO, 2013).

Conforme António Gomes Ferreira (2008, p. 125) “a comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber”. Essa evolução se dá num processo comparativo, por meio de distinções e relações com outros seres humanos, objetos ou fenômenos. Neste sentido, corroboramos com Maria Ciavatta (2009, p. 129) ao afirmar que “a comparação parte da analogia que é o processo de perceber as diferenças e semelhanças na relação com o outro, pessoas e objetos”.

Nesta perspectiva, compreendemos que ao proceder estudos comparativos faz-se necessário verificar o que é comparável, observando semelhanças e diferenças, detectando o que é comum entre o que está sendo analisado. Por isso, ao realizarmos comparações é preciso definir um parâmetro, isto é, delimitar características do objeto, fenômeno ou fato, que são compatíveis, e assim interpretá-las com o contexto social, cultural, econômico e educacional em si.

Conforme apresentado por João Jorge Correa (2011), a educação comparada

vem sendo desenvolvida para:

[...] encontrar o seu sentido, o seu objeto de estudo e os seus processos específicos de investigação. A sua aplicação prática é incontestável, à medida que, ao analisar comparativamente, por exemplo, sistemas educacionais, práticas pedagógicas, métodos de ensino, formas de financiamento, formação de professores, organizações escolares, em suma, a variada gama de possibilidade de pesquisa nos espaços escolares administrativos e pedagógicos, contribui para o entendimento destes elementos a partir da referência ao outro (CORREA, 2011, p. 256).

No entendimento do autor, a educação comparada busca investigar processos no campo educacional, visando melhor compreensão dos elementos envolvidos neste contexto, tendo como modelo ou referência, o outro. Além disso, o pesquisador comparatista analisa com maior profundidade os pontos comuns e diversos, considerando problemas e possíveis soluções, evitando reproduzir experiências não exitosas. Ainda segundo Correa (2011, p. 266 e 267) “a partir do uso do método comparativo é possível desvendar as razões do sucesso e fracasso de uma mesma política em realidades distintas, bem como as suas formas de gestão”.

Conforme já apresentado neste trabalho é perceptível a influência de organismos multilaterais no contexto de avaliações externas. Assim, reforçamos as palavras de Correa (2015) ao afirmar que os organismos internacionais como o BM, OCDE, CEPAL, UNESCO e UNICEF, entre outros, adotam a metodologia comparada de forma excessiva em estudos e análises de políticas educacionais, principalmente nas avaliações em larga escala.

Na presente pesquisa, o método comparatista é considerado relevante com enfoque no contexto educacional. Ao comparar aspectos sociais, culturais e econômicos com indicadores educacionais permitem compreender a influência das características de contextos em municípios de pequeno porte, em resultados de desempenho escolar de processos avaliativos em larga escala.

Na compreensão de Fabiany de Cássia Tavares Silva (2016), o estudo comparativo torna-se significativo por instituir uma diversidade de perspectivas, abordagens e metodologias, indicando limites para a compreensão de fatos e fenômenos educativos que são comparados. Neste sentido, aponta que o diálogo com as ciências humanas e sociais não são mais suficientes, precisando considerar relações políticas, econômicas da sociedade, assim como comparar mudanças

educacionais de acordo com o processo histórico em que foram construídas.

Nessa perspectiva, a autora supracitada realizou estudos comparados sobre documentos curriculares, analisando diferenças e semelhanças, estabelecendo relações com distintas situações, considerando as condições da produção, pois entende que “o conteúdo em si não pode ser dissociado do lugar ocupado por esse impresso na história da educação e do currículo”. Nas duas últimas décadas os discursos sobre educação escolar e escola estão fortemente ligados a compreensão de aspectos econômicos e culturais das instituições educacionais, pois envolvem diferentes tipos de estudantes, significações, valores, grupos sociais, formas de se relacionar com os conhecimentos e necessidades educativas (SILVA, 2016).

Lourenço Filho e Monarcha (2004, p. 21) afirmam que através dos estudos comparativos é possível colher “um conjunto de informações que conduzem a hipóteses e a construção de modelos, para melhor compreensão do processo educacional e condições de sua institucionalização”. Sendo assim, compreendemos que o trabalho realizado nesta dinâmica nos auxilia no entendimento do funcionamento dos sistemas de ensino, no fornecimento de informações amplas, na identificação de problemas e planejamentos futuros.

Em qualquer estudo comparado, um requisito importante é estabelecer parâmetros para a comparabilidade inicial das unidades de análises selecionadas. As unidades comparativas podem se tornar mais proveitosas quando existem vários aspectos em comum, tornando as análises mais significativas. Por isso, um estudo comparado passa a ter maior significância quando examinado o contexto subjacente, relacionando aspectos em comum identificando o grau de semelhança ou diferenças, suas inter-relações e as causas do fenômeno educacional estudado (BRAY; ADAMSON; MANZON; 2015).

Neste estudo comparativo, o IDEB foi utilizado como variável dependente. Os indicadores socioeconômicos (Índice de Gini e Índice da Incidência de Pobreza) e indicadores educacionais (Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série), são as variáveis independentes que correlacionados com o IDEB, resultam em dados que auxiliam na compreensão da influência de fatores externos em resultados de desempenho escolar aferidos pelo IDEB nos municípios pesquisados.

### 3.2 SITUANDO O ESTADO DO PARANÁ E OS MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estado do Paraná se situa na região Sul do Brasil, com uma área de 199.880 km<sup>2</sup>. Segundo dados do IBGE 2010, possui uma população de 10.444.526 habitantes, destes 85,3% vivem na área urbana. É o segundo maior estado brasileiro na produção de grãos. No ano de 2019 possuía um Produto Interno Bruto de 466 bilhões de reais, totalizando 6,31% em relação ao PIB brasileiro. Dos 399 municípios existentes no Paraná, apenas 61 municípios participaram desta pesquisa, em virtude dos critérios adotados.

### 3.3 CONHECENDO O MUNICÍPIO PARÂMETRO DA PESQUISA

Tendo como parâmetro o município de Serranópolis do Iguaçu, PR, consideramos relevante fazer uma breve contextualização do mesmo, relacionando alguns aspectos históricos, geográficos e resultados do IDEB deste município desde a primeira participação nas edições realizadas pelo SAEB. Neste trabalho, apresentamos apenas algumas características históricas e geográficas dos municípios dos Grupos 2 e 3, selecionados por critérios de comparabilidade e especificados na introdução desta pesquisa.

Serranópolis do Iguaçu está localizado na região Oeste do estado do Paraná (Figura 2), possuindo uma área de 482,394 Km<sup>2</sup>, sendo desta, 287,63 Km<sup>2</sup> incorporadas ao Parque Nacional do Iguaçu. Este município foi criado através da Lei Estadual nº 11.218, de 07 de dezembro de 1995 pela Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, desmembrando-se do município de Medianeira. De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população do município é de 4568 habitantes. Tem como base econômica a agricultura e a pecuária.

O município de Serranópolis do Iguaçu (parâmetro na pesquisa) tem se destacado com boas notas no IDEB em edições consecutivas, tornando-se referência em nível estadual e nacional. No mapa da Figura 2, Serranópolis do Iguaçu encontra-se na cor vermelha e os demais municípios estão destacados na cor verde. Todos os municípios do referido mapa fazem parte do Grupo 1, isto é, dos 61 municípios selecionados por critérios de comparabilidade. De acordo com a localização destes

municípios por mesorregião, percebemos que: 18 localizam-se no Norte Central Paranaense; 13 no Noroeste Paranaense; 9 no Norte Pioneiro Paranaense; 9 no Oeste Paranaense; 5 no Centro Ocidental Paranaense; 4 no Centro Sul Paranaense; e 3 no Sudoeste Paranaense. Não houve nenhum município localizado nas mesorregiões Centro Oriental Paranaense, Metropolitana de Curitiba e Sudeste Paranaense.

**Figura 2 - Localização dos 61 municípios paranaenses participantes da pesquisa**



- Município parâmetro da pesquisa
- Demais municípios incluídos na pesquisa

**Fonte:** elaboração pela autora adaptado da Wikipédia, 2022.

O Quadro 1 detalha os resultados do IDEB do município de Serranópolis do Iguaçu, correspondentes às edições de 2005 a 2021, com a respectiva classificação em nível estadual e a meta projetada.

**Quadro 1 - IDEB do município de Serranópolis do Iguaçu (2005 - 2021)**

Ano	Nota IDEB	Classificação Nível Paraná	Meta Projetada
2005	5,4	8º lugar	-
2007	5,8	8º lugar	5,5
2009	7,2	1º lugar	5,8
2011	-	-	6,1
2013	8,0	1º lugar	6,4
2015	8,1	1º lugar	6,6
2017	8,7	1º lugar	6,8
2019	8,5	2º lugar	7,0
2021	9,0	1º lugar	7,2

**Fonte:** elaborado pela autora com base de dados no Portal QEdU, 2022.

O Quadro 1 mostra a constante evolução das notas do IDEB do município de Serranópolis do Iguaçu, atingindo em cada edição uma nota superior a meta projetada. Em 2011, o município não realizou as avaliações previstas pelo SAEB devido não ter o número mínimo de alunos exigido, por isso, não apresentou nota nesta edição.

Consideramos relevante apresentar alguns aspectos históricos e geográficos dos municípios de pequeno porte do estado do Paraná, integrantes dos Grupos 2 e 3, isto é, dos 10 municípios com maiores e os 10 com menores médias nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 do IDEB. Optamos por realizar esse levantamento apenas para esses dois grupos específicos, pois uma avaliação para todo o Grupo 1 ficaria extensa e talvez não muito significativa, uma vez que pois envolveria um número grande de municípios. Os Quadros 2 e 3 detalham características dos municípios dos grupos 2 e 3, em ordem alfabética, não levando em consideração a ordem das médias do IDEB.

O Quadro 2 mostra algumas características históricas e geográficas do grupo dos 10 municípios de pequeno porte do estado do Paraná, com as maiores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021.

**Quadro 2 - Características dos 10 municípios paranaenses com maior IDEB**

<b>Município</b>	<b>Localização Geográfica Paranaense</b>	<b>Lei Estadual de Criação</b>	<b>Instalação do Município</b>	<b>Município de Desmembramento</b>	<b>Área Territorial em km<sup>2</sup></b>
<b>Atalaia</b>	Norte Central	Lei nº 4.245/1960	15/11/1961	Nova Esperança	137.246
<b>Flórida</b>	Norte Central	Lei nº 4245/1960	15/11/1961	Iguaçu	83.818
<b>Guapirama</b>	Norte Pioneiro	Lei nº 4.842/1964	19/12/1964	Joaquim Távora	188.399
<b>Ivatuba</b>	Norte Central	Lei nº 4.245/1960	18/11/1961	Maringá	94.931
<b>Novo Itacolomi</b>	Norte Central	Lei nº 1017/1992	01/01/1993	Cambira	161.065
<b>Pitangueiras</b>	Norte Central	Lei nº 9.389/1990	01/01/1993	Rolândia	123.531
<b>Quatro Pontes</b>	Oeste	Lei nº 9.368/1990	01/01/1993	Marechal Cândido Rondon	115.681
<b>Rio Branco do Ivaí</b>	Norte Central	Lei nº 11.258/1995	01/01/1997	Grandes Rios e Rosário do Ivaí	381.676
<b>São Manoel do Paraná</b>	Noroeste	Lei nº 9369/1990	01/01/1993	Indianópolis	94.410
<b>Serranópolis do Iguaçu</b>	Oeste	Lei nº 11.218/1995	01/01/1997	Medianeira	483.640

**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do IBGE Cidades e IPARDES, 2022.

Constatamos no Quadro 2 que dos 10 municípios apresentados, 6 se localizam na região Norte Central, 2 na região Oeste, 1 na região Noroeste e 1 na região Norte Pioneiro. Além disso, verificamos que 4 destes municípios foram criados na década de 1960 e 6 municípios na década de 1990. Com maior extensão territorial destacam-se os municípios de Serranópolis do Iguaçu e Rio Branco do Ivaí. O município denominado Flórida possui a menor extensão territorial.

O Quadro 3 mostra algumas características históricas e geográficas dos municípios de pequeno porte do estado do Paraná, com as menores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021.

**Quadro 3 - Características dos 10 municípios paranaenses com menor IDEB**

<b>Município</b>	<b>Localização Geográfica Paranaense</b>	<b>Lei Estadual de Criação</b>	<b>Instalação do Município</b>	<b>Município de Desmembramento</b>	<b>Área Territorial em km<sup>2</sup></b>
<b>Altamira do Paraná</b>	Centro Ocidental	Lei nº 7.571/1982	01/02/1983	Palmital	388.488
<b>Brasilândia do Sul</b>	Noroeste	Lei nº 9.624/1991	01/01/1993	Alto Piquiri	294.439
<b>Campina do Simão</b>	Centro Sul	Lei nº 11.180/1995	01/01/1997	Guarapuava	450.258
<b>Fênix</b>	Centro Ocidental	Lei nº 4.245/1960	15/11/1961	Campo Mourão	233.844
<b>Godoy Moreira</b>	Norte Central	Lei nº 9077/1989	01/01/1990	São João do Ivaí	130.317
<b>Itaguajé</b>	Norte Central	Lei nº 253/1954	30/11/1955	Santo Inácio	194.313
<b>Mato Rico</b>	Centro Sul	Lei nº 9564/1991	01/01/1993	Pitanga	396.364
<b>Mirador</b>	Noroeste	Lei nº 4338/1961	13/11/1961	Jurema, Nova Aliança do Ivaí e Paraíso do Norte	222.202
<b>Santa Cecília do Pavão</b>	Norte Pioneiro Paranaense	Lei nº 4.245/1960	22/11/1961	São Jerônimo da Serra	106.234
<b>São José das Palmeiras</b>	Oeste	Lei nº 8.075/1980	01/01/1986	Santa Helena	182.727

**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do IBGE Cidades e IPARDES, 2022.

Diante do exposto, no Quadro 3 constatamos que dos 10 municípios mostrados, 2 pertencem à região Centro Ocidental, 2 estão localizados no Noroeste, 2 na região Centro Sul, 1 no Oeste e 2 localizam-se no Norte Central. Em relação a criação destes municípios percebemos que 1 deles se originou na década de 1950, 3 na década de 1960, 3 na década de 1980 e 3 dos municípios foram criados na década de 1990. Com maior extensão territorial destacam-se os municípios de Campina do Simão, Mato Rico e Altamira do Paraná. De menor extensão territorial temos o município de Santa Cecília do Pavão.

Os municípios mostrados nos Quadros 2 e 3 são todos comparáveis, isto é, cumprem com as características determinadas nos critérios de seleção. Percebemos



que são municípios que se assemelham por diversos aspectos, são de periferias, não pertencentes à metrópoles.

### 3.4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para identificar possíveis relações entre características de contexto e de rendimento escolar aferido pelo IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná, delimitamos 61 municípios participantes nesta pesquisa, mediante a adoção de critérios de semelhanças a Serranópolis do Iguaçu (parâmetro na pesquisa), por motivos já explicitados na introdução do trabalho.

Nesta perspectiva, os critérios de comparabilidade adotados para o desenvolvimento deste trabalho, se pautaram em quatro critérios. O primeiro critério adotado foi o número de habitantes, sendo até 5000 habitantes de acordo com o Censo do IBGE de 2010. O segundo critério considerou a quantidade de escolas municipais na rede de ensino, devendo ter apenas uma escola na rede municipal na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. O terceiro critério envolveu a participação dos municípios nas edições das avaliações do SAEB, especificamente, o IDEB, os quais devem ter participado das edições referentes aos anos de 2015, 2017, 2019 e 2021. O quarto critério considerou as médias das notas do IDEB das edições citadas, sendo este critério utilizado para a composição dos Grupos 2 e 3, ou seja, grupo dos 10 municípios com maiores e 10 com menores médias no IDEB.

Como primeiro passo, buscou-se identificar os municípios do estado do Paraná por meios eletrônicos (sites e portais como: IBGE, IBGE Cidades, IPARDES, QEDu), que atendem o primeiro critério, municípios que possuem menos de 5000 habitantes, conforme o Censo do IBGE de 2010. Encontramos aproximadamente 100 municípios paranaenses com este número de população. No segundo passo, verificamos quais destes municípios atendiam alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em uma única escola na rede pública em área urbana e constatamos que aproximadamente 70 municípios se enquadravam neste critério. Posteriormente, optamos pelo recorte de participação nas edições do IDEB, selecionando dos 70 municípios, apenas os que realizaram todas as edições do IDEB dos anos de 2015, 2017, 2019 e 2021. Assim, permaneceram no processo de seleção apenas 61 municípios paranaenses de pequeno porte, que compuseram o Grupo 1.

Dos 61 municípios encontrados, delimitamos e selecionamos 10 municípios para compor o Grupo 2, com o critério de maiores médias no IDEB nas mesmas edições acima citadas. O Grupo 3 foi formado por 10 municípios com as menores médias no IDEB das mesmas edições. Os Grupos 2 e 3 participam de uma análise, semelhante à do Grupo 1, diferenciando-se apenas pela quantidade de municípios participantes, visando comprovar análises realizadas com o Grupo 1 (61 municípios).

Os 10 municípios que integram esta pesquisa compondo o Grupo 2, com maiores médias no IDEB, classificados da maior para menor média são: Serranópolis do Iguaçu, Atalaia, Pitangueiras, Ivatuba, Guapirama, Rio Branco do Ivaí, São Manoel do Paraná, Quatro Pontes, Flórida e Novo Itacolomi. Já, os 10 municípios de menores médias no IDEB, denominado de Grupo 3, classificados da maior para a menor média são: Godoy Moreira, Brasilândia do Sul, Santa Cecília do Pavão, Altamira do Paraná, São José das Palmeiras, Fênix, Itaguajé, Mato Rico, Mirador e Campina do Simão.

No decorrer deste trabalho, buscamos dados e informações de indicadores socioeconômicos e educacionais dos municípios selecionados, visando a comparabilidade dos mesmos com o IDEB, a fim de atingir o principal objetivo deste trabalho. Assim, para a construção da base de dados do IDEB e da Distorção Idade-Série utilizamos o Portal QEDu. Os dados referentes a Taxa de Analfabetismo dos municípios foram extraídos do IPARDES e informações e dados sobre quantidade populacional, o Índice de Gini e Índice da Incidência de Pobreza foram obtidos no site do IBGE Cidades.

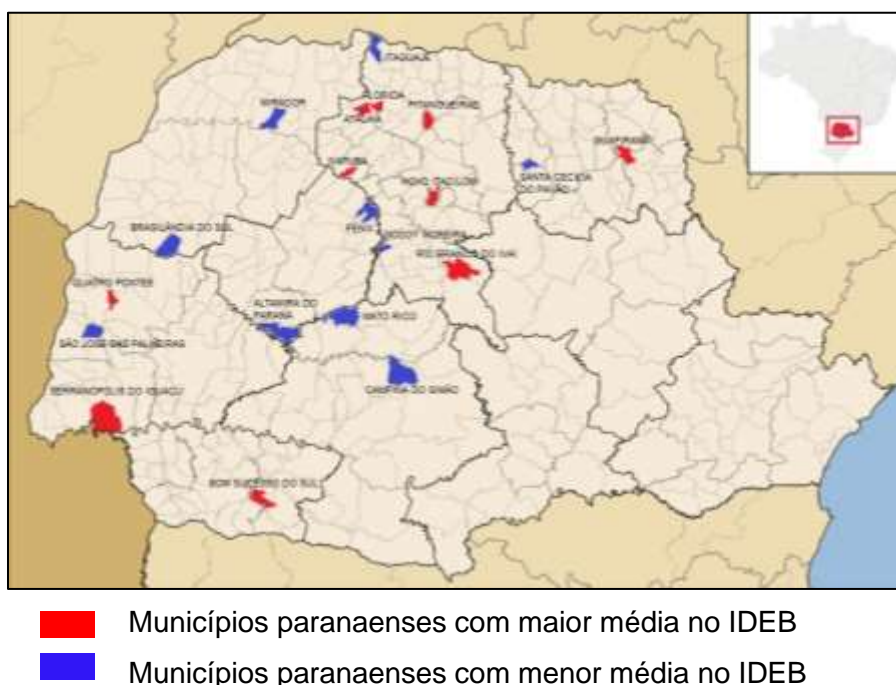
Neste contexto, ressaltamos que a principal finalidade foi comparar características de contexto com o IDEB de municípios paranaenses com maiores e menores médias neste índice, buscando compreender se fatores socioeconômicos e educacionais influenciam no desempenho escolar dos alunos e conseqüentemente em resultados do IDEB.

Num primeiro momento realizamos uma análise envolvendo o Grupo 1, compreendendo 61 municípios paranaenses de pequeno porte do estado do Paraná. Em seguida, analisamos outros dois Grupos, 2 e 3, sendo, o Grupo 2, composto por 10 municípios com maiores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e Grupo 3, com 10 municípios de menores médias no IDEB, nas mesmas edições. Todos os municípios participantes foram selecionados por critérios de comparabilidade, ou seja, semelhanças com o município parâmetro, Serranópolis do Iguaçu.

A pesquisa utilizou uma abordagem quali-quantitativa. Foram utilizados cruzamentos de dados com apresentação de números, índices, porcentagem, buscando analisar quais indicadores socioeconômicos e educacionais tem maior ou menor relação com resultados do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental de municípios de pequeno porte do estado do Paraná.

Os Grupos 2 e 3 dos municípios de pequeno porte (10 com maior e 10 com menor média no IDEB), encontram-se situados em diferentes regiões do Estado do Paraná, conforme mencionado nos Quadros 2 e 3, e detalhado na Figura 3.

**Figura 3 - Mapa com localização dos municípios paranaenses pesquisados**



**Fonte:** elaborado pela autora adaptado da Wikipédia, 2022.

De acordo com o mapa da Figura 3 podemos visualizar a localização dos municípios paranaenses integrantes dos Grupos 2 e 3. Conforme legenda, os municípios destacados na cor vermelha representam os que possuem maiores médias no IDEB nas edições de 2015, 2017, 2019 e 2021. Os municípios com menores médias no IDEB nestas edições estão representados na cor azul.

### 3.5 VARIÁVEIS DA PESQUISA

O termo variável é bastante utilizado nas ciências sociais. Tem conceito

proveniente da matemática, que segundo Odilia Fachin (2006, p. 71), a palavra variável teve origem nas ciências matemáticas e definindo-a como “um aspecto ou dimensão de um fenômeno ou propriedade desse aspecto ou dimensão que em dado momento da pesquisa pode assumir diferentes valores”. Para a autora ainda, variável “é qualquer quantidade ou característica que pode possuir diferentes valores numéricos”.

As variáveis dependentes e independentes, na concepção de Fachin (2006), são explicadas como sendo (a começar pela variável dependente):

[...] é aquela cujas modalidades estão relacionadas às alterações da variável independente. A variável dependente sempre exerce ação condicionada, é a que está em estudo para ser descoberta, e geralmente são valores quantitativos a serem explicados. [...] A variável independente é aquela que se constitui a causa ou o produto ou, ainda, o fator contribuinte de outra variável. Ela influencia, determina ou afeta a denominação de variável dependente (FACHIN, 2006, p. 76-77).

A variável dependente apresenta valores a serem explicados devido influências da variável independente. Já a variável independente tem uma função centralizadora, conduzindo a diferentes análises e interpretações com as demais variáveis.

Para Marconi e Lakatos (2021, p. 148-149) a variável dependente “consiste em valores (fenômenos, fatores) a serem explicados ou descobertos, em virtude de serem influenciados, determinados ou afetados pela variável independente”. Já a variável independente “é a que influencia, determina ou afeta outra variável; é fator determinante, condição ou causa para determinado resultado, efeito ou consequência”.

Podemos conceituar a modelagem estatística como uma representação da realidade de maneira simplificada com técnicas baseadas em probabilidades com a finalidade de descrever diferentes aspectos. O modelo estatístico é construído a partir de dados, relacionando-os com outras variáveis.

Quando a análise de regressão linear de uma variável dependente em função de uma variável independente é realizada, busca-se compreender como a variável independente afeta a variável dependente que se deseja estudar (CHEIN, 2019, p. 9). Podem ser observadas correlações positivas ou negativas. O sinal positivo indica que as variáveis dependente e independente são diretamente proporcionais, logo a variável dependente aumenta em função do aumento da variável independente, ou diminuiu em função da diminuição da variável independente. O sinal negativo indica

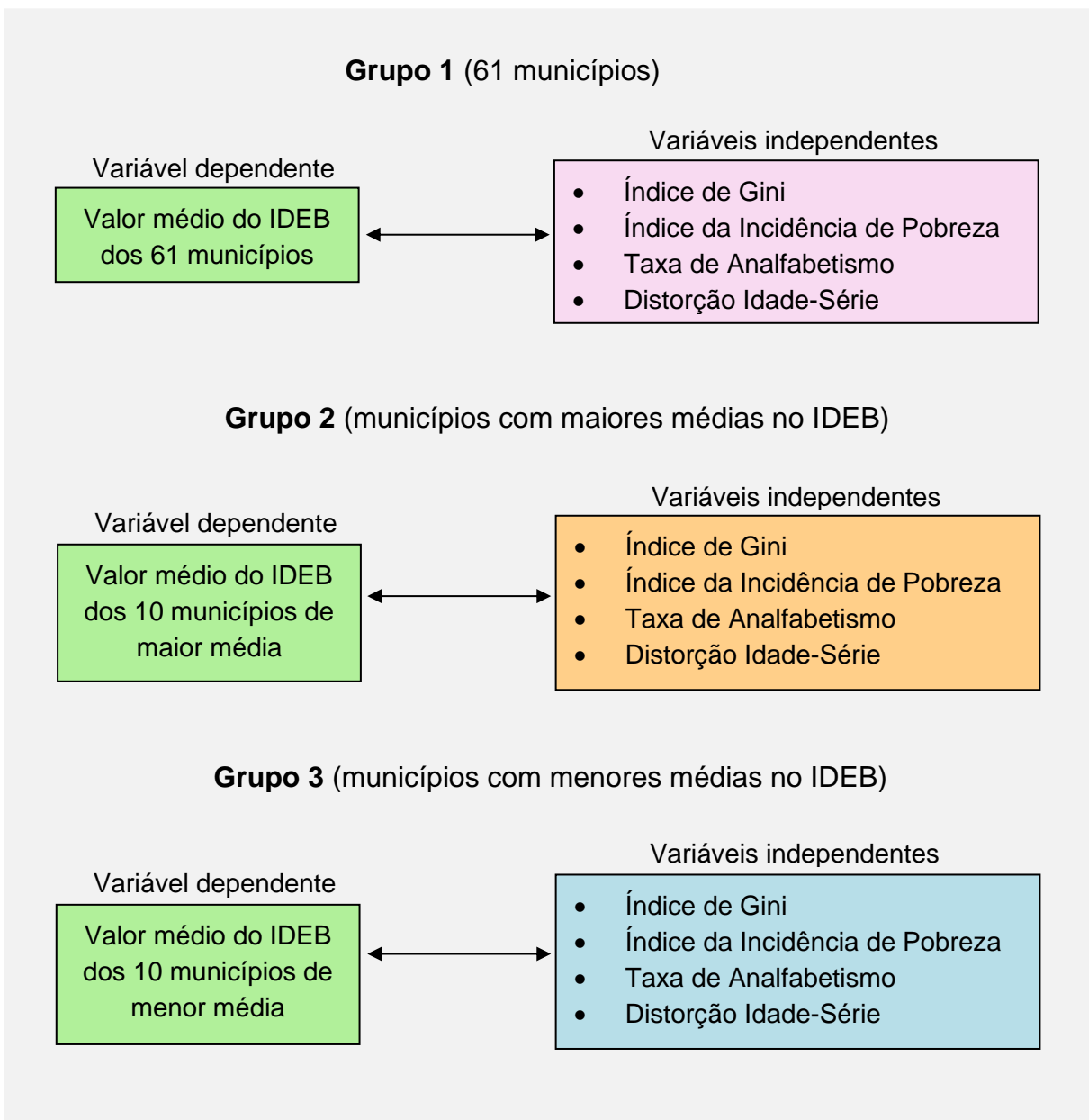
que a relação entre as variáveis é inversamente proporcional, logo correlações negativas indicam que a variável dependente aumenta com a diminuição da variável independente, ou que reduz com o aumento da variável independente. A ausência de correlação é evidenciada pela ausência de efeito da variável independente sobre a variável dependente, nesse caso diz-se que não há correlação (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JUNIOR, 2009).

Na análise de regressão um outro parâmetro obtido é o coeficiente de determinação  $R^2$ , definido como uma medida de ajuste de um modelo estatístico linear generalizado, aos valores observados de uma variável aleatória. O  $R^2$  varia entre 0 e 1, podendo ser expresso em termos percentuais (CHEIN, 2019, p. 24). A citar, um  $R^2$  de 0,6 indica que o modelo linear explica 60% da variância da variável dependente a partir do regressor (variável independente).

Neste trabalho, as análises de regressão linear simples empregadas foram realizadas utilizando-se o programa Microsoft Excel (versão 2016). O uso da estatística como ferramenta aplicada para a melhor compreensão do comportamento de variáveis de interesse permite que estudos comparativos possam ser conduzidos.

Ressaltamos que na análise do Grupo 1 (61 municípios), do Grupo 2 (10 municípios com maior média do IDEB) e Grupo 3 (10 municípios com menor média do IDEB) o indicador IDEB, foi tratado como variável dependente ( $y$ ), isto é, o indicador de referência para as comparações e análises, e os demais indicadores socioeconômicos (Índice de Gini e Índice da Incidência de Pobreza) e educacionais (Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série) foram considerados variáveis independentes ( $x$ ), visando identificar se indicadores socioeconômicos e educacionais impactam no rendimento escolar e conseqüentemente em resultados do IDEB em municípios de pequeno porte. A Figura 4 mostra um esquema das variáveis dependentes e independentes utilizadas nas análises de regressão linear na avaliação do Grupo 1, 2 e 3.

**Figura 4 – Esquema de variáveis dependentes e independentes empregadas nas análises de regressão do Grupo 1, 2 e 3**



**Fonte:** elaborado pela autora, 2022.

O esquema da Figura 4 mostra que o IDEB foi o indicador principal, isto é, a variável dependente que se relaciona com os demais indicadores socioeconômicos e educacionais. A variável dependente é resultante da proficiência de parte de duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática e do fluxo escolar. As variáveis independentes foram os indicadores educacionais e socioeconômicos, os quais estão explicitados em seção específica deste trabalho e também conceituados no Quadro 4, demonstrando o que cada variável mede. O IDEB, a Taxa de Analfabetismo e a

Distorção Idade-Série são considerados indicadores educacionais, já o Índice de Gini, Índice da Incidência de Pobreza são indicadores socioeconômicos. Neste contexto, buscamos o seguinte questionamento: há relação entre a variável dependente e as variáveis independentes?

**Quadro 4 – Conceituação os indicadores educacionais e socioeconômicos utilizados neste trabalho**

Variável	Tipo de indicador	O que mede
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB	Educacional	Mede a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática (desempenho escolar) e o fluxo escolar (aprovação, evasão e abandono)
Taxa de Analfabetismo	Educacional	Mede a população analfabeta com 15 anos de idade ou mais
Distorção Idade-Série	Educacional	Mede o atraso escolar em 2 anos ou mais em relação a série-ano que o aluno deveria estar cursando
Índice de Gini	Socioeconômico	Mede a desigualdade social e econômica de um grupo (desigualdade de rendimentos entre ricos e pobres)
Índice da Incidência de Pobreza	Socioeconômico	Mede a extensão da pobreza em determinados locais

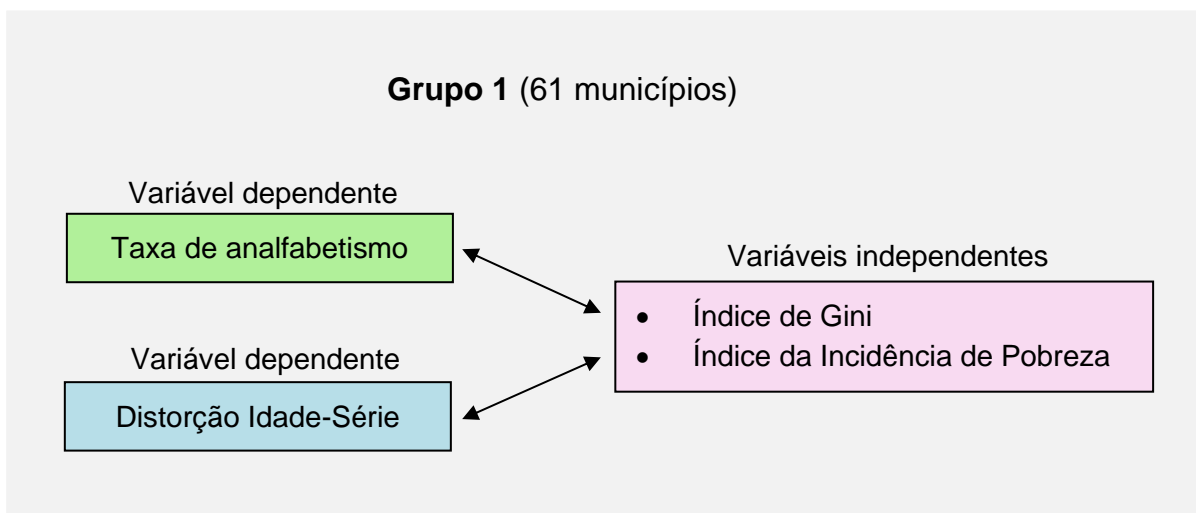
**Fonte:** elaborado pela autora, 2022.

O objetivo desta pesquisa foi identificar relações entre características de contexto (Índice de Gini, Índice da Incidência de Pobreza, Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série) e o rendimento escolar aferido pelo IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná nas edições ocorridas entre 2015 a 2021. Os municípios participantes foram selecionados perante critérios de comparabilidade, tendo como parâmetro o município de Serranópolis do Iguaçu.

Com o intuito de complementar e enriquecer esta pesquisa, buscamos compreender em que medida os indicadores socioeconômicos, acima citados, impactam positivamente ou negativamente na Taxa de Analfabetismo e na Distorção Idade-Série. Para isso, realizamos uma análise complementar, em que os indicadores educacionais (Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série) foram utilizados como variáveis dependentes (y) e os socioeconômicos tratados como variáveis independentes (x). A Figura 5 mostra um esquema das variáveis dependentes e

independentes utilizadas nas análises de regressão linear na análise complementar.

**Figura 5 – Esquema de variáveis dependentes e independentes empregadas na análise complementar**



**Fonte:** elaborado pela autora, 2022.

### 3.6 DADOS DOS INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS INTEGRANTES DA PESQUISA

Tendo como principal objetivo identificar relações entre características de contexto e o rendimento escolar aferido pelo IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná, os indicadores analisados e relacionados foram os seguintes: Índice de Gini, Índice da Incidência de Pobreza, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Taxa de analfabetismo e Distorção Idade-Série.

Neste contexto, foram analisados e relacionados os indicadores acima citados dos Grupos 1, 2 e 3. A relação dos municípios do Grupo 1 estão anexos ao trabalho e do Grupo 2, conforme ordem decrescente de média no IDEB são: Serranópolis do Iguçu, Atalaia, Pitangueiras, Ivatuba, Guapirama, Rio Branco do Ivaí, São Manoel do Paraná, Quatro Pontes, Flórida e Novo Itacolomi. Os municípios com menores médias no IDEB nas referidas edições, também classificados da maior para a menor média foram: Godoy Moreira, Brasilândia do Sul, Santa Cecília do Pavão, Altamira do Paraná, São José das Palmeiras, Fênix, Itaguajé, Mato Rico, Mirador e Campina do Simão. O Quadro 5 mostra a relação dos 10 municípios de pequeno porte do estado do Paraná com a respectiva população (utilizada apenas como um dos critérios



seletivo), as maiores notas nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e a média do IDEB nos 4 ciclos (em ordem decrescente da média). Estes municípios pertencem ao Grupo 2 e foram selecionados por critérios já explicitados neste trabalho.

**Quadro 5 – População e IDEB dos municípios com as maiores médias nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e média dos 4 ciclos**

Município	População censo IBGE 2010	IDEB 2015	IDEB 2017	IDEB 2019	IDEB 2021	Média IDEB 4 ciclos
<b>Serranópolis do Iguaçu</b>	4568	8,1	8,7	8,5	9,0	8,58
<b>Atalaia</b>	3913	8,1	7,5	8,3	7,2	7,78
<b>Pitangueiras</b>	2814	7,1	7,8	7,9	6,3	7,28
<b>Ivatuba</b>	3010	7	6,6	7,3	7,1	7,00
<b>Guapirama</b>	3891	6,6	7,1	7,4	6,7	6,95
<b>Rio branco do Ivaí</b>	3898	6,8	7,3	6,8	6,5	6,85
<b>São Manoel do Paraná</b>	2098	6,5	6,3	7,2	7,2	6,80
<b>Quatro Pontes</b>	3803	6,5	6,9	7,1	6,4	6,73
<b>Flórida</b>	2543	6	6,5	6,8	7,5	6,70
<b>Novo Itacolomi</b>	2827	6,3	5,9	7,4	7,0	6,65

**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do IBGE Cidades e QEDu, 2022.

Os municípios constantes no Quadro 5 são participantes da pesquisa pelo critério estabelecido de maior média no IDEB nas edições de 2015, 2017, 2019 e 2021. O cálculo para obtenção da média foi feito pela soma das notas dos ciclos de participação e dividida pela quantidade de edições participantes, resultando assim, na média dos 4 ciclos, conforme representada na última coluna do Quadro 5. O município que teve a maior média neste contexto foi Serranópolis do Iguaçu e o que teve a menor média foi Novo Itacolomi.

O Quadro 6 mostra a relação dos 10 municípios do estado do Paraná com quantidade populacional (critério seletivo), as menores notas nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e a média do IDEB nos 4 ciclos (em ordem decrescente da média). Estes municípios pertencem ao Grupo 3 e também foram selecionados por critérios determinados e já explicitados neste trabalho.

**Quadro 6 - População e IDEB dos municípios com as menores médias nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e média dos 4 ciclos**

<b>Município</b>	<b>População censo IBGE 2010</b>	<b>IDEB 2015</b>	<b>IDEB 2017</b>	<b>IDEB 2019</b>	<b>IDEB 2021</b>	<b>Média IDEB 4 ciclos</b>
<b>Godoy Moreira</b>	3337	5,0	5,3	6	5,6	5,48
<b>Brasilândia do Sul</b>	3209	5,4	5,0	5,4	5,8	5,40
<b>Santa Cecília do Pavão</b>	3646	4,7	5,6	5,7	5,4	5,35
<b>Altamira do Paraná</b>	4306	5,4	4,9	5,9	5,0	5,30
<b>São José das Palmeiras</b>	3830	3,6	5,7	5,5	6,4	5,30
<b>Fênix</b>	4802	5,1	5,5	5,5	4,9	5,25
<b>Itaguajé</b>	4568	4,9	5,9	4,8	5,1	5,18
<b>Mato Rico</b>	3818	4,7	5,1	5,9	4,9	5,15
<b>Mirador</b>	2327	5,9	4,9	5,2	4,6	5,15
<b>Campina do Simão</b>	4076	5,0	5,4	5,0	5,0	5,10

**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do IBGE Cidades e QEdU, 2022.

Os municípios constantes no Quadro 6 são participantes da pesquisa pelo critério estabelecido de menor média no IDEB nas edições de 2015, 2017, 2019 e 2021. Os municípios aqui relatados também foram selecionados mediante critérios. Todos participaram das quatro edições referenciadas do IDEB. Dentre os 10 municípios com a menor média no IDEB nas edições avaliadas, Godoy Moreira destacou-se como o que obteve a maior média, e Campina do Simão como o que obteve a menor média.

Utilizando meios eletrônicos, foram acessados sites e portais, entre eles: IBGE, IBGE Cidades, IPARDES, QEdU, para busca de dados e informações de indicadores socioeconômicos e educacionais dos municípios selecionados, os quais são mostrados em quadros na sequência.

O Quadro 7 mostra informações de indicadores socioeconômicos dos 10 municípios paranaenses com maiores médias no IDEB nos ciclos 2015, 2017, 2019 e 2021 (ordem decrescente de média).

**Quadro 7 - Indicadores socioeconômicos dos municípios com maiores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021**

<b>Município</b>	<b>População censo IBGE 2010</b>	<b>Índice de Gini</b>	<b>Índice da Incidência da Pobreza</b>
<b>Serranópolis do Iguaçu</b>	4568	0,36	26,02
<b>Atalaia</b>	3913	0,38	43,04
<b>Pitangueiras</b>	2814	0,36	38,02
<b>Ivatuba</b>	3010	0,4	37,74
<b>Guapirama</b>	3891	0,36	45,72
<b>Rio branco do Ivaí</b>	3898	0,37	41,76
<b>São Manoel do Paraná</b>	2098	0,35	37,69
<b>Quatro Pontes</b>	3803	0,37	23,27
<b>Flórida</b>	2543	0,38	43,73
<b>Novo Itacolomi</b>	2827	0,35	35,51

**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do IBGE Cidades e IPARDES, 2022.

O Quadro 7 mostra dados dos indicadores socioeconômicos Índice de Gini e Índice da Incidência de Pobreza dos municípios com maiores médias nos ciclos do IDEB já referenciados. Conforme verifica-se na segunda coluna do Quadro 7 todos esses municípios possuem população inferior a 5000 habitantes (IBGE 2010), conforme primeiro critério estabelecido na seleção dos municípios. Entre eles vimos que o município de maior população é Serranópolis do Iguaçu e o de menor população é São Manoel do Paraná. O aspecto populacional foi um dos critérios utilizados para delimitar os municípios participantes da pesquisa, não fazendo parte da análise e relação com o indicador IDEB.

O Quadro 8 mostra as informações de indicadores socioeconômicos dos 10 municípios paranaenses com menores médias no IDEB nos ciclos 2015, 2017, 2019 e 2021 (ordem decrescente de média).

**Quadro 8 - Indicadores socioeconômicos dos municípios com menores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021**

<b>Município</b>	<b>População censo IBGE 2010</b>	<b>Índice de Gini</b>	<b>Índice da Incidência da Pobreza</b>
<b>Godoy Moreira</b>	3337	0,34	36,76
<b>Brasilândia do Sul</b>	3209	0,39	46,38
<b>Santa Cecília do Pavão</b>	3646	0,36	42,09
<b>Altamira do Paraná</b>	4306	0,37	45,86
<b>São José das Palmeiras</b>	3830	0,37	45,16
<b>Fênix</b>	4802	0,38	44,17
<b>Itaguajé</b>	4568	0,39	45,23
<b>Mato Rico</b>	3818	0,39	44,81
<b>Mirador</b>	2327	0,35	46,44
<b>Campina do Simão</b>	4076	0,36	39,19

**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do BGE Cidades e IPARDES, 2022.

O Quadro 8 mostra dados dos indicadores socioeconômicos: Índice de Gini, Índice da Incidência de Pobreza dos municípios paranaenses com menores médias nas edições do IDEB já referenciadas. Constatamos na segunda coluna do Quadro 8 que todos os municípios possuem população inferior a 5000 habitantes (IBGE 2010), pelo critério de seleção. Neste aspecto, o município de maior população é Fênix e o de menor população é Mirador. A quantidade de habitantes foi um dos critérios estabelecidos para delimitar os municípios participantes, portanto, não faz parte na análise e relação do indicador IDEB.

Na sequência, no Quadro 9 são mostrados os indicadores educacionais: IDEB, Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série dos municípios paranaenses (estabelecidos mediante critérios) com maiores médias no IDEB nos ciclos 2015, 2017, 2019 e 2021.

**Quadro 9 - Indicadores educacionais dos municípios com maiores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021**

Município	População censo IBGE 2010	Distorção Idade- Série 2015	Distorção Idade- Série 2017	Distorção Idade -Série 2019	Distorção Idade -Série 2021	Média Distorção Idade- Série	Taxa Analfabetismo
<b>Serranópolis do Iguaçu</b>	4568	4,0%	2,0%	2,0%	3,6%	2,90%	4,07%
<b>Atalaia</b>	3913	8,0%	7,0%	6,0%	4,8%	6,45%	9,29%
<b>Pitangueiras</b>	2814	8,0%	5,0%	8,0%	4,0%	6,25%	12,24%
<b>Ivatuba</b>	3010	7,0%	11,0%	10,0%	4,2%	8,05%	7,02%
<b>Guapirama</b>	3891	16,0%	11,0%	11,0%	7,8%	11,45%	12,54%
<b>Rio branco do Ivaí</b>	3898	13,0%	12,0%	9,0%	3,2%	9,30%	14,99%
<b>São Manoel do Paraná</b>	2098	2,7%	5,0%	1,7%	1,9%	2,83%	13,50%
<b>Quatro Pontes</b>	3803	3,0%	3,0%	3,0%	3,8%	3,20%	1,24%
<b>Flórida</b>	2543	6,3%	8,5%	6,4%	3,6%	6,20%	9,11%
<b>Novo Itacolomi</b>	2827	9,0%	8,6%	5,6%	3,8%	6,75%	10,35%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do IBGE cidades, QEdU e IPARDES, 2022.

O Quadro 9 mostra os resultados de cada ciclo de participação dos municípios no IDEB com a nota e as respectivas médias. Na sétima coluna observa-se a média do indicador Distorção Idade-Série (edições 2015, 2017, 2019 e 2021), que, assim como a Taxa de Analfabetismo, também é um dos indicadores analisados e relacionados com o IDEB na presente pesquisa. A oitava coluna mostra a Taxa de Analfabetismo, sendo que o município de Rio Branco do Ivaí possui maior índice de analfabetos e Quatro Pontes se encontra entre os municípios com menor índice de analfabetos.

O Quadro 10 mostra os indicadores educacionais: IDEB, Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série dos municípios paranaenses (estabelecidos mediante critérios) com menores médias no IDEB nos ciclos 2015, 2017, 2019 e 2021.

**Quadro 10 - Indicadores educacionais dos municípios com menores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021**

Município	População censo IBGE 2010	Distorção Idade- Série 2015	Distorção Idade- Série 2017	Distorção Idade- Série 2019	Distorção Idade- Série 2021	Média Distorção Idade- Série	Taxa Analfabetismo
<b>Godoy Moreira</b>	3337	5,2%	6,4%	3,1%	3,1%	4,45%	15,38%
<b>Brasilândia do Sul</b>	3209	2,0%	8,0%	5,0%	5,3%	5,08%	15,44%
<b>Santa Cecília do Pavão</b>	3646	7,0%	6,0%	8,0%	4,9%	6,48%	17,83%
<b>Altamira do Paraná</b>	4306	10,0%	7,0%	4,0%	2,8%	5,95%	17,57%
<b>São José das Palmeiras</b>	3830	8,0%	7,0%	12,0%	8,0%	8,75%	14,14%
<b>Fênix</b>	4802	11,0%	11,0%	9,0%	6,6%	9,40%	13,26%
<b>Itaguajé</b>	4568	15,0%	11,0%	14,0%	10,4%	12,60%	11,39%
<b>Mato Rico</b>	3818	19,0%	16,0%	15,0%	7,9%	14,48%	18,09%
<b>Mirador</b>	2327	4,0%	6,0%	7,0%	5,6%	5,65%	14,32%
<b>Campina do Simão</b>	4076	11,0%	9,0%	12,0%	7,5%	9,88%	11,93%

**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do IBGE cidades, QEdU e IPARDES, 2022.

Conforme explicitado anteriormente, o Quadro 10 mostra os resultados de cada ciclo de participação dos municípios com menores médias no IDEB com a nota e as respectivas médias. Observamos que todos os municípios relatados no Quadro 10 participaram de todas as edições referenciadas do IDEB. Em relação ao analfabetismo, Mato Rico possui maior número de analfabetos e Itaguajé possui menor índice de analfabetos.

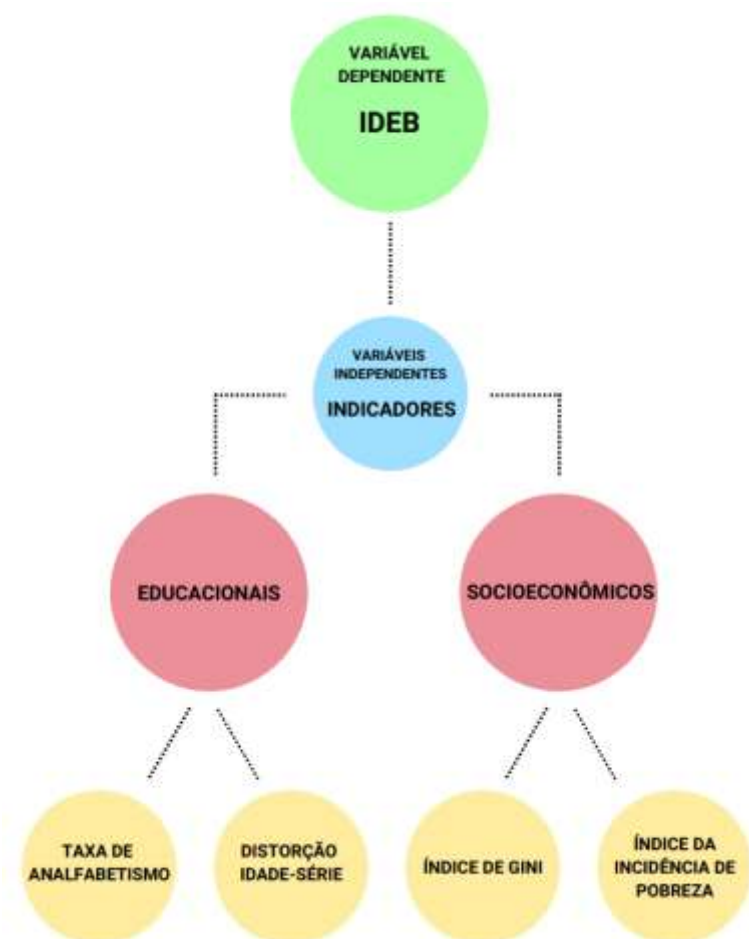
### 3.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como principal objetivo identificar relações entre características de contexto e o rendimento escolar aferido pelo IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná. Para compreendermos em que medida alguns indicadores socioeconômicos e educacionais impactam em resultados do IDEB, primeiramente, mostramos os gráficos com respectivas análises e discussões do

Grupo 1 (61 municípios), no qual o IDEB é correlacionado com indicadores socioeconômicos (Índice de Gini, Índice da Incidência de Pobreza) e com indicadores educacionais (Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série). Posteriormente, os mesmos indicadores são mostrados correlacionados no Grupo 2 (10 municípios com maior média no IDEB) e na sequência no Grupo 3 (10 municípios com menor média no IDEB), conforme apresentado no esquema de análises das variáveis (figura 4).

A Figura 6 mostra um Fluxograma que resume a relação da variável dependente com as variáveis independentes, aplicada na análise dos Grupos 1, 2 e 3.

**Figura 6 – Fluxograma da variáveis incluídas na análise dos Grupos 1, 2, e 3**



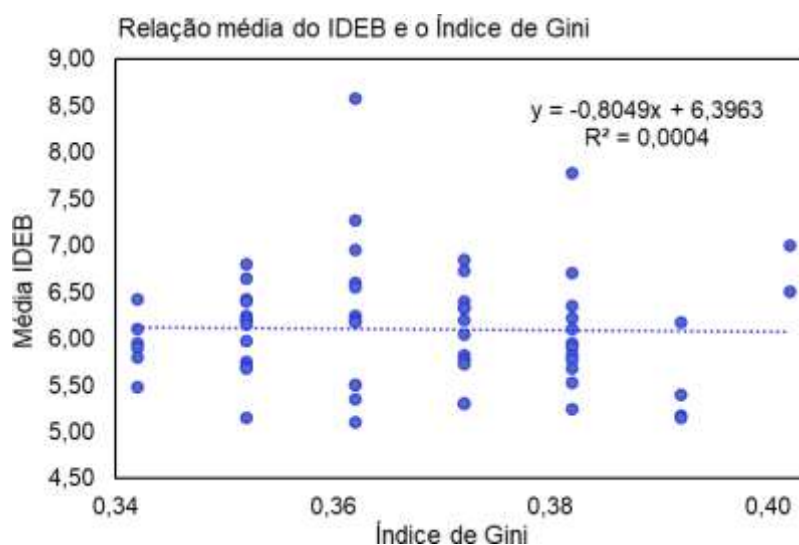
**Fonte:** elaborado pela autora, 2022.

### 3.7.1 Análise do Grupo 1

No Gráfico 1 observa-se a relação entre o valor médio do IDEB no Ciclo 2015-

2021 e o Índice de Gini (2003) nos 61 municípios paranaenses com uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes. Nos municípios com média do IDEB entre 5,10 e 8,58, o Índice de Gini variou de 0,34 a 0,40. Considerando que o Índice de Gini varia de zero a um, sendo zero a situação de igualdade em que todos têm a mesma renda, e um o extremo oposto, em que uma só pessoa detém toda a riqueza, observa-se que não há uma relação de aumento ou redução da média do IDEB no ciclo em função do Índice de Gini. Conforme observado anteriormente, houve pouca variação no Índice de Gini no período, variando de 0,34 a 0,40 numa escala de 0 a 1, sugerindo o Índice de Gini como um indicador frágil na análise de relação entre o rendimento escolar aferido pelo IDEB e as características de contexto socioeconômicas presentes no Índice de Gini.

**Gráfico 1 – Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Índice de Gini (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdU e IBGE Cidades, 2022.

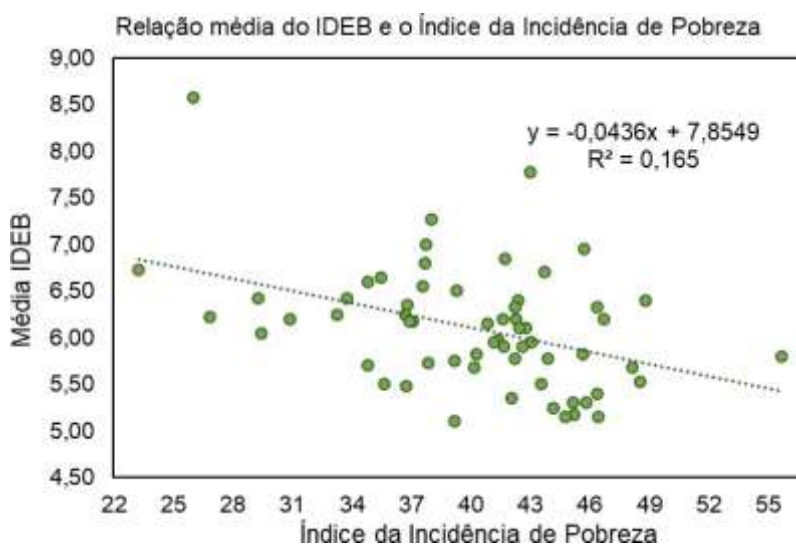
A variação do Índice de Gini neste contexto é baixa e pouco significativa ao relacionar-se com o IDEB nos casos avaliados. Assim, percebemos que o Índice de Gini não constitui uma variável ideal para analisar a relação entre condições sociais e o rendimento escolar entre os municípios de pequeno porte.

No Gráfico 2 observa-se a relação entre o Valor Médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Valor Médio do Índice da Incidência de Pobreza (2003)



nos 61 municípios paranaenses com uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes. Nos municípios com média do IDEB entre 5,10 e 8,58, o Índice da Incidência de Pobreza variou de 23,27% a 55,66%. Considerando que o Índice da Incidência de Pobreza é utilizado para avaliar a dimensão da pobreza, quanto maior for o valor percentual, maior será a pobreza. No geral, para os 61 municípios observa-se que há uma relação de redução da média do IDEB no ciclo em função do aumento no Índice da Incidência de Pobreza, sugerindo que uma maior pobreza influencia negativamente na nota do IDEB.

**Gráfico 2 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende aos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdU e IBGE Cidades, 2022.

Conforme constatamos, a pobreza influencia na redução da média do IDEB. Estudos há mais de cinco décadas já apontavam fatores intervenientes no desempenho escolar. Um marco importante neste contexto foi o Relatório Coleman de 1966 que buscou analisar causas para as diferenças do desempenho escolar entre as escolas norte-americanas. O estudo demonstrou que o principal fator responsável pelas disparidades do desempenho escolar eram as diferenças socioeconômicas dos alunos.

Em pesquisa realizada por Christina Andrews (2011), envolvendo mais de

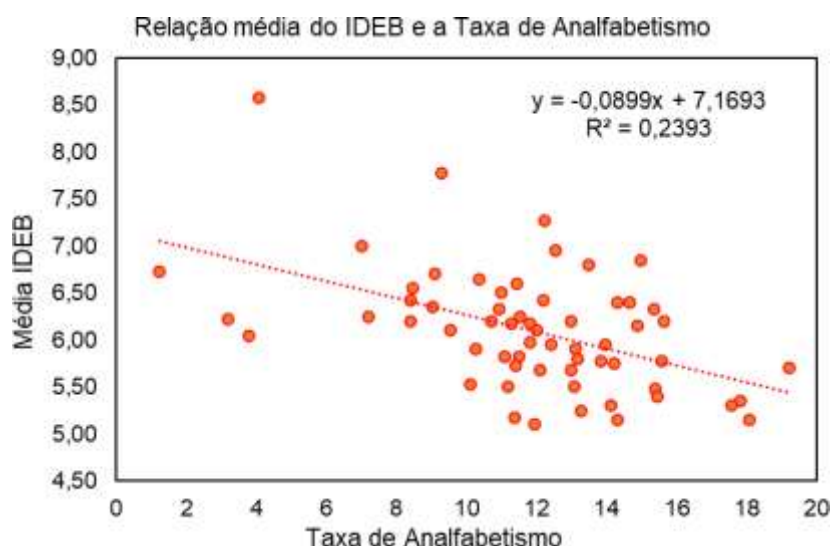
5.500 municípios brasileiros, analisou resultados de edições do IDEB em escolas municipais e estaduais dos anos 2005, 2007 e 2009, considerando o contexto de descentralização da educação no ensino fundamental no Brasil após a implementação do FUNDEF, que incentivou a abertura de novas escolas, aumentando número de matrículas, principalmente de crianças mais pobres. Na pesquisa realizada pela autora citada, o IDEB figurou como variável dependente e a variável independente foi representada pela porcentagem de indivíduos pobres dos municípios. Teve como resultado que quanto maior a porcentagem de pobres, pior é o desempenho escolar, isto é, que a pobreza é o principal empecilho para a melhoria do desempenho escolar no Brasil, e ainda, que nas escolas municipais o impacto da pobreza foi ainda maior do que nas estaduais.

Zevirikoski (2016) e Silva (2009), apontam diversos fatores externos como interferente no desempenho escolar, entre eles: família estruturada, condições de saúde, moradia, renda familiar, distância até à escola, ou seja, necessidades básicas que muitas vezes estão relacionadas à pobreza.

Desta forma, constatamos que o Índice da Incidência de Pobreza possui uma correlação forte e positiva ao confrontar com o IDEB, confirmando que os indicadores socioeconômicos impactaram diretamente no desempenho escolar em municípios de pequeno porte do estado do Paraná.

No Gráfico 3 observa-se a relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e a Taxa de Analfabetismo (2010) nos 61 municípios paranaenses com uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes. Nos municípios com média do IDEB entre 5,10 e 8,58, a Taxa de Analfabetismo variou de 1,24% a 19,22%. Para os 61 municípios observa-se que há uma relação de redução da média do IDEB no ciclo em função do aumento no valor da Taxa de Analfabetismo.

**Gráfico 3 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e a Taxa de Analfabetismo (2010) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdU e IPARDES, 2022.

De acordo com o gráfico, constatamos redução do IDEB devido ao aumento na Taxa de Analfabetismo. Existem fatores que nos ajudam na compreensão desta relação, como, José Francisco Soares (2007), ao afirmar que devido a baixa escolarização dos pais, faz com que sintam-se satisfeitos com a educação de baixa qualidade ofertada aos filhos, não demonstrando interesse pela escolarização dos mesmos e muitas vezes não conseguem auxiliar em atividades de estudos, afetando, portanto, no desempenho escolar.

Esse fato é defendido também por Christina Andrews (2011) relatando que a não conclusão do ensino fundamental de pais, acarreta desempenho escolar inferior em relação às demais crianças que vivem num contexto mais favorável. Acrescenta que, o contexto cultural de famílias de baixa renda também é fator explicativo para o impacto no desempenho escolar, pois crianças que não possuem acesso a jornais, livros e com poucas oportunidades de usufruir de atividades culturais não apresentam o mesmo desempenho em relação às crianças que possuem acesso a esses materiais e atividades.

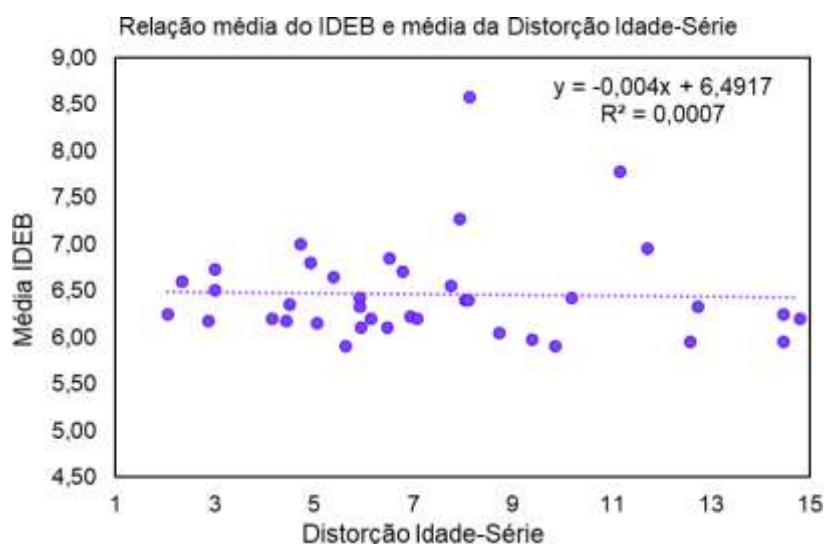
Segundo Maria Abádia da Silva (2009), o ambiente escolar, a escolarização, hábitos de leituras, recursos tecnológicos, entre outros, são elementos que contribuem na aprendizagem dos alunos, promovendo uma educação social de qualidade. Além

disso, pontua que no contexto escolar é importante estar atento às questões do trabalho pedagógico voltadas na interlocução e diálogo com as famílias, observando as dimensões socioeconômicas que permeiam as mesmas.

Portanto, diante do exposto e pela análise do gráfico evidenciamos que há uma correlação forte da Taxa de Analfabetismo com o IDEB, demonstrando que o analfabetismo é fator interveniente no desempenho escolar de municípios de pequeno porte. Corroborando com os autores citados, entendemos que crianças e adolescentes que possuem pais alfabetizados ou com grau maior de escolaridade têm a probabilidade de desempenhar melhor as atividades escolares e conseqüentemente obter boas notas em avaliações e prosperar nos estudos.

No Gráfico 4 observa-se a relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) nos 61 municípios paranaenses com uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes. Nos municípios com média do IDEB entre 5,10 e 8,58, a Distorção Idade-Série variou de 1,55% a 14,80%. Considerando que a Distorção Idade-Série avalia o percentual de alunos que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada, quanto maior for o valor percentual, maior será a quantidade de alunos em atraso escolar. Para os 61 municípios observa-se que não há uma relação de aumento ou redução da média do IDEB no ciclo em função da Distorção Idade-Série.

**Gráfico 4 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdU, 2022.

Percebemos que neste contexto mais amplo não houve redução do IDEB em função da Distorção Idade-Série. Desta forma, talvez tenha uma certa contradição entre o que se apresenta, pois a Distorção Idade-Série é um dos elementos integrados ao fluxo escolar, computado no cálculo IDEB. Assim, consideramos que para melhor entendimento e explicação deste fato seriam necessários aprofundar alguns conhecimentos diante de outras pesquisas ou da realidade dos municípios pesquisados.

A Distorção Idade-Série representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que está cursando, com atraso de dois anos ou mais. Neste contexto, a evasão, repetência e abandono são considerados as principais causas das distorções, que muitas vezes estão ligadas às condições socioeconômicas dos alunos. O baixo desempenho dos alunos também é fator que pode contribuir nesta questão, podendo ser evidenciados em resultados de avaliações externas.

Conforme Claudinei Clemente (2016), a evasão, a repetência e o baixo nível de aprendizado, geralmente são apontados como fatores de estigmatização dos alunos e de fracasso escolar. Segundo o autor, costuma-se criar modelos de aluno ideal, com exclusões, dificultando a apropriação de conhecimentos pelos alunos, e ainda, não há

reflexões de processos sociais, culturais econômicos, além das relações interpessoais e didáticas que envolvem a aprendizagem e o conseqüentemente o sucesso ou fracasso escolar. Assim, com o intuito de verificar se o fracasso escolar se reproduz por meio da pobreza, o autor citado realizou-se uma pesquisa intitulada “Fracasso escolar: sinônimo de pobreza?” envolvendo alunos que vivem nesta situação e que apresentam baixo rendimento escolar e altos índices de reprovação (CLEMENTE, 2016). Aplicou-se avaliações numa turma de 7º ano, porém com conteúdos de 5º ano, após selecionou-se apenas três alunos com baixo desempenho na avaliação e conseqüentemente analisadas questões socioeconômicas como: repetência escolar, renda familiar, escolaridade dos pais. Foi possível detectar que esses alunos não dominavam os conteúdos básicos propostos e outra conclusão foi que a reprovação não surtiu efeito de melhora do aprendizado. Porém, constatou-se que a situação social era de pobreza, os pais apresentavam baixa escolaridade e todos os alunos já haviam passado por repetência. Desta forma, concluiu que o fracasso escolar pode ser sinônimo de pobreza e que este não deve ser interpretado como problema somente do aluno, mas, associado a um conjunto de fatores culturais, políticos e sociais.

Concluimos a análise do Grupo 1, destacando que os indicadores Índice da Incidência de Pobreza e a Taxa de Analfabetismo tiveram forte impacto na correlação com o IDEB, demonstrando que a pobreza é uma condição que influencia significativamente no desempenho escolar, assim como o analfabetismo. Assim sendo, é possível afirmar que quanto maior for a pobreza e o analfabetismo, piores foram os resultados de desempenho escolar. Entretanto, na análise deste Grupo, o indicador Distorção Idade-Série teve variação equilibrada e o Índice de Gini apresentou-se com pouca variação, sendo, neste caso, considerado um indicador frágil para análises de rendimento escolar com características socioeconômicas em municípios de pequeno porte.

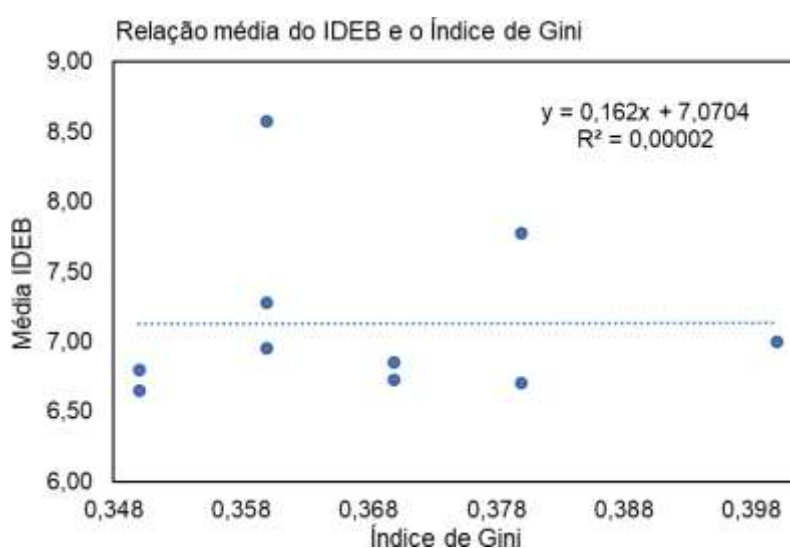
### 3.7.2 Análise dos Grupos 2 e 3

Na sequência são mostrados os gráficos, análises e discussões dos Grupos 2 e 3. O Grupo 2 corresponde aos 10 municípios paranaenses de pequeno porte, que possuem as maiores médias no IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021. O Grupo 3 está representado pelos 10 municípios paranaenses com as menores médias no

IDEB nestas edições. Os indicadores socioeconômicos (Índice de Gini, Índice da Incidência de Pobreza) e indicadores educacionais (Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série) foram relacionados com o IDEB, a fim de compreender se esses indicadores socioeconômicos e educacionais impactam no IDEB destes municípios.

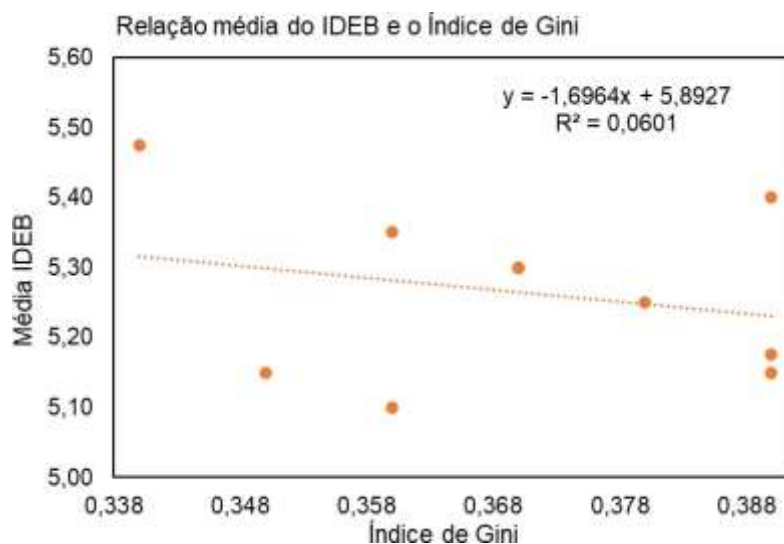
Nos Gráficos 5 e 6 observa-se a relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Índice de Gini (2003) nos 10 municípios paranaenses de maior e de menor IDEB, respectivamente, com uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes. Nos municípios com média do IDEB entre 6,65 e 8,58, o Índice de Gini variou de 0,35 a 0,40. Nos municípios com média do IDEB entre 5,10 e 5,48 o Índice de Gini variou de 0,34 a 0,39. Para os municípios de maior IDEB observa-se que não há uma relação de aumento ou redução da média do IDEB no ciclo em função do Índice de Gini. Para os municípios de menor IDEB no ciclo observa-se que a média do IDEB reduziu em função do aumento do Índice de Gini, sugerindo que a desigualdade de renda reduz o desempenho dos alunos no IDEB.

**Gráfico 5 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Valor Médio do Índice de Gini (2003) nos 10 municípios paranaenses de maior IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende aos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdU e IBGE Cidades, 2022.

**Gráfico 6 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Valor Médio do Índice de Gini no Ciclo 2015-2021 nos 10 municípios paranaenses de menor IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdU e IBGE Cidades, 2022.

Com o exposto nos gráficos 5 e 6, percebemos que o IDEB manteve uma relação equilibrada nos municípios de maior IDEB (Grupo 2) ao ser correlacionado com o Índice de Gini. Já para os municípios de menor IDEB (Grupo 3) houve redução da média do IDEB devido ao aumento do Índice de Gini, evidenciando que a desigualdade de renda, mesmo que de forma infrequente, implica no desempenho escolar.

Neste sentido, corroboramos com Alves e Soares (2013) ao afirmarem que o nível socioeconômico é um aspecto fundamental na análise dos resultados educacionais, demonstrando em estudos que alunos com menor nível econômico apresentam piores resultados no IDEB.

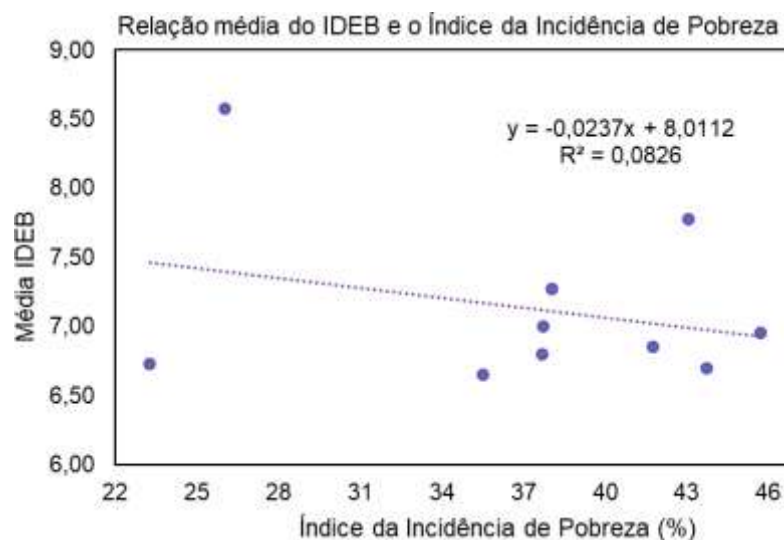
Neste contexto, tal como na análise dos 61 municípios, o Índice de Gini não impactou negativamente na análise do Grupo 1 e nem na do Grupo 2 (maior IDEB). Porém, no Grupo 3 (menor IDEB), constatou-se que o menor IDEB tem relação negativa com o Índice de Gini, podendo afirmar, mesmo de maneira frágil, que a distribuição de riqueza implica no rendimento escolar e em resultados avaliativos.

Nos Gráficos 7 e 8 observa-se a relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 10 municípios paranaenses de maior e de menor média no IDEB, respectivamente, com



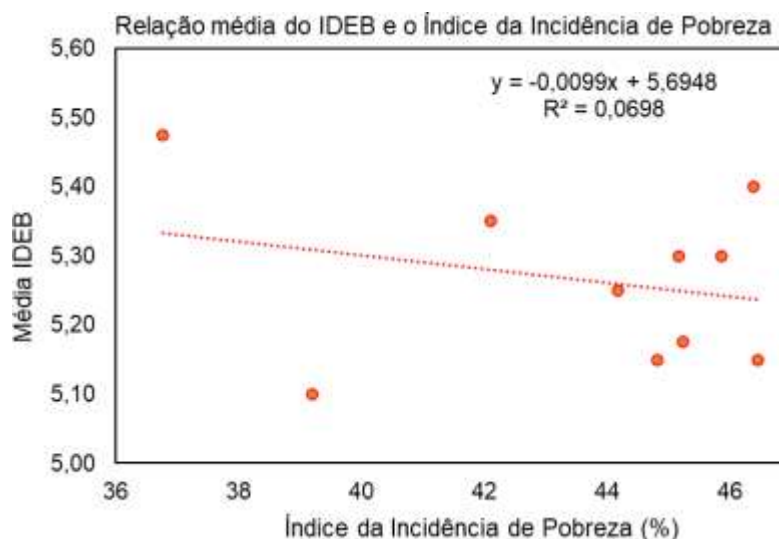
uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes. Nos municípios com média do IDEB entre 6,65 e 8,58, o Índice da Incidência de Pobreza variou de 23,27% a 45,72%. Nos municípios com média do IDEB entre 5,10 e 5,48 o Índice da Incidência de Pobreza variou de 36,76% a 46,44%. Para os municípios de maior e menor IDEB observa-se que há uma relação de redução da média do IDEB no ciclo em função do aumento no valor do Índice da Incidência de Pobreza.

**Gráfico 7 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 10 municípios paranaenses de maior IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdU e IBGE Cidades, 2022.

**Gráfico 8 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 10 municípios paranaenses de menor IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdU e IBGE Cidades, 2022.

Conforme o exposto, detectamos que tanto no Grupo 1 (61 municípios) como na análise dos Grupos 2 (maior IDEB) e 3 (menor IDEB), conforme aumenta o Índice da Incidência de Pobreza, os valores médios do IDEB, diminuem, permitindo identificar com maior clareza que o IDEB está associado às questões de pobreza.

Nesta perspectiva, Natalia de Souza Duarte (2013) em seu artigo publicado “O impacto da pobreza no IDEB: um estudo multinível”, buscou calcular o impacto da população em situação de pobreza nos resultados do IDEB de escolas brasileiras. Utilizou crianças e adolescentes da faixa etária de 6 a 14 anos, matriculados na modalidade do ensino fundamental. No contexto da análise, o IDEB foi tratado como variável dependente e alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) como variável independente. Os resultados comprovaram o impacto negativo da pobreza no IDEB, ou seja, que “a relação da política social de educação com a população em situação de pobreza se manifesta, consideravelmente, por meio do fracasso escolar” (p. 357).

Com o objetivo de verificar em que medida e intensidade as condições sociais interferem no rendimento escolar, Valdecir Soligo (2016) em sua tese de Doutorado realizou estudos envolvendo municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil,

relacionando indicadores socioeconômicos com o IDEB. Entre os indicadores relacionados com o IDEB, um deles foi o Índice da Incidência de Pobreza. O autor verificou que conforme os valores do Índice de Incidência da Pobreza aumentaram, os valores médios do IDEB diminuíram, afirmando haver relação entre a Incidência de Pobreza e o rendimento escolar. Esse fato é apontado como um problema que extrapola os muros escolares, não sendo possível a resolução com políticas isoladas e descontextualizadas.

Deste modo, reafirmamos que a pobreza é fator impactante no desempenho escolar, pois diante dos três grupos analisados há uma mesma tendência ao relacionar o Índice da Incidência de Pobreza com o IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná, isto é, quanto maior a pobreza menor são os resultados de desempenho escolar.

Nos Gráficos 9 e 10 observa-se a relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e a Taxa de Analfabetismo (2010) nos 10 municípios paranaenses de maior e de menor IDEB, respectivamente, com uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes. Nos municípios com média do IDEB entre 6,65 e 8,58, a Taxa de Analfabetismo variou de 1,24% a 14,99%. Nos municípios com média do IDEB entre 5,10 e 5,48 a Taxa de Analfabetismo variou de 11,39% a 18,09%. Observa-se que a Taxa de Analfabetismo é substancialmente maior para os municípios com menor média no IDEB. Para os municípios de maior IDEB observa-se que há uma relação de redução da média do IDEB no ciclo em função do aumento da taxa de analfabetismo. Em contrapartida, para os municípios de menor IDEB observa-se um comportamento oposto, ou seja, uma relação de aumento da média do IDEB no ciclo em função do aumento da taxa de analfabetismo.

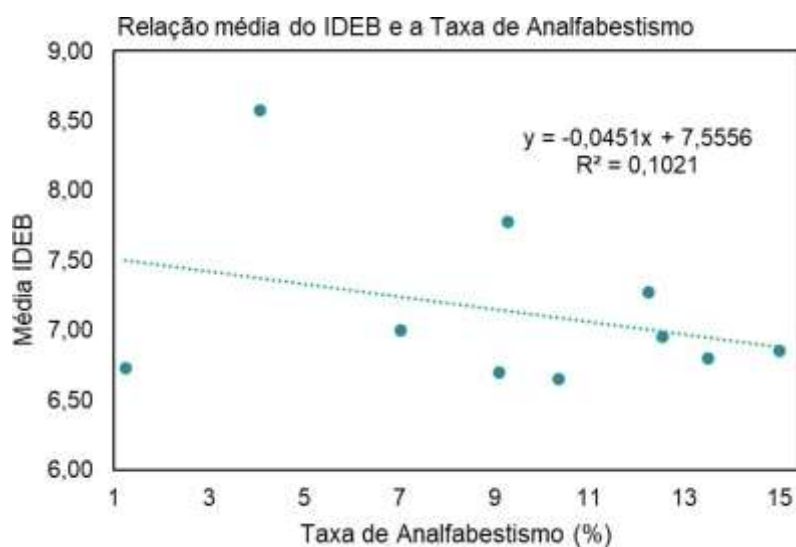
Analisando no Portal Qedu, o número de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) destes municípios, nos períodos de 2010 a 2014 (período após o Censo IBGE e que antecede os ciclos do IDEB analisados) e período de 2015 a 2021 (período em que ocorreram avaliações dos ciclos do IDEB analisados) foram observadas algumas questões. Dos 10 municípios de menor IDEB, 3 deles (Godoy Moreira, Brasilândia do Sul e Itaguajé) tiveram maior número de matrículas na EJA no período de 2015-2021 em relação ao período 2010-2014, com uma quantidade maior de alunos frequentando esta modalidade de ensino. Adicionalmente, 2 dos 10 municípios de menor IDEB (Santa Cecília do Pavão e Mirador) tiveram a mesma

proporção (variando em média 5%) de alunos matriculados na EJA nos períodos mencionados. Os municípios restantes (Altamira do Paraná, Campina do Simão, Fênix, Mato Rico e José das Palmeiras) tiveram uma redução nas matrículas no período de 2015 a 2021 em relação ao período 2010-2014, ou os municípios quase não tiveram matrículas na EJA registradas no sistema QEdU. Portanto, 50% dos municípios com menor IDEB tiveram maior ou mesma proporção de matrículas efetivadas na EJA no período em que ocorreram as edições do IDEB analisadas, fato que pode ter contribuído no desempenho destes no IDEB.

Cabe ressaltar que no ano de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nacional no período de 2014 a 2024. Nesse sentido, os municípios tiveram que adequar ou criar seus próprios planos para atendimento da nova política. Dentre as metas estipuladas, destacam-se a meta 8 e 9 que incluíam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que pode ter sido incluída nas estratégias e ações dos municípios visando a diminuição da população analfabeta, uma vez que os municípios necessitam atingir metas avaliadas bianualmente e registradas em sistema próprio. Adicionalmente, ressalta-se que quando os pais ou familiares possuem maior grau de escolaridade há uma tendência na obtenção de melhor rendimento escolar dos filhos, pois estes conseguem contribuir com atividades escolares, incentivando os hábitos de estudos e leitura.

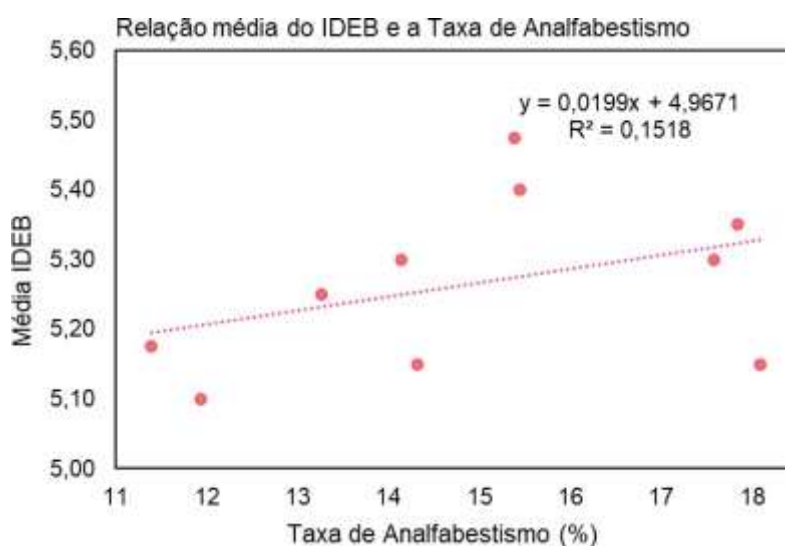
Perante os Gráficos 9 e 10, cabe uma análise mais detalhada da situação, visando a compreensão do que podemos visualizar, ou seja, há uma “falsa identificação” pela inversão da relação dos municípios do Grupo 2 (maior IDEB) e do Grupo 3 (menor IDEB), pois é necessário considerar a variação da Taxa de Analfabetismo de 1,24% a 14,99% para os municípios correspondentes de maior IDEB e a variação de 11,39% a 18,09% para o conjunto de municípios de menor IDEB. Sendo assim, percebemos que a média da Taxa de Analfabetismo é muito mais baixa no Grupo 2 do que no Grupo 3, podendo afirmar que estes se complementam. Ao observar mais precisamente o Gráfico 9, encontramos 60% dos municípios com Taxa de Analfabetismo abaixo de 10% e o município de mais alta taxa não atinge 15%. Já no Gráfico 10, percebemos que todos possuem taxa de analfabetismo acima de 10%, e ainda, que três deles se encontram próximos a 18% de analfabetismo.

**Gráfico 9 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e a Taxa de Analfabetismo (2010) nos 10 municípios paranaenses de maior IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende aos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdU e IPARDES, 2022.

**Gráfico 10 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e a Taxa de Analfabetismo (2010) nos 10 municípios paranaenses de menor IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende aos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**

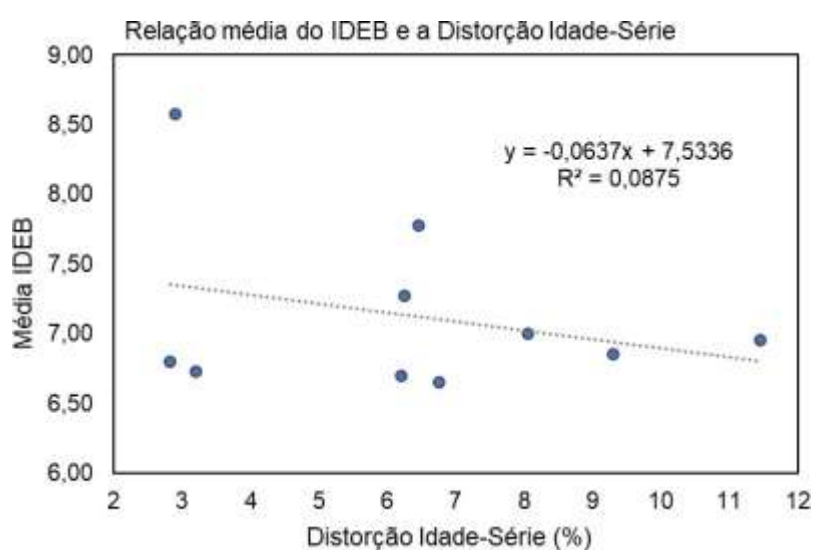


**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdU e IPARDES, 2022.

Deste modo, concluímos que há relação entre a Taxa de Analfabetismo e o IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná, demonstrando que o analfabetismo é fator impactante no desempenho escolar e em resultados avaliativos, conforme confirmado na análise dos três Grupos.

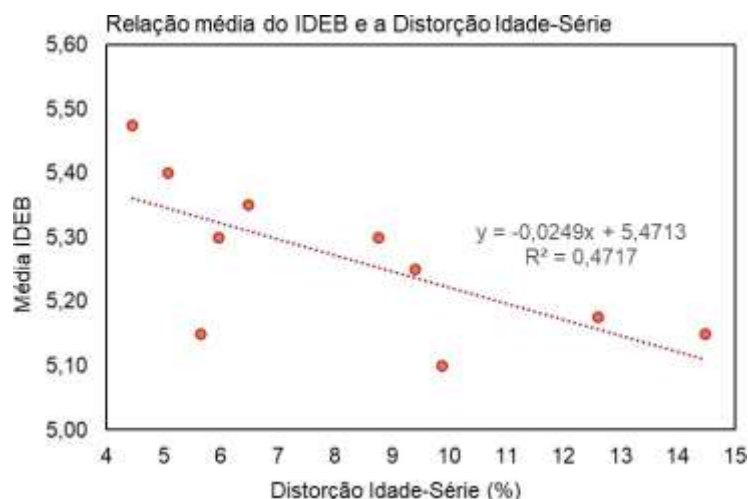
Nos Gráficos 11 e 12 observa-se a relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) nos 10 municípios paranaenses de maior e de menor IDEB, respectivamente, com uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes. Nos municípios com média do IDEB entre 6,65 e 8,58, a Distorção Idade-Série variou de 2,83% a 11,45%. Nos municípios com média do IDEB entre 5,10 e 5,48 o Índice da Incidência de Pobreza variou de 4,45% a 14,48%. Observa-se que a Distorção Idade-Série foi maior para os municípios com menor média no IDEB. Para os municípios de maior e menor IDEB observa-se que há uma relação de redução da média do IDEB no ciclo em função do aumento da Distorção Idade-Série.

**Gráfico 11 - Relação entre o valor médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) nos 10 municípios paranaenses de maior IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdu, 2022.

**Gráfico 12 – Relação entre o Valor Médio do IDEB nas edições 2015, 2017, 2019 e 2021 e o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) nos 10 municípios paraenses de menor IDEB considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental em menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do QEdU, 2022.

Perante os Gráficos 11 e 12, é possível perceber que o IDEB reduziu quando correlacionado com a Distorção Idade-Série, tanto para os municípios de maior como para os de menor IDEB, evidenciando que o atraso escolar implica no desempenho escolar.

A Distorção Idade-Série está relacionada às questões de reprovação, repetência e evasão. Neste sentido, corroboramos com José Francisco Soares (2007) ao afirmar que o desempenho escolar está associado aos aspectos socioeconômicos, justificando a necessidade de investimentos em metodologias inovadoras e atrativas para que os alunos sintam-se mais motivados para a aprendizagem.

Em artigo publicado por Portella, Bussmann e Oliveira (2017), denominado “A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a Distorção Idade-Série no ensino público brasileiro”, discute fatores relacionados à Distorção Idade-Série indicando os principais determinantes desta defasagem em estudantes do ensino público brasileiro. A pesquisa foi realizada a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do INEP de 2013, envolvendo estudantes do ensino fundamental de 8 a 17 anos de escolas brasileiras com a finalidade de avaliar a maneira como características pessoais, familiares e escolares estão relacionadas com

a ocorrência de defasagens escolares. Destaca-se que entre os resultados, há [...] “uma substitubilidade entre as variáveis do contexto educacional e as do contexto familiar individual, pela redução dos coeficientes destas com a adição das variáveis educacionais” (p. 477) e com o aumento da idade a distorção ocorre em menor probabilidade.

Concluimos as análises comparativas dos 3 Grupos, acrescentando que no caso do Grupo 1 (61 municípios) algumas relações são mais perceptíveis que em grupos menores (Grupo 2 e 3). De maneira geral, percebemos que ao confrontar indicadores que tratam de condições sociais, principalmente o Índice da Incidência de Pobreza, fica comprovado que a pobreza impacta negativamente em resultados de desempenho escolar e conseqüentemente nos índices do IDEB. Em relação aos indicadores educacionais, constatamos que tanto o analfabetismo como a Distorção Idade-Série são fatores influenciadores de baixos resultados de rendimento escolar.

Segundo Luiz Carlos Freitas (2007), as desigualdades sociais na educação estão atreladas ao nível socioeconômico, sendo necessário que políticas de equidade estejam associadas às políticas de redução das desigualdades, introduzindo, portanto, o nível socioeconômico como variável em análises de avaliações de desempenho do aluno e da escola. Considera ainda, que o processo de culpabilização dos professores por resultados de avaliações externas padronizadas é prejudicial à universalização da qualidade educacional, propondo que esses resultados sejam debatidos de maneira coletiva, possibilitando intervenções e planejamentos que visam melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Corroboramos com Valdecir Soligo (2013) ao defender que características contextuais interferem no desempenho escolar e em resultados do IDEB em municípios de pequeno porte, acrescentando que, o indicador IDEB tem limitações, não devendo ser considerado de maneira isolada, mas interpretado e contextualizado com outros indicadores socioeconômicos e educacionais, obtendo uma melhor compreensão da realidade para tomada de decisões.

Portanto, os indicadores permitem análises comparativas, podendo contribuir para monitorar e avaliar processos educativos, possibilitando a tomada de decisões perante a realidade. Por isso, a importância de utilizar resultados avaliativos como meios de discussões e debates no contexto escolar, num processo coletivo e amplo, visando cada vez mais a melhoria da aprendizagem escolar e conseqüentemente da qualidade educacional.

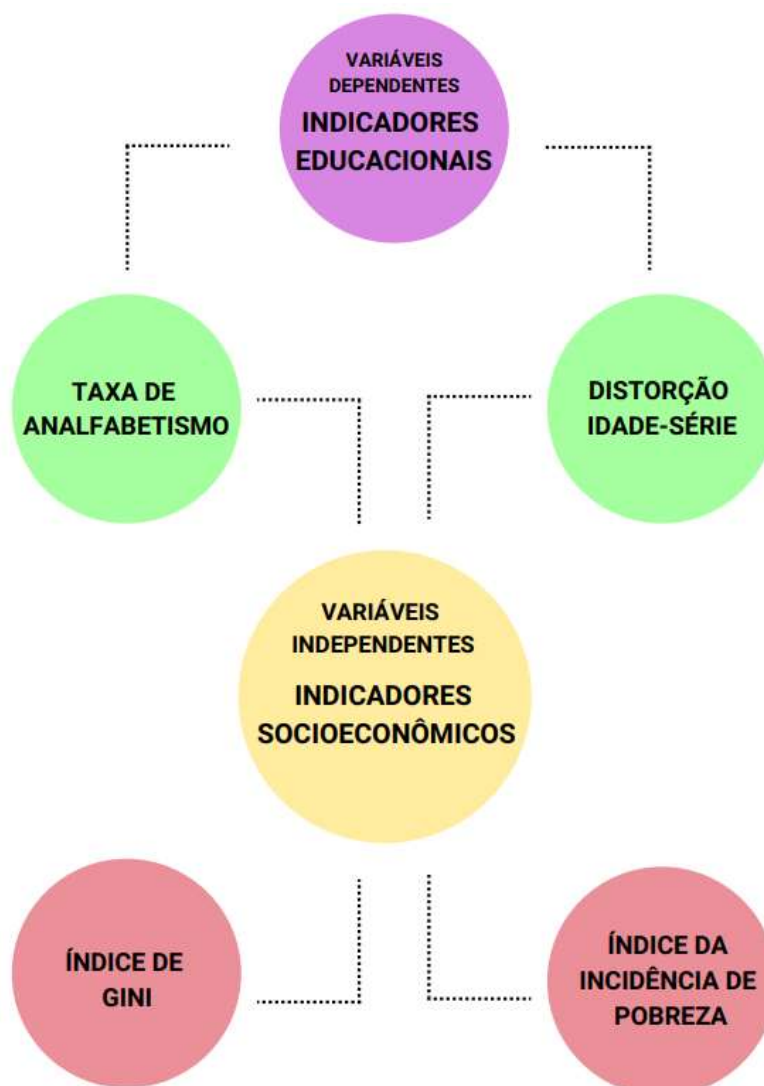


### 3.8 ANÁLISE COMPLEMENTAR: RELAÇÃO ENTRE INDICADORES SOCIOENÔMICOS EDUCACIONAIS

Conforme vimos, as análises dos três Grupos, integrando municípios de pequeno porte do estado do Paraná, demonstraram como as variáveis educacionais são impactadas pelas variáveis socioeconômicas. Com o propósito de qualificar o que foi apresentado no debate anterior, apresentamos uma análise complementar utilizando o Grupo 1 (61 municípios), envolvendo os indicadores socioeconômicos (Índice de Gini e Índice da Incidência de Pobreza) e educacionais (Taxa de Analfabetismo e Distorção Idade-Série), sem a inclusão do IDEB.

Neste contexto, as variáveis dependentes estão representadas pelos indicadores educacionais e as variáveis independentes pelos indicadores socioeconômicos, tendo como finalidade compreender em que medida o Índice de Gini e Índice da Incidência de Pobreza impactam de forma positiva ou negativa na Taxa de Analfabetismo e na Distorção Idade-Série em municípios de pequeno portedo estado do Paraná. A Figura 7 mostra um Fluxograma que resume a relação das variáveis dependentes com as variáveis independentes, aplicada na análise complementar do Grupo 1.

**Figura 7 - Fluxograma da variáveis incluídas na análise complementar**

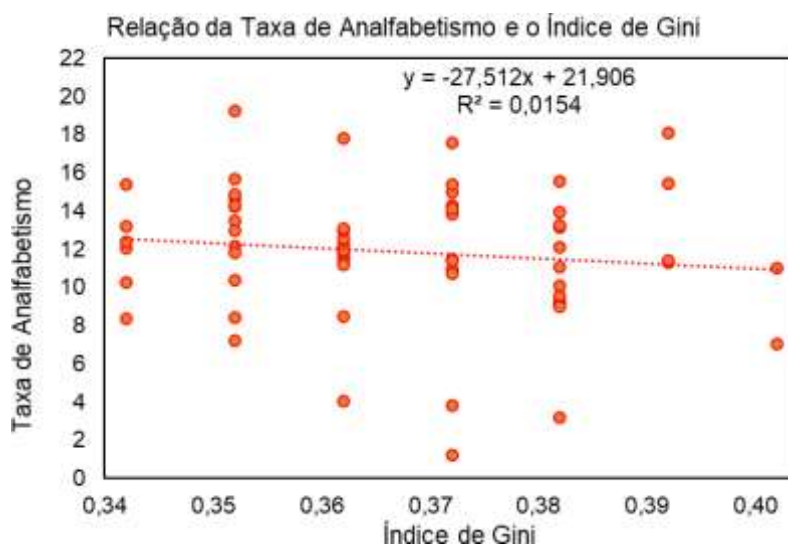


**Fonte:** elaborado pela autora, 2022.

No Gráfico 13 observa-se a relação entre a Taxa de Analfabetismo (ano 2010) e o Índice de Gini (ano 2003) nos 61 municípios paranaenses com uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes. Nos municípios a Taxa de analfabetismo variou de 1,24% a 19,22% e o Índice de Gini variou de 0,34 a 0,40. A Taxa de Analfabetismo indica o percentual de analfabetos, quanto maior for o valor numérico, maior será a quantidade de analfabetos. O Índice de Gini varia de zero a um, sendo zero a situação de igualdade em que todos têm a mesma renda, e um o extremo oposto, em que uma só pessoa detém toda a riqueza. Observa-se que há uma relação fraca de redução da Taxa de Analfabetismo com o aumento do Índice de Gini. O Índice de Gini utilizado

nesta pesquisa foi retirado do IBGE Cidades, referente ao ano de 2003 (último dado disponível; <https://cidades.ibge.gov.br/>) e a Taxa de Analfabetismo corresponde ao ano de 2010 (último dado disponível; <http://www.ipardes.gov.br/>). Observa-se que houve pouca variação do índice de Gini, ficando entre 0,34 a 0,40 numa escala de 0 a 1, mostrando-se equilibrado dentro desta escala. Portanto, em algumas situações o Índice de Gini pode ser considerado frágil para realizar determinadas correlações.

**Gráfico 13 - Relação entre a Taxa de Analfabetismo (2010) e o Índice de Gini (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**

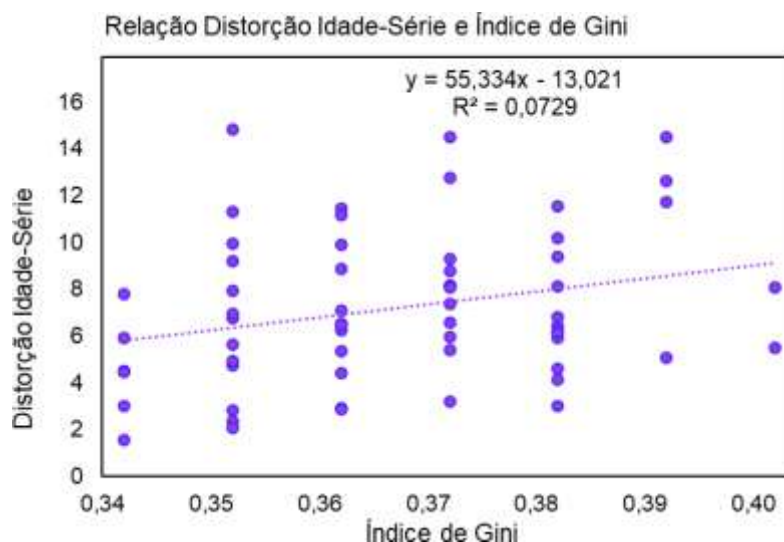


**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do IBGE Cidades e IPARDES, 2022.

No Gráfico 14 observa-se a relação entre a Distorção Idade-Série (dados dos anos 2015, 2017, 2019 e 2021; <https://qedu.org.br/>) e o Índice de Gini (2003) nos 61 municípios paranaenses com uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes. Nos municípios a Distorção Idade-Série variou de 1,55% a 14,80%, enquanto o Índice de Gini variou de 0,34 a 0,40. A Distorção Idade-Série avalia o percentual de alunos que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada, quanto maior for o valor percentual, maior será a quantidade de alunos em atraso escolar. O Índice de Gini, por sua vez, indica a situação de igualdade/disparidade de renda. Observa-se que há uma relação de aumento da Distorção Idade-Série com o aumento do Índice de Gini, sugerindo que uma maior desigualdade social implica em mais alunos com

atraso escolar.

**Gráfico 14 – Relação entre o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) e o Índice de Gini (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atendeanos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



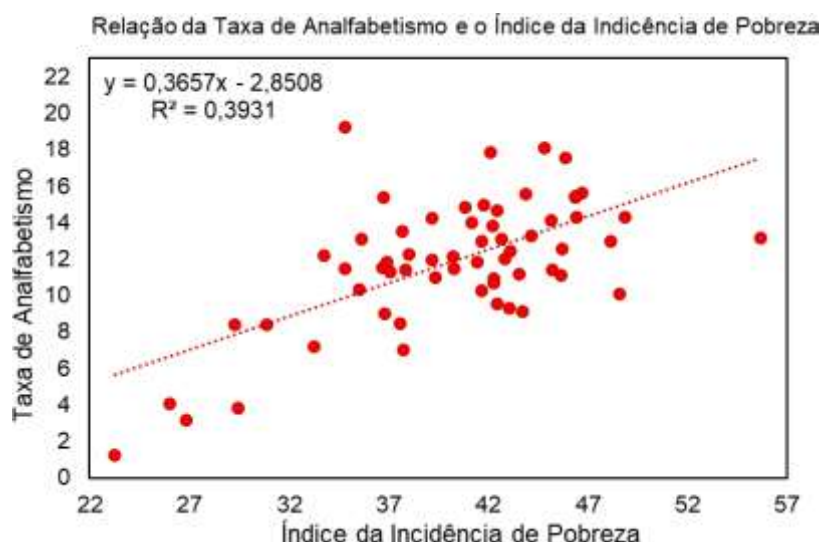
**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do IBGE Cidades e QEdu, 2022.

Conforme relatado na análise do Grupo 1 (61 municípios), o Índice de Gini em determinadas situações se torna frágil, não sendo ideal para algumas análises do contexto educacional. No conjunto dos municípios integrantes da pesquisa, este índice ficou numa escala bastante aproximada, ou seja, numa esca de 0 a 1, ficaram entre 0,34 a 0,40. No Gráfico 13 houve pouca variação ao confrontar o Índice de Gini com a Taxa de Analfabetismo, mesmo assim, podemos afirmar que há uma relação, pois conforme aumentou do Índice de Gini, diminuiu a Taxa de Analfabetismo, significando que quanto maior for a distribuição de riqueza, menor é o número de analfabetos nestes municípios. No Gráfico 14, ao confrontar o Índice de Gini com a Distorção Idade-Série houve uma relação direta, confirmando, tal como nas análises anteriores, que quanto maior a diferença entre ricos e pobres, maior é a Distorção Idade-Série.

No Gráfico 15 observa-se a relação entre a Taxa de Analfabetismo (2010) e o Índice da Incidência de Pobreza (2003), último dado disponível (<https://cidades.ibge.gov.br/>) nos 61 municípios paranaenses com uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

e menos de 5000 habitantes. Nos municípios a Taxa de Analfabetismo (1,24% a 19,22%) aumentou conforme observou-se um aumento no Índice da Incidência de Pobreza, que variou de 23,37% a 55,66%. O Índice da Incidência de Pobreza é utilizado para avaliar a dimensão da pobreza, quanto maior for o valor percentual, maior será a pobreza. Nesse caso, quanto maior foi a Taxa de Analfabetismo, maior foi a situação da pobreza.

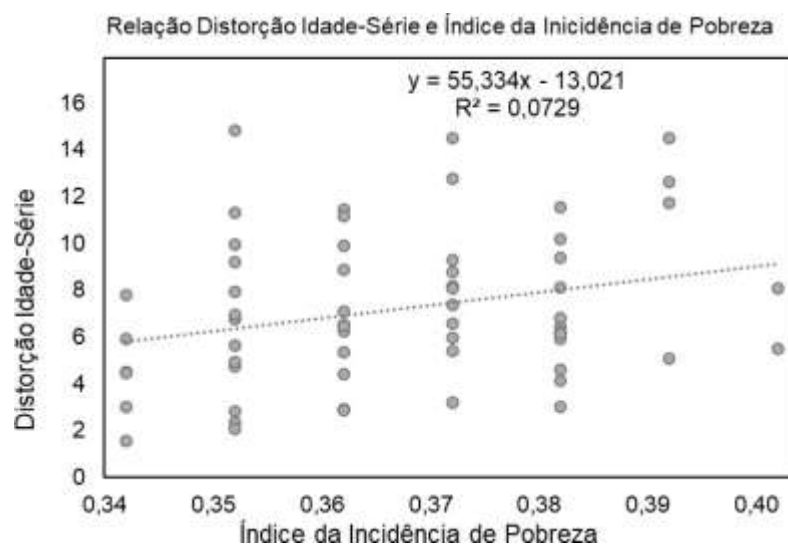
**Gráfico 15 - Relação entre a Taxa de Analfabetismo (2010) e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal na área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do IBGE Cidades e IPARDES, 2022.

No Gráfico 16 observa-se a relação entre o valor médio da Distorção Idade-Série (2015, 2017, 2019 e 2021) e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 61 municípios paranaenses com uma única escola municipal, na área urbana que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes. Nos municípios a Distorção Idade-Série (1,55% a 14,80%) aumentou conforme aumentou o Índice da Incidência de Pobreza (23,37% a 55,66%). Logo, quanto maior foi a Distorção Idade-Série, maior foi a situação de pobreza nos municípios avaliados considerando os critérios pré-estabelecidos.

**Gráfico 16 – Relação entre o valor médio da Distorção Idade-Série (2015,2017, 2019 e 2021) e o Índice da Incidência de Pobreza (2003) nos 61 municípios paranaenses considerando os que tem 1 única escola municipal área urbana que atende anos iniciais do ensino fundamental e menos de 5000 habitantes**



**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados do IBGE Cidades e QEdu, 2022.

Observando os Gráficos 15 e 16, percebemos uma forte correlação ao confrontar o Índice da Incidência de Pobreza com a Taxa de Analfabetismo e a Distorção Idade-Série, confirmando novamente, conforme análises anteriores (Grupos 1, 2 e 3), o impacto que as condições sociais exercem sobre os aspectos educacionais.

Esta análise nos auxiliou na compreensão das relações dos indicadores socioeconômicos com os indicadores educacionais, além disso, reafirmou que as características contextuais em municípios de pequeno porte do estado do Paraná, influenciam em questões educacionais, principalmente no desempenho escolar, evasão, repetência e analfabetismo. Neste sentido, reiteramos a necessidade de investir em políticas públicas sociais, principalmente para diminuição da pobreza, do analfabetismo e da evasão escolar, pois, somente assim, é possível atingir melhorias na qualidade educacional brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações externas em larga escala foram a temática desta dissertação que teve como principal objetivo identificar relações entre características de contexto e o rendimento escolar aferido pelo IDEB em municípios de pequeno porte do estado do Paraná. Para atingir esse propósito fez-se necessidade compreendermos o contexto educacional em que as avaliações externas em larga escala foram implementadas e seus desdobramentos no decorrer do processo histórico; a implantação do IDEB, sua finalidade e relação com a qualidade da educação. Além disso, discutimos indicadores socioeconômicos, sua relação com o desempenho escolar e com o IDEB a partir de análises comparativas entre os indicadores socioeconômicos e educacionais com o IDEB de municípios paranaenses de pequeno porte, selecionados por critérios de comparabilidade, visando identificar se esses indicadores influenciam no desempenho escolar e em resultados de avaliações externas.

No contexto das políticas públicas brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, muito se tem discutido sobre a oferta de uma educação de qualidade, que, após a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a educação passa a ser alvo de processos avaliativos externos.

No decorrer, os processos avaliativos tornaram-se um grande desafio tanto para professores quanto para gestores e as políticas públicas educacionais passaram a seguir os moldes mercantilistas e da competitividade, visando atender demandas e interesses de organismos internacionais. As avaliações em larga escala foram elevadas ao posto de principal instrumento para mensurar a qualidade educacional, entretanto, também apresentam-se como um mecanismo para monitorar o funcionamento de escolas e redes de ensino, isto é, ampliar o controle do Estado sobre os sujeitos da educação, estimulando competições e concorrências.

Centradas na aferição de resultados standardizados as avaliações externas em larga escala consideram apenas parte do que constitui a educação escolar, ou seja, desconsideram a complexidade socioeconômica e cultural das múltiplas realidades brasileiras. Desta forma, fatores externos que influenciam em aprendizagens não compõem o *roll* de elementos desse modelo avaliativo. Além disso, professores e gestores, por vezes, são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos resultados educacionais, sofrendo punições ou recebendo premiações em caso

de resultados satisfatórios.

Reiteramos que os processos de competições entre escolas e redes de ensino, ranqueamentos, culpabilização de professores e gestores por resultados avaliativos, são prejudiciais à universalização da educação de qualidade, pois pontuações obtidas em avaliações estandardizadas não demonstram a realidade educacional e não fazem avançar para uma educação de qualidade da qual almejamos. Tais questões estão presentes na literatura analisada que indicam não ser este o melhor caminho para a educação brasileira.

Tratar da questão da qualidade educacional torna-se complexo, abrangente e desafiador, na medida que inúmeras interpretações e definições para esse termo são encontradas de forma ativa no cenário educacional atual, envolvendo diversas dimensões e aspectos. Neste contexto, entendemos que qualidade educacional não deve ser medida apenas por provas padronizadas e em contextos isolados, sendo imprescindível considerar fatores internos e externos ao contexto escolar tal como indicado por pesquisas de Demo (1995); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Chirinéa (2010); Soligo (2013); Alavarse, Bravo e Machado (2013), Pasini (2020) entre outros.

Os fatores internos abarcam principalmente as práticas educativas, gestão escolar, formação de professores, currículo e infraestrutura; já, os fatores externos dizem respeito às questões sociais, culturais e econômicas. Esses aspectos, tanto internos como externos, impactam na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente em resultados de avaliações. Por isso, a importância de utilizar resultados avaliativos para diagnosticar aprendizagens e fragilidades dos sistemas de ensino, promovendo ações e investimentos em políticas públicas que diminuam desigualdades sociais e educacionais para atingir verdadeira qualidade educacional.

Os termos “qualidade da educação e IDEB” fornecem uma compreensão dualista, pois o IDEB, muitas vezes, é interpretado como sinônimo de qualidade educacional como indicado na pesquisa de Soligo, Santos e Bernardino (2012). As avaliações externas em larga escala aplicadas de forma padronizada desconsideram diversos aspectos que podem influenciarem ou determinarem aprendizagens e por conseqüência os resultados aferidos por este índice. O IDEB é um indicador composto e parcial, resultante de duas fontes de dados de natureza distantes, ou seja, reúne informações de parte da Língua Portuguesa e parte da Matemática coletados por testes padronizados e cruzados com os resultados do fluxo escolar oriundos do Censo Escolar.



Portanto, o IDEB não é suficientemente completo para ser considerado sinônimo de qualidade educacional, sendo necessário refletir com maior profundidade sobre os números apresentados por este índice. Entretanto, ele pode ser utilizado como instrumento norteador de práticas pedagógicas e de fomento de políticas, desde que seja reincerido na realidade da qual foi extraído através de contextualização com fatores sociais, econômicos e culturais.

No decorrer deste trabalho discutimos as relações entre indicadores socioeconômicos e educacionais com o desempenho escolar aferido pelo IDEB. Entendemos que um processo educacional somente se efetiva com bons resultados quando consideramos o cotidiano das escolas nos aspectos internos e externos, pois diversos estudos como Freitas (2005; 2007); Soares (2007); Soligo (2013) Zevirikoski (2016); Bonamino (2016); Mello, Bertagna (2016); Gomes (2018); entre outros, constataram que o desempenho escolar, a evasão e a repetência são condicionantes relacionados ao ambiente fora da escola, principalmente por condições socioeconômicas.

A atual conjuntura globalizada, os avanços científicos e tecnológicos aumentam os desafios para atender às exigências de novas demandas sociais. No trabalho educativo, a busca constante por metodologias atrativas e diversificadas são necessárias, pois os alunos precisam sentir-se motivados e comprometidos com a aprendizagem para que ocorra a apropriação dos conhecimentos científicos e significativos.

As condições socioculturais como: moradia, trabalho, renda familiar, entre outros, são fatores contribuintes para uma educação de qualidade. As crianças pertencentes a classes economicamente mais favorecidas, geralmente possuem maior facilidade de acesso a diferentes materiais, recursos tecnológicos, locomoção à escola, maior tempo e oportunidades de lazer e viagens, contribuindo na ampliação de conhecimentos e favorecendo na aprendizagem.

Outro aspecto fundamental para o desempenho escolar está no nível escolarização dos pais ou familiares. O desempenho escolar dos alunos pode ser afetado quando os pais não são alfabetizados ou possuem baixa escolarização, pois deixam de motivar os filhos no hábito de leitura e pouco conseguem auxiliar em atividades de estudos. Podemos perceber esta relação nos resultados apresentados anteriormente com base nos dados levantados nos municípios de pequeno porte do estado do Paraná, onde constatou-se que quanto maior o índice de analfabetismo da

população com mais de 15 anos de idade piores são os resultados aferidos pelo IDEB.

Neste sentido, ressaltamos a importância de intensificar políticas públicas que visam a alfabetização de jovens e adultos e que estimulem a permanência destes nos estudos ampliando a média de anos escolares para a população adulta na medida que melhoram a qualidade do ensino ofertado. Sabemos que este aspecto é ainda um grande desafio, principalmente ao tratarmos de pessoas mais pobres e desassistidas, pois a pobreza é fator que afeta a aprendizagem.

Por isso, consideramos fundamental o investimento em políticas de melhoria das condições de vida da população com ampliação de oportunidades para que consigam sair da pobreza e avançar na aprendizagem.

Neste aspecto, os resultados de nosso estudo, apresentado anteriormente, reforçam os apontamentos de pesquisas como Chirineia (2010), Soligo (2013), Mello e Bertagna (2016), entre outros, que indicam haver forte relação entre as condições socioeconômicas e o rendimento escolar. Aferimos que quanto maior a incidência de pobreza nos municípios de pequeno porte do estado do Paraná, menor o rendimento escolar aferido pelo IDEB. O resultado reforça que o desempenho escolar está diretamente relacionado com as condições sociais da população e, portanto, para melhorar a qualidade da educação e, conseqüentemente seus resultados, faz-se necessário políticas sociais que garantam melhores condições de vida da população.

Ao tratar do IDEB e da mensuração da qualidade educacional brasileira, é necessário analisar características contextuais, considerando especificidades e diferentes realidades. Neste contexto, as desigualdades sociais são fatores fundamentais a serem observados, principalmente relacionados à pobreza, pois, esta é um obstáculo perante a melhoria do desempenho escolar. Além disso, a escola não pode ser a única responsável pelos resultados obtidos em avaliações padronizadas, cabendo uma tarefa conjunta, envolvendo diversos setores da sociedade e do Estado mediante políticas eficientes que visam melhorias do ensino e da aprendizagem em toda a esfera nacional.

Nas comparações realizadas em nossa pesquisa, constatamos que o Índice de Gini analisado em relação ao IDEB e demais indicadores educacionais não é um bom indicador para aferir impacto socioeconômico na educação. Isto devido ao Índice de Gini ser uma medida representada por valores entre zero e um (0,0 e 1,0), sua variação para os casos analisados ficou entre 0,35 e 0,40, valores muito próximos em termos numéricos e por isso dificultam a interpretação. Pela variação ser pouco

significativa, consideramos que este indicador socioeconômico é frágil e altamente influenciável por viés estatístico, portanto, não é uma boa ferramenta para análises relacionadas à aprendizagem.

Mesmo assim, é possível afirmar que quanto maior a desigualdade da distribuição de riquezas, menor é o desempenho escolar, pois as análises indicam haver relação, ainda que fraca, entre o resultado aferido pelo IDEB e o Índice de Gini, indicando que quanto menor a desigualdade social melhor o rendimento escolar. O Índice de Gini mede a diferença de distribuição de renda, sendo que quanto mais perto do zero (0) estiver o Índice menos desigual é a distribuição de riquezas entre a população e quanto mais perto do um (1) estiver o índice maior a diferença econômica entre pobres e ricos.

Já nas análises do Índice da Incidência de Pobreza com o IDEB e demais indicadores educacionais percebemos haver relação direta e impactante no desempenho escolar, demonstrando que quanto maior a pobreza nos municípios pesquisados, pior é o resultado no IDEB.

Na relação do IDEB com a Taxa de Analfabetismo e a Distorção Idade-Série, também foi possível perceber relação direta, sendo que esses indicadores educacionais também impactam no desempenho escolar e em resultados do IDEB. Com isso, constatamos que tanto o analfabetismo como a evasão, reprovação e repetência são prejudiciais na aprendizagem e interferem em resultados avaliativos. Por sua vez, estes indicadores educacionais apresentam forte relação com o Índice de Pobreza, corroborando com os apontamentos anteriores que destacam a relação direta das condições sociais com o rendimento escolar. Por isso, a importância de considerar especificidades dos municípios em testes padronizados de larga escala, isto é, levar em consideração as características de contexto como fatores preponderantes para a elaboração e ou implementação de políticas sociais e educacionais que visem a melhoria da qualidade da educação, pois, somente assim será possível avançar na direção de uma educação de qualidade social para todos.

Em síntese, as variáveis socioeconômicas e educacionais utilizadas nesta pesquisa, reafirmam que há relações entre as condições sociais, culturais, econômicas e educacionais que impactam diretamente no rendimento escolar e conseqüentemente em resultados mensurados por avaliações padronizadas e aplicadas em larga escala, especificamente o IDEB, em municípios de pequeno porte do estado do Paraná. Percebemos, portanto, que para a composição do IDEB, os

indicadores socioeconômicos e educacionais são ignorados, isto é, não são considerados no cômputo dos valores mensurados pelo IDEB o que indica parcialidade fragilizando este indicador. O resultado nos permite afirmar, corroborando com outros estudos anteriormente apresentados, que é um erro considerar o IDEB sinônimo de qualidade da educação. Por outro lado, este indicador contribui para reforçar que não há qualidade social da educação, sem que haja qualidade socioeconômica para a população, pois permite percebermos, ainda que parcialmente, a educação brasileira tem problemas graves e que precisam ser considerados no cenário das políticas sociais e educacionais atuais.

É possível que outros fatores possam ter contribuído de maneira positiva ou negativa nos resultados do IDEB dos municípios pesquisados. A análise proposta e realizada nesta pesquisa não considerou eventos localizados oriundos de ações da gestão ou de fenômenos isolados. Ressaltamos que não foi possível, neste momento, realizar análises de ações pedagógicas, políticas educacionais que possam fazer parte do cenário de municípios específicos, ficando, desta forma, questões não discutidas como possibilidade de novas pesquisas para entender melhor esses resultados.

Tendo em vista o aprofundamento das discussões do objeto investigado, consideramos relevante a continuidade de estudos que permeiam essa temática como forma de melhor qualificar a compreensão sobre fatores que podem influenciar o rendimento escolar aferido pelo IDEB na realidade educacional dos municípios de pequeno porte do estado do Paraná, que, reservadas às devidas proporções, podem servir de referência na análise de outras regiões podendo contribuir nas políticas públicas educacionais.

Portanto, concluímos que as condições socioeconômicas impactam diretamente no desempenho escolar dos alunos. Por isso, consideramos necessário um olhar atento e desacomodado para às questões de pobreza. Cabe salientar, também, a importância de reconhecer as fragilidades das políticas educacionais, tanto em termos de recursos financeiros, quanto na falta de conhecimento da realidade local para melhor aproveitamento dos potenciais e reconhecimento dos limites presentes em cada município ou região.

## REFERÊNCIAS

ANDREWS, C. W. Pobreza, Descentralização da Educação e Desempenho Escolar no Brasil: Uma Análise dos Resultados do IDEB e um Estudo de Caso. In: 35º Encontro Nacional da Anpocs Caxambu, 2011. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Federal de São Paulo - Unifesp.

ALAVARSE, O; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 1, pp. 1-30. 2009.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, pp. 177-194. 2013.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da Educação Básica em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Inep/MEC.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2005. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/avaliacao\\_da\\_educacao\\_basica\\_em\\_busca\\_da\\_qualidade\\_e\\_equidade\\_no\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/avaliacao_da_educacao_basica_em_busca_da_qualidade_e_equidade_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 11 Abr 2022.

BELO, F. F.; AMARAL, N. C. IDEB da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re)pensar a educação municipal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 339-353, jul./dez. 2013.

BONAMINO, A. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016.

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

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, pp. 373-388. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 28 jul.

2021.

BRASIL. Portaria nº 1.792, de 27 de dezembro de 1994. Estabelece a regulamentação da SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 1994. Seção 1, p. 20767-20768.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Presidência da República. **Câmara da Reforma do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/9394.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2001a. 106 p.

BRASIL Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001b. Disponível em: – <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação/Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. 1ª ed. 32 p. Disponível em: <[https://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Uso\\_Indiq\\_Planos.pdf](https://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Uso_Indiq_Planos.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. MEC. **Documento Base – Relatório Final**. Fórum Nacional de Educação. 2018a. Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/Documento\\_Base\\_-\\_Relatorio\\_Final\\_da\\_CONAE\\_2018.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/Documento_Base_-_Relatorio_Final_da_CONAE_2018.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Sistema de Avaliação da Educação Básica - Documentos de referência, v. 1. Brasília, 2018b.

BRASIL. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 mai. 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Lei 14113 de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 dez. 2020b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021. Editora Moderna: Todos pela Educação. 2021. Disponível em: Anuario-Educacao-WEB-2021.pdf (fundacaosantillana.org.br). Acesso em: 11 ago. 2022.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245741>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

CARVALHO, E. J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 52, p.416-435, set. 2013.

CHEIN, F. Introdução aos modelos de regressão linear. Brasília: ENAP, 2019. 76 p.

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

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87. 2015.

CIAVATTA, M. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 129-151, 2009.

CLEMENTE, C. **Fracasso escolar: sinônimo de pobreza?** Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53653/R%20-%20E%20-%20CLAUDINEI%20CLEMENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

COELHO, M. I. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun.2008.

CORREA, J. J. Educação comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação. **Visão Global**, Joaçaba, v. 14, n. 2, p. 251-272, jul./dez. 2011.

CORREA, J. J.; SANTOS, J. K. F. 2015. Educação comparada e metodologia comparativa no contexto da política educacional. In: CORREA, J. J.; SOLIGO, V. (Org.). **Políticas e Indicadores de Qualidade da Educação: Relações com as Avaliações em Larga Escala**. 1 ed. v. 1. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 16-30.

CORSETTI, B. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. In: WERLE, F. O. C. (Org). **Avaliações em larga escala: questões**

**polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p.117-134.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiênciado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 52, n. 4, p. 89-111, out-dez. 2001.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218. 2010.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 1995. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3155/2890>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. Disponível em: <<http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848/3539>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no IDEB: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013.

ESQUINSANI, R. S. S. Avaliação educacional de larga escala: o relato de uma experiência pioneira. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 133-139, nov. 2008.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2006. 209 p.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do IDEB: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago. 2016.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os Projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138. 2009.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ; SILVA JUNIOR, J. A. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r)\*. **Revista Política Hoje**, Recife, v. 18, n. 1, p. 115-146. 2009.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n., p. 37-69. 1998.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública.



**Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933. 2005.

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

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Feira de Santana, n. 9., p. 7-18, mai/ago 2009.

GOMES, M. M. Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. **Educação Pública**, 2018. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

IBGE. **Síntese dos Indicadores sociais**. 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Serranópolis do Iguaçu. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/serranopolis-do-iguacu/panorama>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

INEP. **Inclusão de Ciências no SAEB**. 2013 Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/matrizes\\_de\\_referencia/livreto\\_saeb\\_ciencias.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/matrizes_de_referencia/livreto_saeb_ciencias.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 13 ago 2022.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores sociais no Brasil: conceitos, medidas e aplicações. 3. ed. Campinas: Alínea; Campinas: PUC, 2006. 141 p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 544 p.

LOURENÇO FILHO, M. B.; MONARCHA, C. Educação comparada. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004. 250p.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre: Artmed. n. 12, fev./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 184 p.

MARCONDES, M. A. S. Educação comparada: perspectivas teóricase investigações. **Revista Eccos Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, pp. 139-163, jun. 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. 368 p.

MELLO, L. R.; BERTAGNA, R. H. Apontamentos iniciais sobre qualidade educacional: resultados do IDEB e fatores socioeconômicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1132–1148, 2016.

NETO, J. L. H. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 42/5, abr. 2007. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

OLIVEIRA, C. M. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. In: XI ANPED SUL Reunião Científica Regional da ANPED – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

PASINI, J. F. S. As influências dos organismos internacionais nas políticas desenvolvidas no sistema educacional brasileiro e no estado do Paraná. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, v. 15, n. 35, p. 1-26, abr./jun. 2020a.

PASINI, J. F. S. **Políticas de avaliação em larga escala: análise do contexto da prática em municípios de pequeno porte**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020b. 211 p.

PASINI, J. F. S. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013)**. São Leopoldo, 2016, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869. 2018.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a Distorção Idade-Séria no ensino público brasileiro. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v.27, n. 3, p. 477-509. 2017.

QEDu. **O que é o QEDu**. 2022a. Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/?repeat=w3tc>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

QEDu. **Como é calculado o IDEB**. 2022b. Disponível em: <<https://qedu.org.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

QEDu. **Distorção Idade-Série**. 2022c. Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/?repeat=w3tc%20Censo%20Escolar%20%E2%80%94%20Inep>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SANTANA, A. C. M. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA,

A. C. M. (Org). **Avaliação da educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 37-50.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155. 2009.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**.Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p.7-30.

SILVA, M A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226. 2009.

SILVA, F. C. T. **Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares**. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5YDbJGbDWRkkTr8bDhvZnBh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em:17 out. 2022.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160. 2007. 5314.

SOLIGO, V. Indicadores: conceito e complexidade de mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 12-25, mai./ago. 2012.

SOLIGO, V. **Qualidade da educação: relação entre características de contexto e resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil**. São Leopoldo, 2013, 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

SOLIGO, V. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a Incidência de Pobreza nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil. **Revista Contrapontos**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 383-398, set./dez. 2016.

SOLIGO, M. G. **Perfil da gestão e dos gestores estaduais da região da Amop: uma análise dos questionários contextuais da Prova Brasil**. Cascavel, 2019, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Estado do Paraná, 2019.

SOLIGO, V.; SANTOS, J. K. F.; BERNARDINO, M. R. Flor. Professores e imprensa: um debate a partir de duas dimensões sobre o Ideb e a qualidade da educação. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 12, n. 12, p. 7-32, jul./dez. 2012.

SOUZA, A Mello. A relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 153-179, mai. 2010.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados,

implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822. 2010.

TEIXEIRA, E. C. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. 2002. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18ª ed. v 3. São Paulo: Libertad, 2008.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.192 p.

WERLE, F. O. C. 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, F. O. C. **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 248 p.

WELTER, C. B.; WERLE, F. O. C. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 441-460. 2021.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Florianópolis, 2008, 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ZEVIRIKOSKI, A. L. **Desempenho escolar e pobreza: reflexões sobre essa relação**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53641/R%20-%20E%20-%20ARIANE%20LORENCI%20ZEVIRIKOSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 out. 2022.

## ANEXO

**Anexo 1 – Indicadores socioeconômicos e educacionais dos 61 municípios pesquisados**

Município	População Censo IBGE 2010	Indicadores Socioeconômicos		Indicadores Educacionais		Média IDEB 4 Ciclos
		Índice de Gini	Índice da Incidência de Pobreza	Média Distorção Idade-Série	Taxa de Analfabetismo	
Altamira do Paraná	4306	0,37	45,86	5,95%	17,57%	5,30
Alto Paraíso	3206	0,35	42,43	11,32%	14,66%	6,40
Anahy	2874	0,35	41,43	2,35%	11,82%	5,98
Ângulo	2930	0,39	37,08	11,73%	11,29%	6,18
Atalaia	3913	0,38	43,04	6,45%	9,29%	7,78
Barra do Jacaré	2727	0,36	36,93	6,53%	11,81%	6,18
Bela Vista da Caroba	3945	0,35	39,17	2,05%	14,22%	5,75
Boa Esperança do Iguaçu	2764	0,34	29,28	1,55%	8,39%	6,43
Brasilândia do Sul	3209	0,39	46,38	5,08%	15,44%	5,40
Cafeara	2695	0,38	43,88	5,93%	15,58%	5,78
Campina do Simão	4076	0,36	39,19	9,88%	11,93%	5,10
Conselheiro Mairinck	3636	0,38	48,57	4,15%	10,11%	5,53
Corumbataí do Sul	4002	0,35	34,84	6,95%	19,22%	5,70
Cruzeiro Do Sul	4563	0,38	40,21	6,15%	12,11%	5,68
Entre Rios do Oeste	3926	0,38	26,84	4,63%	3,19%	6,23
Farol	3472	0,35	40,85	4,93%	14,87%	6,15
Fênix	4802	0,38	44,17	9,40%	13,26%	5,25
Flórida	2543	0,38	43,73	6,20%	9,11%	6,70
Godoy Moreira	3337	0,34	36,76	4,45%	15,38%	5,48
Guapirama	3891	0,36	45,72	11,45%	12,54%	6,95
Guaporema	2219	0,35	33,76	9,20%	12,19%	6,43
Iguaraçu	3982	0,38	42,47	6,80%	9,55%	6,10
Iguatu	2234	0,34	42,81	3,00%	12,02%	6,10
Inajá	2988	0,37	48,84	6,58%	14,32%	6,40
Iracema do Oeste	2578	0,35	46,73	7,95%	15,65%	6,20
Itaguajé	4568	0,39	45,23	12,60%	11,39	5,18
Ivatuba	3010	0,4	37,74	8,05%	7,02%	7,00
Jaboti	4902	0,37	40,29	8,05%	11,49%	5,83
Jardim Olinda	1409	0,34	43,09	7,78%	12,41%	5,95

<b>Kaloré</b>	4506	0,36	34,8	5,38%	11,45%	6,60
<b>Leópolis</b>	4145	0,36	36,72	8,85%	11,52%	6,25
<b>Lobato</b>	4401	0,40	39,33	5,50%	11,01%	6,50
<b>Marquinho</b>	4981	0,38	41,16	3,00%	13,97%	5,95
<b>Marumbi</b>	4603	0,36	41,65	11,18%	12,98%	6,20
<b>Mato Rico</b>	3818	0,39	44,81	14,48%	18,09%	5,15
<b>Mirador</b>	2327	0,35	46,44	5,65%	14,32	5,15
<b>Munhoz de Melo</b>	3672	0,37	42,31	8,15%	10,71%	6,20
<b>Nova Aliança do Ivaí</b>	1431	0,37	37,87	14,48%	11,42%	5,73
<b>Novo Itacolomi</b>	2827	0,35	35,51	6,75%	10,35%	6,65
<b>Ourizona</b>	3380	0,38	36,8	11,55%	9,02%	6,35
<b>Paranapoema</b>	2791	0,34	55,66	4,53%	13,18%	5,80
<b>Pato Bragado</b>	4822	0,37	29,44	5,40%	3,80%	6,05
<b>Pitangueiras</b>	2814	0,36	38,02	6,25%	12,24%	7,28
<b>Planaltina do Paraná</b>	4095	0,38	42,65	10,20%	13,12%	5,90
<b>Quatro Pontes</b>	3803	0,37	23,27	3,20%	1,24%	6,73
<b>Ramilândia</b>	4134	0,37	46,37	7,38%	15,37%	6,33
<b>Rancho Alegre</b>	3955	0,38	45,67	8,13%	11,08%	5,83
<b>Rancho Alegre do Oeste</b>	2847	0,37	42,22	12,75%	13,83%	5,78
<b>Rio Bom</b>	3334	0,36	37,6	4,43%	8,46%	6,55
<b>Rio Branco do Ivaí</b>	3898	0,37	41,76	9,30%	14,99%	6,85
<b>Santa Amélia</b>	3803	0,36	43,56	7,08%	11,195	5,50
<b>Santa Cecília do Pavão</b>	3646	0,36	42,09	6,48%	17,83%	5,35
<b>Santo Antonio do Caiuá</b>	2727	0,35	48,17	14,80%	12,98%	5,68
<b>Santoantonio do Paraíso</b>	2408	0,36	35,67	2,88%	13,07%	5,50
<b>São José das Palmeiras</b>	3830	0,37	45,16	8,75%	14,14%	5,30
<b>São Manoel do Paraná</b>	2098	0,35	37,69	2,83%	13,50%	6,80
<b>Serranópolis do Iguaçu</b>	4568	0,36	26,02	2,90%	4,07%	8,58
<b>Sulina</b>	3394	0,35	30,87	4,73%	8,41%	6,20
<b>Tamboara</b>	4664	0,37	42,26	8,10%	10,94%	6,33
<b>Uniflor</b>	2466	0,34	41,69	5,93%	10,27%	5,90
<b>Virmond</b>	3950	0,35	33,29	9,95%	7,20%	6,25

Fonte: elaborado pela autora com base de dados no IBGE Cidades, QEDu e IPARDES, 2022.