

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

HENRIQUE DE SOUZA

**DESIGUALDADE SOCIAL E DESIGUALDADE EDUCACIONAL:
Indicadores Educacionais e o Contexto Socioeconômico da População em
Interface**

**São Leopoldo
2019**

HENRIQUE DE SOUZA

**DESIGUALDADE SOCIAL E DESIGUALDADE EDUCACIONAL:
Indicadores Educacionais e o Contexto Socioeconômico da População em
Interface**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo

2019

S729d Souza, Henrique de.
Desigualdade social e desigualdade educacional :
indicadores educacionais e o contexto socioeconômico da
população em interface / Henrique de Souza. – 2019.
102 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2019.

“Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti.”

1. Canoas (RS). 2. Desigualdades. 3. Políticas
educacionais. 4. Avaliação. 5. Indicadores de qualidade.
I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

HENRIQUE DE SOUZA

**DESIGUALDADE SOCIAL E DESIGUALDADE EDUCACIONAL:
Indicadores Educacionais e o Contexto Socioeconômico da População em
Interface**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Berenice Corsetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Nunca caminhamos sozinhos. Por isso, agradeço a todos e todas que, de algum modo, colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos;

À banca examinadora deste trabalho, Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva e Prof. Dr. Elton Luiz Nardi, agradeço pelas contribuições.

À minha amiga Márcia Ecoten, que sempre foi uma grande companheira de pesquisa e que sempre esteve disposta a ajudar quando foi necessário;

À minha amiga Verônica Venturine, companheira da caminhada do Mestrado;

Aos(às) parceiros(as) de longa data do grupo de pesquisa da Profa. Dra. Berenice Corsetti;

Aos(às) colegas de trabalho da Escola Estadual de Ensino Médio Afonso Machado Coelho, minha escola querida.

Aos companheiros Pablo e Cleusa do 20º núcleo do CPERS – Sindicato por sua atuação em defesa da educação pública.

Aos meus amigos Lucas e Zaira;

À minha família, por todo o apoio durante a vida;

Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Berenice Corsetti, e ao meu companheiro da caminhada da vida, João. Obrigado por terem sonhado este sonho comigo e pelo apoio para superar os obstáculos que surgiram ao longo do caminho. Obrigado por cuidarem de mim. Devo essa conquista a vocês.

"Dois e Dois são Quatro"

Como dois e dois são quatro
Sei que a vida vale a pena
Embora o pão seja caro
E a liberdade pequena
Como teus olhos são claros
E a tua pele, morena
como é azul o oceano
E a lagoa, serena

Como um tempo de alegria
Por trás do terror me acena
E a noite carrega o dia
No seu colo de açucena

- sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade pequena.

Ferreira Gullar

RESUMO

Este estudo situa-se no campo das Políticas Educacionais, das discussões a respeito da qualidade da educação e, especificamente, no campo da Avaliação. A divulgação do Índice de Desenvolvimento da Qualidade da Educação Básica ocorre há mais de uma década no Brasil e suas implicações vêm sendo discutidas mesmo antes da sua implementação. Nesse sentido, as desigualdades socioeconômicas têm sido apontadas como elemento-chave para a leitura dos indicadores educacionais. O conjunto de pressupostos teóricos que orienta o procedimento metodológico dessa investigação tem natureza dialética. Foi conferida ao trabalho uma dimensão estrutural, sem excluir a análise de elementos conjunturais que foram percebidos a partir dos elementos factuais apontados pelo levantamento empírico da realidade investigada. Nessa perspectiva, adotou-se a metodologia histórico-crítica. Em termos de recursos técnico-metodológicos, recorreremos à estatística analítica básica para o tratamento dos dados quantitativos. O município de Canoas/RS demonstra ter especial preocupação com a avaliação do rendimento escolar, estabelecendo uma política de avaliação em nível municipal. Esse fator nos leva a investigar como se dá o desempenho das escolas nos índices educacionais. A pesquisa, portanto, tem como objetivo investigar em que medida se dá a relação existente entre um conjunto de indicadores socioeconômicos e demográficos gerados a partir dos resultados do Censo Demográfico de 2010, e os resultados obtidos por duas escolas do município de Canoas/RS no IDEB. Assim, no conjunto de indicadores educacionais, o trabalho contempla as taxas de abandono escolar, de reprovação e de distorção idade-série que, quando somadas, geram a taxa de fracasso escolar. Os elementos empíricos fundamentais para essa investigação são os indicadores coletados a partir do sítio do IBGE e compreendem características socioeconômicas e demográficas da população de dois bairros, onde estão situadas as escolas públicas estudadas. Para tanto, é feito o cruzamento dos dados educacionais com os indicadores de renda, de alfabetização e de população, analisando rendimentos nominais médios e a distribuição da população dos bairros de acordo com classes de rendimento nominal mensal. O estudo conclui que há uma substantiva relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais, o que indica que o rendimento escolar é impactado pelos contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas e que esses elementos devem ser considerados para uma compreensão real dos indicadores educacionais.

Palavras-chave: Canoas/RS. Desigualdades. Políticas Educacionais. Avaliação. Indicadores de Qualidade.

ABSTRACT

This study is in the field of Educational Policies, discussions on the quality of education and, specifically, in the field of Assessment. The dissemination of the Basic Education Quality Development Index has been going on for more than a decade in Brazil and its implications have been discussed even before its implementation. In this sense, socioeconomic inequalities have been identified as a key-element for the reading of educational indicators. The set of theoretical assumptions that guide the methodological procedure of this investigation has a dialectical nature. A structural dimension was given to this work, without excluding the analysis of conjunctural elements that were perceived from the factual elements pointed out by the empirical survey of the researched reality. From this perspective, the historical-critical methodology was adopted. In terms of technical resources, we use basic analytical statistics for the treatment of quantitative data. The city of Canoas / RS demonstrates particular concern with the evaluation of school performance, establishing an evaluation policy at the municipal level. This factor leads us to investigate how the performance of schools in educational indexes is given. The research, therefore, aims to investigate the extent to which there is a relationship between a set of socioeconomic and demographic indicators generated from the results of the 2010 Demographic Census, and the results obtained by two schools in the municipality of Canoas / RS in the IDEB. In addition, in the set of educational indicators, the work also includes the rates of school dropout, failure, and age-grade distortion that, when added together, generate the school failure index. The main empirical elements for this investigation are the indicators collected from the IBGE site and include socioeconomic and demographic characteristics of the population of two neighborhoods, where the public schools studied are located. To do so, cross-referencing educational data with income, literacy and population indicators, analyzing average nominal income and distribution of the neighborhood population according to monthly nominal income classes. The study concludes that there is a substantial relation between social inequalities and educational inequalities, which indicates that school performance is impacted by the social contexts in which schools are inserted and that these elements should be considered for a real understanding of educational indicators.

Key-words: Canoas/RS. Educational Policies. Inequalities. Assessment. Quality Indicators.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Canoas/RS - População Residente por Bairro (2010)	79
Gráfico 2 - Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade (2010).....	80
Gráfico 3 - Taxas de Alfabetização da População com 10 anos ou mais de idade (2010).....	81
Gráfico 4 - Distribuição da População por Classes de Rendimento Nominal Mensal – Canoas (2010).....	83
Gráfico 5 - Distribuição da População por Classes de Rendimento Nominal Mensal - Bairro Guajuviras (2010)	84
Gráfico 6 - Distribuição da População por Classes de Rendimento Nominal Mensal - Bairro Marechal Rondon (2010)	85
Gráfico 7 – Taxas de Reprovação (2007-2017)	88
Gráfico 8 – Taxas de Distorção Idade-Série (2007-2017)	89
Gráfico 9 – Taxas de Abandono (2007-2017)	91
Gráfico 10 – Taxas de Fracasso Escolar (2007-2017)	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição Setorial de Recursos	37
Tabela 2 – IDEB Geral Observado (2005-2017)	86

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
ENCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNFEF	Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PQVEM	Programa de Qualidade e Valorização da Educação Municipal
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEM	Sistema de Avaliação da Educação Municipal
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR	13
1.2 TEMA	16
1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	16
1.4 PROBLEMA	18
1.5 OBJETIVOS	19
1.5.1 Objetivo Geral	19
1.5.2 Objetivos Específicos	20
1.6 JUSTIFICATIVA	20
1.6.1 Políticas educacionais no município de Canoas/RS	23
2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	25
2.1 AS DISCUSSÕES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	25
2.2 HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E SEUS IMPACTOS.....	32
2.3 DEFINIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O BANCO MUNDIAL COMO ATOR POLÍTICO.....	35
2.4 CONSTITUIÇÃO DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O HISTÓRICO DE REESTRUTURAÇÃO DO SAEB	40
3 AS DIMENSÕES DA DESIGUALDADE E OS INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL	49
3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E AS DIMENSÕES DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL	50
3.2 DINÂMICAS DA DESIGUALDADE DURANTE A TRAJETÓRIA ESCOLAR: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM FOCO	56
4 METODOLOGIA	65
4.1 O USO DE DADOS QUANTITATIVOS EM PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL	68
4.1.1 O abandono do uso de metodologias quantitativas na pesquisa educacional brasileira	69
4.1.2 Estudos quantitativos em educação: potencialidades e limitações	70

4.1.3 Métodos quantitativos aplicados aos estudos no campo da educação....	72
4.2 FERRAMENTAS TÉCNICO-METODOLÓGICAS UTILIZADAS E A DEFINIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS	75
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	79
5.1 O QUE NOS DIZEM OS INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E DEMOGRÁFICOS.....	79
5.2 O QUE NOS DIZEM OS INDICADORES EDUCACIONAIS.....	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	98

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

O presente estudo pode ser caracterizado como desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *A Relação entre os Indicadores Educacionais e os Indicadores Sociodemográficos: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS*, apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciado em Letras, desenvolvido por mim no ano de 2016.

No bojo das experiências formativas que tive, que estão diretamente ligadas à motivação para desenvolver este estudo, está o período em que trabalhei como agente de informática no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), participando da coleta e processamento dos indicadores sociodemográficos do Censo 2010. Esse trabalho permitiu que eu tivesse contato com métodos de coleta de dados, de construção de indicadores e com as bases de dados que os reúnem, elementos fundamentais para a pesquisa apresentada.

Contudo, antes disso, penso ser fundamental destacar que sua origem, com relação ao despertar da curiosidade deste pesquisador em formação, data o ano de 2012, quando tive oportunidade de ingressar como bolsista de Iniciação Científica, no grupo de pesquisa da Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti. A partir dessa experiência, acompanhando dois projetos de pesquisa desenvolvidos ao longo do período compreendido entre 2012 e 2016, vinculados às discussões sobre as políticas educacionais, à temática da qualidade da educação brasileira e seus indicadores, investigando as raízes históricas desses debates no Brasil, tive meu interesse despertado pelo campo da Educação. A atuação nas diversas frentes de trabalho do grupo de pesquisa, a participação em eventos de socialização do conhecimento produzido no campo da educação, o trabalho na organização de eventos acadêmicos, entre tantas outras experiências que a Iniciação Científica trouxe para minha formação, foram elementos-chave para a decisão de dar continuidade aos meus estudos em nível de Mestrado.

O interesse específico pelo campo das políticas educacionais deu-se em função da participação que tive no desenvolvimento do estudo intitulado *A Avaliação da Educação Básica e as orientações do Banco Mundial: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS*, coordenado pela Profa. Dra. Berenice Corsetti.

Essa pesquisa constituiu-se como subprojeto dentro do *Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática - Observatório de Educação – INEP/CAPES* e estudou a experiência educacional no município de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, em relação as orientações dos organismos internacionais.

A partir desse primeiro contato com a pesquisa no campo da educação, decidi realizar o meu trabalho de conclusão de curso na mesma área, no sentido de aprofundar a análise que o grupo de pesquisa havia desenvolvido. Esse trabalho, intitulado *A Relação entre os Indicadores Educacionais e os Indicadores Sociodemográficos: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS*, teve como principal objetivo verificar uma possível conexão entre os indicadores educacionais obtidos a partir da Prova Brasil, instrumento de avaliação em larga escala da educação brasileira, e os indicadores socioeconômicos e demográficos que compreendem as características da população atendida por seis escolas do município de Novo Hamburgo/RS. O estudo também contemplou a análise da taxa de fracasso escolar, que reuniu dois indicadores educacionais, a taxa de reprovação e a taxa abandono escolar. Ao término do estudo, foi possível identificar que o desempenho das escolas nas avaliações em larga escala estava diretamente conectado com os indicadores socioeconômicos e demográficos, como os de renda, de analfabetismo e populacional, dos bairros onde estão situadas.

Com a conclusão do estudo, minha curiosidade foi redirecionada para a aplicação da metodologia utilizada nele em outros campos empíricos. Em outras palavras, verificar em que medida as características socioeconômicas e demográficas das populações atendidas pelas escolas, tendo como unidade territorial o bairro, já que o zoneamento e a distribuição das matrículas são balizados pela proximidade das residências com as escolas, estão relacionadas com o desempenho dessas instituições educacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e com as taxas de fracasso escolar.

Durante a realização da revisão bibliográfica sobre a relação acima descrita e sobre o IDEB enquanto política de avaliação, foram encontrados muitos estudos. Contudo, um deles nos chamou atenção em especial e merece destaque, pois foi decisivo no que diz respeito a escolha do campo empírico para a realização desta pesquisa: o estudo intitulado *Gestão Educacional e Avaliação em Larga Escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS*. Ao investigar a relação entre gestão democrática da educação, as políticas de avaliação

em larga escala e a percepção dos sujeitos das escolas do município de Canoas/RS sobre essas políticas, Ecoten (2013) identifica a constituição de uma política de avaliação da educação municipal, construída com a participação dos professores e professoras da rede municipal de ensino de Canoas/RS.

Com relação à estrutura do estudo ora apresentado, a divisão das seções se dá da seguinte maneira: o primeiro capítulo, que trata da introdução ao estudo, traz o tema da pesquisa, bem como sua delimitação. Além disso, nessa seção são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, e a justificativa, que aborda as características do lócus de pesquisa escolhido para a realização de um estudo: o município de Canoas/RS.

Por entendermos que é de extrema importância para o processo de compreensão das políticas de avaliação da educação o resgate das raízes históricas desse debate no campo da pesquisa em educação, na sequência, o segundo capítulo traz a revisão bibliográfica sobre as discussões a respeito da qualidade educacional e de seus indicadores no Brasil. À luz do referencial teórico-metodológico, melhor explicitado no quarto capítulo deste estudo, dedicamos o segundo capítulo dele a situarmos nosso objeto no contexto no qual se insere. Apresentamos o capítulo dividido em três partes: a primeira trata sobre as discussões a respeito da qualidade da educação brasileira; a segunda é destinada ao resgate da história das políticas de avaliação externa no Brasil; a terceira e última traz reflexões sobre o papel desempenhado pelos organismos multilaterais na definição dessas políticas.

Não obstante, no terceiro capítulo, são apresentados os debates a respeito das desigualdades educacionais em sua inter-relação com as facetas da desigualdade social. Visando compreender como as dinâmicas de desigualdade, por meio de mecanismos sofisticados, operam-se na educação, inicialmente, discutimos a educação como direito humano. Na sequência, visamos elucidar como as políticas de avaliação em larga escala integram o rol dos mecanismos produtores de desigualdade e como o uso descontextualizado de indicadores educacionais tem se mostrado controverso e lesivo, responsabilizando educadores, gestores e por vezes verdadeiramente estigmatizando comunidades escolares por conta do uso indiscriminado dos resultados educacionais como indicadores de qualidade da educação.

No quarto capítulo, explicitamos os fundamentos teórico-metodológicos que utilizamos para embasar nossa de análise. Essa parte do trabalho também define os dados com os quais trabalhamos. Organizados em duas categorias maiores, o conjunto de dados conta com os seguintes indicadores educacionais: taxas de abandono escolar, de reprovação e de distorção idade-série que, quando somadas, geram a taxa de fracasso escolar. Os elementos empíricos fundamentais para essa investigação também são os indicadores coletados a partir do sítio do IBGE e compreendem características socioeconômicas e demográficas da população de dois bairros, onde estão situadas duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Canos/RS. Para tanto, é feito o cruzamento dos dados educacionais com os indicadores de renda, de alfabetização e de população, analisando rendimentos nominais médios e a distribuição da população dos bairros de acordo com classes de rendimento nominal mensal. Além disso, os recursos técnicos selecionados para a coleta, organização, sistematização e análise dos dados também são elucidados no capítulo referente à metodologia de pesquisa.

O quinto e último capítulo trata de tecer as considerações finais sobre a análise feita no capítulo anterior e concatena os elementos empíricos com os elementos teóricos apresentados no estudo.

1.2 TEMA

Esta investigação está situada no campo da Educação. Na área das políticas públicas, aborda especificamente as políticas de avaliação externa e em larga escala. A partir disso, aborda também o debate sobre a qualidade da educação brasileira e seus indicadores. Situa-se no campo da Sociologia da Educação na medida em que busca discutir as desigualdades educacionais em sua inter-relação com as desigualdades socioeconômicas e demográficas, compreendendo a educação com um fenômeno social, a partir de uma relação dialética com seu contexto histórico e político.

1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

O estudo visa verificar como se relacionam os indicadores educacionais e os indicadores socioeconômicos e demográficos, escolhendo como lente para

observarmos esse fenômeno a inter-relação entre as desigualdades educacionais e as desigualdades sociais. Nessa direção, o município de Canoas/RS é escolhido como lócus de uma pesquisa de caráter exploratório, através da qual visamos verificar em que medida, a partir das ferramentas metodológicas escolhidas para a compreensão do objeto, essa relação ocorre. Esta investigação, assim, está situada também na área das metodologias de pesquisa em educação, na medida em que busca contribuir para o desenvolvimento do campo da educação, especificamente no âmbito das discussões metodológicas, por meio da aplicação dos recursos técnico-metodológicos nela empregados. Foram selecionadas duas escolas que integram a rede pública municipal de educação de Canoas para integrar o corpo empírico da pesquisa. Desse modo, selecionados a partir das bases de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Censo Escolar, ambos integrantes da base de dados o Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), tomamos como dados que compõe o conjunto de indicadores educacionais de nossa análise os seguintes: taxas de reprovação; taxas de abandono escolar; taxa de distorção idade-série; IDEB. Paralelamente à seleção desses, para compor o conjunto de indicadores socioeconômicos e demográficos que serão analisados em conjunto com os indicadores educacionais, selecionamos junto à base de dados do IBGE, os seguintes dados referentes às características das populações dos bairros onde estão localizadas as escolas e as comunidades atendidas por elas: taxa de alfabetização de pessoa com mais de dez anos de idade; renda média mensal domiciliar; renda média mensal por faixas de rendimento nominal; população residente no bairro. Esses dois conjuntos de indicadores compõe os dados que selecionamos para identificarmos em que medida os indicadores educacionais são influenciados pelas características socioeconômicas e demográficas das populações atendidas pelas escolas. Pensamos também que aqui cabe o destaque de que outros indicadores poderiam ser selecionados para compor os dois grupos que indicamos, já que ambas as bases dispõem de diversos indicadores. Contudo, para esse esforço analítico, consideramos que esses são suficientes para o estudo que ora apresentamos. Por uma questão organizacional, finalmente, salientamos que os critérios utilizados para a seleção das escolas e bairros que compõe o corpo empírico deste estudo são melhor elucidados no capítulo referente à metodologia de pesquisa.

1.4 PROBLEMA

Considerando o cenário da implementação das avaliações em larga escala no Brasil e o amplo uso dos indicadores gerados a partir delas como expressão da qualidade da educação, propomos que esses dados não podem ser lidos de forma descontextualizada, devendo, portanto, ser vistos a partir do contexto histórico no qual se inserem. Compreendendo a escola como instituição inserida no contexto histórico e social, pensamos que ela está em permanente diálogo com a sociedade, transformando e sendo transformada por ela.

Tendo isso em vista, vemos como fundamental a leitura dos indicadores de qualidade da educação em interface com seu contexto social. Em outras palavras, para deixarmos uma compreensão literal dos dados gerados a partir das avaliações em larga escala e promovermos uma compreensão real deles é fundamental que os situemos no contexto histórico e social em que são gerados e que façamos a sua leitura em interface com dados desse contexto, verificando em que medida estabelecem diálogo com ele.

A partir desse entendimento, visando uma compreensão mais aprofundada das desigualdades educacionais, entendendo quais relações elas estabelecem com as desigualdades socioeconômicas e demográficas da população, diversas perspectivas teórico-metodológicas e ferramentas técnico-metodológicas já foram empregadas para tal tarefa. A relação entre esses dois fenômenos já foi explorada em diversos estudos no campo da pesquisa em educação e devidamente comprovada por pesquisadores e pesquisadoras experientes. Contudo, tendo em vista que, mesmo com impactos profundamente negativos para escolas, educadores/as e toda a comunidade escolar, o uso descontextualizado dos indicadores educacionais, que muitas vezes são utilizados também como justificativa para a elaboração e implementação de políticas educacionais, impactando redes de ensino e o cotidiano escolar, segue ocorrendo em nosso país. Pensamos, porém, que essa é uma visão de qualidade reducionista e fundamentada no deslocamento do eixo da qualidade educacional para os produtos da educação, desconsiderando o processo de ensino-aprendizagem e os elementos contextuais imbricados nele. Nessa direção, com o intuito de aprofundarmos a compreensão dos mecanismos inerentes a essas relações, investigando como os mecanismos da desigualdade

socioeconômica e demográfica produzem desigualdades educacionais que também podem, de forma recíproca, alimentar tais mecanismos, desenvolvemos este estudo.

Desse modo, entendemos como fundamental a interface entre nossos objetos, as políticas de avaliação em larga escala e os indicadores de qualidade da educação brasileira, e seu contexto histórico e social, com vista a produzirmos uma compreensão aprofundada desses fenômenos educacionais e sociais. Assimiladas essas questões, resta a seguinte pergunta: em que medida as desigualdades socioeconômicas e demográficas, fatores externos à escola, mas que a circundam e tocam diretamente a vida dos e das estudantes, podem influenciar no desempenho desses/as jovens ao serem submetidos/as às avaliações em larga escala? Além disso, cabe a nós a verificação como essa relação se dá, em que medida essas características da população também são capazes de influenciar taxas de reprovação, de abandono escolar e de distorção idade-série, bem como os resultados obtidos pelas escolas no IDEB.

Assim, foram selecionadas duas escolas para compor a empiria deste estudo. O critério norteador dessa escolha foi definido com base no levantamento de indicadores socioeconômicos e demográficos dos bairros de Canoas/RS. Nesse movimento da pesquisa, foram observadas realidades bastante contrastantes entre os bairros do município. Tomamos como critério para a escolha das escolas, portanto, a seleção de uma escola situada em bairro de melhores condições socioeconômicas e outra em um bairro de visível vulnerabilidade social, com a intenção de, por meio da leitura dos conjuntos de indicadores, verificarmos em que medida se relacionam entre eles.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

Compreender em que medida se dá a relação entre as desigualdades socioeconômicas e demográficas e as desigualdades educacionais, tendo como objeto de análise os indicadores educacionais gerados por meio da Prova Brasil e do Censo Educacional e os indicadores socioeconômicos e demográficos que representam a realidade social da população atendida por duas escolas da rede pública municipal de educação de Canoas/RS.

1.5.2 Objetivos Específicos

Como estratégias metodológicas para atingirmos o objetivo geral deste estudo apresentamos as seguintes ações:

- a) Contextualizar o debate sobre qualidade da educação no curso das políticas de avaliação;
- b) caracterizar a desigualdade educacional expressa nos resultados das avaliações em larga escala e nos dados do Censo Escolar;
- c) identificar a desigualdade socioeconômica e demográfica a partir de indicadores de renda, de alfabetização e populacionais dos bairros onde as escolas estão situadas;
- d) determinar em que medida os indicadores socioeconômicos e demográficos influenciam o desempenho das escolas da rede nas avaliações em larga escala e nos demais indicadores educacionais.

1.6 JUSTIFICATIVA

Nesta seção, dedicamo-nos a delinear as justificativas que sustentam o desenvolvimento deste estudo, o que nos leva também à caracterização do campo empírico escolhido. Por uma questão organizacional, incluímos aqui as características do lócus de pesquisa, que trazem um levantamento preliminar de dados sobre o município de Canoas/RS, visando a caracterização do campo empírico e dos contextos nos quais nossa pesquisa se insere. Nesse sentido, trazemos a caracterização do contexto histórico do município para dentro da justificativa do trabalho por acreditarmos que as características da rede pública municipal de educação de Canoas e as políticas educacionais implementadas no município nos últimos anos nos revelam especial preocupação com a temática da qualidade da educação e de seus indicadores.

Situado na Região Metropolitana de Porto Alegre, o município de Canoas, de acordo com o portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018),

em 2010, contava com uma população de 323.827 habitantes. As projeções do instituto, para 2017, estimam uma população de 343.853. A densidade demográfica é de 2.470,15 habitantes/km², sendo que a área do município compreende 131,09 km². Oficialmente, essa área está distribuída em dezessete bairros: Industrial; Brigadeira; São Luiz, São José; Igará; Guajuviras; Mathias Velho; Harmonia; Centro; Marechal Rondon; Estância Velha; Olaria; Fátima; Nossa Senhora das Graças; Niterói e Rio Branco. Considerando os dados populacionais, Canoas é o quarto município mais populoso do estado do Rio Grande do Sul, perdendo apenas para a capital Porto Alegre, para o município de Pelotas e para o de Caxias do Sul.

No que diz respeito à distribuição da população em zonas rurais e urbanas, a cidade, hoje, conta apenas com perímetro urbano. Essa configuração nem sempre foi assim, pois, ao caracterizar a história da constituição do município, Ecoten (2013, p. 72) salienta que

[...] seus primeiros habitantes eram grandes proprietários de terras. O primeiro deles, Francisco Pinto Bandeira, recebeu terras da Coroa Portuguesa em 1740, terras estas que situavam-se ao longo da margem direita do Rio Gravataí. Ali foi instalada a sede da Fazenda Gravataí, hoje bairro Estância Velha. Com a morte do proprietário, em 1771, sua esposa dividiu as terras entre seus filhos dando origem a um povoado.

Registros oficiais denotam que foi a partir da década de setenta do século XIX que houve um aumento do povoamento da cidade, época em que houve a construção de uma linha férrea que conectava os municípios de Porto Alegre e São Leopoldo, passando pela região em que hoje se situa o município de Canoas, contudo, à época, a região pertencia parte ao município de São Sebastião do Caí e parte ao município de Gravataí. Ainda segundo a autora, o processo de emancipação ocorreu a partir do ano de 1939, concretizando-se no ano seguinte, quando a população era de em torno de 40 mil habitantes, tendo como mote a instalação do 3º Regimento de Aviação Militar, conhecido atualmente como 5º Comando Aéreo Regional. (ECOTEN, 2013, p. 73).

Um panorama a partir das pesquisas realizadas pelo IBGE sobre indicadores de trabalho e de rendimento no ano de 2016 aponta que o salário médio mensal dos/as trabalhadores/as formais do município de Canoas é de aproximadamente 3,2 salários mínimos. A população ocupada na cidade representa 94.555 pessoas, em torno de 27% dos residentes no município. De acordo com o órgão de pesquisa, em

2015, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* era de R\$ 47.588,56. Em 2010, o IBGE atribuiu o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal de Canoas em 0.750. (IBGE, 2018).

Canoas pode ser considerada uma cidade de economia sólida, apresentando o PIB mais elevado do Rio Grande do Sul e estando em terceira colocada em comparação com os municípios da região sul do país. Seu desenvolvimento industrial é notável, já que a Refinaria Alberto Pasqualini está instalada em seu território, o que coloca Canoas como uma das cidades que sediam instalações da Petrobrás. (IBGE, 2018).

Com relação ao número de estabelecimentos de saúde, em 2009, Canoas contava com 42 unidades. Dados gerados a partir do Censo 2010 pontam que 92,9% da população residente de Canoas conta com esgotamento sanitário adequado. A arborização de vias públicas é de mais de 81,9%. (IBGE, 2018).

Dados sobre a educação, levantados a partir do Censo 2010, mostram que a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 95,9% dessa população. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2017), no ano de 2015, o IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental era de 5.0, enquanto que o dos anos finais era de 3.8. Sobre as matrículas no Ensino Fundamental, em 2015, segundo o IBGE (2018), o número era de 46.022. Por outro lado, no mesmo ano o número de matrículas no Ensino Médio era de 12.365.

A rede escolar, no ano de 2015, de acordo com IBGE (2018) contava com 78 escolas de educação infantil, sendo 38 delas pertencentes à rede pública municipal e 40 delas à rede privada. O município conta com 95 escolas de nível fundamental. Dessas, 45 pertencentes à rede pública municipal, 34 pertencentes à rede pública estadual e 16 são escolas privadas. No nível médio, Canoas possui 29 estabelecimentos educacionais, dos quais 17 são escolas públicas estaduais, 11 são escolas privadas e uma escola pertence à rede pública federal. Com relação às instituições de ensino superior, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) (2018), 27 estão presentes no município, sendo que podemos destacar como expoentes o Centro Universitário Ritter dos Reis, o campus da Universidade Luterana do Brasil, e o Centro Universitário La Salle.

1.6.1 Políticas educacionais no município de Canoas/RS

No que tange as políticas públicas educacionais implementadas em Canoas e considerando os motivos que nos levam a escolher esse município como lócus de nossa pesquisa, pensamos que são de extrema importância os destaques que trazemos a seguir. Implementado a partir do ano de 2009, o Programa de Qualidade e Valorização da Educação Municipal (PQVEM) envolve dois outros subprogramas distintos. Um deles trata da formação continuada dos trabalhadores da educação e o outro trata da implementação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM), também conhecido como Canoas Avalia. A constituição de um sistema de avaliação externa em nível municipal é o fator principal que atrai nosso olhar para o município de Canoas, já que outros dispositivos de caráter similar já foram constituídos em nível nacional e estadual, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). Sobre a configuração do Canoas Avalia, Ecoten (2013, p. 77) versa que

[...] é constituído por quatro cadernos específicos: Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas, em que os marcos de aprendizagem aparecem sobre questões objetivas, construídos a partir das recorrências dos Planos de Estudos dos anos/séries de aplicação. Tais instrumentos são elaborados por uma comissão de professores das diferentes áreas e dos anos/séries em que são aplicados.

Sobre as finalidades do Sistema de Avaliação da Educação Municipal, ao entrevistar a gerente à frente do programa no ano de 2012, Ecoten (2013, p. 78) ainda destaca que

[...] o Canoas Avalia se constitui em um instrumento gerencial de destaque para o município fazer o acompanhamento e monitoramento da educação, a fim de intervir neste campo, visando metas previstas [...] balizando diferentes maneiras de (re)pensar a educação escolarizada, numa perspectiva de avaliação que compreende três aspectos principais, diagnóstico/reflexão/ação.

A constituição de um sistema de avaliação externa à escola, construído com a participação de docentes da rede municipal e que visa os aspectos apontados acima não é algo comum quando falamos dos municípios. O fato de as escolas de ensino

fundamental serem submetidas a outros dois instrumentos de avaliação externa – como o SAEB, que gera o IDEB, indicador que integra a empiria desta pesquisa e que será melhor apresentado a seguir – e mesmo assim construir uma política de avaliação própria para o município nos chama atenção e nos revela a relativização do IDEB como único indicador da qualidade educacional.

Tendo em vista as especificidades do município citadas acima, com relação às políticas de avaliação e observando as notas alcançadas no IDEB, apontamos que Canoas constitui-se como um importante lócus de pesquisa. Nessa perspectiva, julgamos que, sendo um município de grande porte, deve abrigar diversas realidades socioeconômicas e demográficas e diferentes realidades educacionais, fatores esses que podem ter seus matizes neutralizados quando observamos os indicadores educacionais gerais do município e não direcionamos o olhar para o contexto mais próximo da escola, o bairro onde ela está situada. Assim, conforme explicitaremos mais adiante, no capítulo referente aos procedimentos metodológicos adotados neste estudo, levantamos indicadores educacionais de escolas da rede municipal de Canoas e os cruzamos com indicadores socioeconômicos e demográficos, o que nos possibilita um acompanhamento dos indicadores educacionais à luz das características das comunidades atendidas por cada escola, permitindo que verifiquemos, de forma mais específica, em que medida as desigualdades educacionais e a realidade socioeconômica e demográfica se relacionam.

2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Para que possamos compreender como se constituem os indicadores educacionais em nosso país e como eles se comportam com relação à expressão da qualidade da educação, julgamos como fundamental o levantamento do processo histórico da constituição das políticas de avaliação da educação básica. Assim, passamos a recuperar os marcos históricos dessas políticas, visando a sua compreensão a partir de uma visão histórico-crítica, contemplando o desenvolvimento histórico de um dos nossos objetos de pesquisa, o IDEB.

2.1 AS DISCUSSÕES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

No processo de investigação dos indicadores da qualidade da educação básica, é fundamental que transitemos no campo de estudo das políticas educacionais, perpassando a discussão sobre a avaliação educacional. Transitando no campo da educação ao tratarmos de avaliação, contudo, pensamos ser impossível que não tratemos de um importante conceito: qualidade educacional.

Inicialmente, ao pensarmos no termo *qualidade*, é fundamental que destaquemos a polissemia inerente a ele. Nesse sentido, resta-nos inúmeros questionamentos sobre o emprego desse conceito. A definição de uma expressão de qualidade educacional está balizada por outros conceitos e sofre interferências subjetivas, culturais e políticas, estando subjugada até mesmo a ideia que se tem sobre educação, sobre seus objetivos e sua importância para a sociedade humana. Assim, vemos que

Nessa direção, um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Em nosso país, os marcos históricos das discussões sobre a qualidade da educação podem ser encontrados na terceira década do século XX. Nesse período da história da educação brasileira, estava em pleno vigor o debate sobre a

democratização da educação. Nesse período, também foram identificadas resistências à expansão da escola pública sob a alegação de que o processo poderia resultar em perda de qualidade.

Com a expansão gradual da escola pública, dando especial atenção ao diagnóstico da qualidade educacional ofertada no Brasil, o pensador Anísio Teixeira empregou esforços nos primeiros movimentos de avaliação externa e em larga escala. Na década de 1930, tendo escolas do Rio de Janeiro, Distrito Federal à época, como objeto de estudo. Sobre esse período, Corsetti (2011, p. 12) define que

Naquele momento histórico, a escola primária foi colocada como parte importante do processo de modernização do país, o que tornou a questão do rendimento escolar tema relevante no cenário educacional brasileiro. Através da obra de Anísio Teixeira é possível perceber a presença marcante da influência norte-americana, através de autores e de processos avaliativos e planos de reorganização escolar. Além disso, pudemos identificar que a avaliação do rendimento da aprendizagem definiu a reorganização da escola, das classes e do sistema de promoção dos alunos, além de promover a reformulação dos programas, dos métodos, e da formação de professores. Nesse processo, a avaliação do rendimento escolar foi utilizada para a obtenção da qualidade do disciplinamento e do controle da escola.

Em 1937, o Brasil viveu a instituição do Estado Novo pelo presidente Getúlio Vargas e o ideário de Anísio Teixeira foi deixado de lado. Como tensionamentos que podem ser compreendidos por meio da dialética, podemos elencar como características do período a disputa pelas pautas da educação, como o currículo e as definições a respeito da oferta educacional. O ideário da Igreja e de instituições militares se destacou na Educação, fato observado no currículo do ensino básico pela inclusão da obrigatoriedade das disciplinas de Ensino Religioso e Moral e Cívica. Mesmo no período seguinte, com Eurico Gaspar Dutra como presidente, em 1945, e até o período de retorno de Vargas ao poder, entre os anos de 1951 e 1954, esse ideário educacional permanece em vigor.

Durante o tempo em que Juscelino Kubitschek esteve à frente da presidência, a política de caráter desenvolvimentista esteve em vigor no Brasil. Nesse sentido, à educação foi delegado o objetivo de formação de quadros de trabalho técnico para a indústria.

Essa ligação entre educação e economia teve abrigo na teoria do capital humano, que baseava seu método de planejamento

educacional com base na formação de competências técnicas conforme a demanda do mercado de trabalho. A educação era essencial para o crescimento econômico do país. (TAVARES, 2013, p. 88).

O período compreendido a partir do Golpe Militar de 1964 foi fortemente marcado pelos aspectos organizacionais da Educação e pela burocratização de certos processos. Na pesquisa educacional, observamos a prevalência da estatística com análises puramente descritivas. Outro fator a ser observado é a participação de empresas, tanto privadas quanto estatais, que ofereciam consultoria ao setor educacional no que diz respeito à esfera administrativa. Além disso, essa foi a época em que agências multilaterais fazem os primeiros ensaios nas orientações para o campo da educação em países em desenvolvimento. Dentre elas, podemos dar especial destaque para a atuação da Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional, tendo sua presença marcada a partir do ano de 1960 e, anos mais tarde, na década de 1980, pode ser observada a influência do Banco Mundial (BM) e sua atuação como agências financiadora.

Contudo, na história da educação brasileira, a década de 1970 foi caracterizada por um modelo educacional conhecido como modelo de administração por objetivos. Esse modelo objetivou a homogeneidade no sistema educacional, tendo recursos materiais e humanos como principal foco de ação. Essa teoria encontra seus fundamentos no setor privado, fortemente defendida por Peter Drucker. Sob a influência desse ideário, houve uma reforma da esfera pública no Brasil. Assim, no campo das políticas públicas, aspectos formais do conhecimento disciplinar foram privilegiados, o que resultou em uma padronização da educação, deixando de lado a criatividade, a diversidade e as individualidades dos alunos.

A partir do ano de 1982, no processo de abertura democrática, os governos estiveram comprometidos com políticas sociais e com a ampliação da educação pública, da oferta educacional, ao passo que também promoveram a constituição de ciclos nos primeiros anos da educação básica. O mesmo período foi também marcado pela ampliação dos processos democráticos na educação, quando a participação da comunidade escolar, por meio dos Conselhos Escolares, ganhou espaço na vida escolar. Além disso, as eleições diretas para a direção das escolas, a instituição do concurso público como método de admissão de profissionais da educação e o investimento em melhorias na estrutura física das escolas foram parte

desse processo, denotando o caráter de ampliação democrática do movimento. Nessa mesma direção, planos de carreira foram implementados para educadores, o que fomentou a formação de professores. No que diz respeito ao currículo da Educação Básica, houve um esforço de revisão, além da ampliação dos investimentos em distribuição de materiais didáticos e livros para fomentar a fundação de bibliotecas nas escolas públicas. No período da Nova República, movimentos sociais voltaram a integrar o protagonismo pela pauta da criação de políticas públicas fundamentadas no exercício da democracia, o que pode ser visto no envolvimento do Fórum em Defesa da Escola Pública, das Conferências Brasileiras de Educação, de associações de moradores, de partidos políticos de esquerda e de sindicatos na eleição de pautas para a construção da Constituição de 1988.

Considerando ainda as políticas educacionais da década de 1980, observamos no período as parcerias entre Ministério da Educação (MEC) e o BM, quando programas educacionais financiados pelo organismo internacional passam a ser implementados na Região Nordeste do Brasil. Considerando a ideia de qualidade educacional da época, podemos observar a influência de organismos internacionais na indução de políticas educacionais, que orientavam para a implementação de um sistema de avaliação sistemática, que mensurasse a qualidade da educação ofertada em programas de alfabetização no Nordeste. Um plano de financiamento objetivando o desenvolvimento educacional na região estava sendo debatido nessa parceria, tendo em vista a implementação de políticas educacionais na próxima década. (WERLE, 2011, p. 744). Sobre o papel do Estado nesse cenário, Saviani informa que

[...] a partir do final dos anos 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do Toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. [...] o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidade sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente. (SAVIANI, 2002, p. 23).

Na história das políticas educacionais para a educação básica, a década de 1990 também é fortemente marcada pelo debate da qualidade. Durante o governo do presidente Fernando Collor de Mello, as metas e princípios foram pautas para as diretrizes educacionais, que estiveram fundamentadas no exercício da cidadania para o atendimento de demandas sociais emergentes, o que revela uma preocupação com os aspectos sociais da educação e com o seu uso como ferramenta de transformação social.

A qualidade da educação foi amplamente debatida com representantes das esferas pública e privada. Em 1991, um simpósio nacional do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – debateu a “Qualidade, eficiência e equidade na educação básica” e, posteriormente, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – organizou o “Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais”. (TAVARES, 2013, p. 91).

Sobre esses processos, o autor ainda salienta que o debate feito sobre a qualidade da educação constituiu-se como base para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que estava em processo de discussão no Congresso Nacional. Concomitantemente, a ideia de mensuração quantitativa dos resultados educacionais ganhou espaço nos debates sobre a educação básica.

O Acordo Nacional de Educação, proposta de pacto pela qualidade da educação brasileira feito pelo MEC no ano de 1992, foi um documento orientador do período de transição entre os governos dos presidentes Fernando Collor de Mello e Itamar Franco. Pouco tempo depois, foi realizada a Conferência de Jomtien, evento promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cuja finalidade foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, documento que continha orientações para o desenvolvimento da educação. O documento dá especial atenção ao ensino fundamental e prioriza o estabelecimento de indicadores de qualidade que quantifiquem os resultados educacionais, orientando a criação de um sistema de avaliação da educação básica. A partir disso, observamos a criação do SAEB no ano de 1991. Assim, vemos a constituição de um sistema de avaliação em larga escala orientado por uma política que tem como concepção de qualidade educacional aspectos que possam ser avaliados por meio de indicadores quantitativos.

O processo nos revela que a implementação de um sistema de avaliação externo à escola, aplicado em larga escala, esteve alinhado à visão de qualidade do

BM, uma qualidade mensurada quantitativamente e que tem como enfoque os resultados educacionais e não os processos de aprendizagem. Durante os dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 e 2002, a Reforma do Estado esteve embasada em uma visão gerencial. No período, os grandes projetos nacionais eram supervisionados por gerentes. Sobre a ideia de qualidade educacional, Fonseca (2009, p. 169) destaca que

A qualidade da educação escolar resultaria de uma adequada revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa. No primeiro mandato, a meta prioritária centrou-se na ampliação da oferta de ensino fundamental. No segundo, sob a justificativa da crescente exigência de qualificação do trabalhador para a nova estrutura do mercado, o ensino médio sofreu uma reforma, sendo desmembrado em duas modalidades distintas e independentes: o ensino médio, de conteúdos gerais, e o ensino técnico-profissionalizante. As mudanças qualitativas alcançariam os currículos, além da oferta de cursos de reciclagem, no caso do ensino profissional. Consoante o veio controlador que caracterizou a reforma do Estado, a escola básica passou a ser amplamente avaliada, mediante a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os resultados foram utilizados como medida do desempenho da escola e do aluno e, portanto, constituíram a principal referência para a qualidade educacional.

O governo seguinte, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado no ano de 2003, teve como uma de suas prioridades a universalização do ensino fundamental e do ensino médio. Como políticas de investimento, foi criado o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNFEF), que posteriormente foi ampliado para toda a educação básica e passou a se chamar Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), contemplando também o ensino médio.

No ano de 2007, já no segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, o MEC construiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual estavam previstas trinta metas a serem cumpridas pela educação, incluindo o recentemente divulgado IDEB, com sua primeira avaliação no ano de 2005. Tavares (2013, p. 95) explica a implementação da política de avaliação quando diz que

Isto deveu-se aos clamores sociais, principalmente os da área empresarial com maior espaço na mídia, diante dos maus

desempenhos das escolas nos indicadores de qualidade internacionais e nacionais. O PDE assumiu a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento ligado aos grupos empresariais como: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar – Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte - Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN - Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Desde o ano de 2005, o IDEB figura como indicador de qualidade da educação, sob o qual são estabelecidas metas a serem perseguidas pelas escolas. O indicador tem sido fortemente divulgado pela mídia. A política de avaliação, com testes padronizados aplicados bienalmente, atualmente, atinge a quase todas as escolas brasileiras, tendo os resultados de sua sexta edição já amplamente divulgados.

Por compreendermos o caráter reducionista de uma visão de qualidade atrelada aos produtos educacionais, dadas essas discussões acima, circunscrevemos nossa visão de qualidade educacional à ideia de qualidade socialmente referendada. Nesse sentido, nosso horizonte analítico determina que

[...] a construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 210).

Assim, quando observamos a história da educação brasileira, percebemos que as discussões sobre a qualidade educacional não configuram temática nova para o campo. A ideia de qualidade da educação, portanto, passou por disputas no campo das ideias pedagógicas, sofrendo influência de diversos setores sociais e se transformando na relação com os diferentes contextos políticos pelos quais a sociedade brasileira passou ao longo do século XX.

Quando, por exemplo, vemos que a ideia de expressão da qualidade educacional, nas primeiras três décadas do século XX, esteve entrelaçada à amplitude do sistema educacional, à possibilidade de a educação primária ser ofertada a todos e todas, entendemos que o indicador da qualidade educacional

poderia ser expresso nas taxas de matrícula. Contudo, mais adiante, já com algumas dificuldades de oferta educacional superadas, o pêndulo da qualidade aponta para outras direções. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em cuja lista de signatários estão importantes nomes como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, é um marco para a uma substantiva mudança na ideia de qualidade educacional. O Manifesto clamava por uma educação que preparasse para o exercício da cidadania, que visasse a constituição de uma sociedade democrática, feita por sujeitos livres. Concomitantemente, houve a preocupação com o rendimento escolar. Já não bastava o acesso à educação, era necessário que a educação ofertada garantisse que todas e todas aprendessem.

Nos períodos seguintes, a preocupação com a avaliação da qualidade educacional esteve presente nas políticas educacionais de diferentes formas, desde as alterações no currículo até o estabelecimento de sistemas de avaliação em larga escala. Conforme destacamos anteriormente, é impossível tratarmos de qualidade da educação sem vinculá-la à história das políticas de avaliação educacional no Brasil. Do mesmo modo que as ideias de qualidade educacional sofrem influência do contexto histórico e político no qual se inserem, as formas de avaliação dessa qualidade também variam. Assim, no sentido de entendermos o desenvolvimento histórico das políticas de avaliação externa no contexto emergente, tendo em vista a visão de qualidade circunscrita, a seguir, discutiremos mais a fundo a implementação das políticas de avaliação em larga escala da educação básica brasileira e suas transformações.

2.2 HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E SEUS IMPACTOS

Com o intuito de recuperarmos a trajetória histórica de um dos indicadores educacionais que visamos analisar e, assim, compreendermos seu papel nas discussões sobre qualidade da educação brasileira, empregaremos esforços na direção de entendermos como, historicamente, esses indicadores se constituem como política de avaliação externa da educação básica. Salientamos que esse também se caracteriza como um esforço no sentido de contemplarmos o que a metodologia histórico-crítica estabelece para o processo de compreensão das políticas educacionais. (CORSETTI, 2010, p. 89).

Ao analisar as políticas de avaliação em larga escala em relação à gestão educacional no município de Canoas/RS, Ecoten (2013, p. 44) recupera a trajetória histórica das políticas de avaliação da educação básica. Ao abordar o período compreendido como marco histórico da aplicação de testes padronizados e em larga escala na educação pública, testes esses que visavam aferir a qualidade educacional, a autora destaca que

O educador e gestor Anísio Teixeira, quando assumiu a Direção Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1931, apontou a necessidade de discutir o problema do rendimento escolar, apresentando dados que evidenciavam a incapacidade da escola primária em reter os alunos.

Anísio Teixeira foi um dos responsáveis pelo primeiro esforço de avaliação externa e em larga escala em escolas brasileiras, importando testes de leitura e de aritmética a partir de experiências tidas por ele ao estudar nos Estados Unidos, sendo que os testes foram trazidos da experiência da cidade de Detroit, cidade mais populosa do estado de Michigan. Os resultados dos testes serviram como indicadores para a elaboração de políticas públicas do Distrito Federal, atualmente cidade do Rio de Janeiro. À frente da Diretoria da Instrução Pública da capital, ele se valeu dos resultados das políticas de avaliação para reformular programas educacionais, reelaborando a formação dos docentes e repensando o método de promoção dos alunos. (ECOTEN, 2013, p. 47).

A partir disso, podemos perceber que, em sua gênese, as políticas de avaliação em larga escala foram adotadas como método de geração de indicadores de qualidade. Esses indicadores, por sua vez, em diversas ocasiões ao longo da história da educação brasileira, foram tidos como elementos subsidiários para a elaboração e implementação de políticas públicas que visaram a melhoria da qualidade da educação.

Contudo, depois da experiência de Anísio Teixeira no Distrito Federal, quase cinco décadas se passaram para a que uma política de avaliação em larga escala figurasse no cenário educacional do Brasil. Foi no final da década de 1980 que os primeiros esforços no sentido de constituir uma política de avaliação que abrangesse todo o território nacional. À época, o MEC, fortemente influenciado pelas orientações de organismos multilaterais, especialmente pelo Banco Mundial, realizou estudos sobre o assunto:

Foi na década de 1980 que o MEC iniciou estudos sobre avaliação educacional, com a influência de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial. A maioria dos acordos realizados entre o Brasil e o banco tiveram um componente de avaliação educacional, a fim de verificar a efetividade das ações geradas a partir dos projetos. (ECOTEN, 2013, p. 47).

Os primeiros ensaios ocorrem ainda nessa década, quando, em 1988, é implementado um sistema de avaliação que em muito se assemelha ao modelo que temos em vigor. Nessa época, o MEC promove a aplicação de um projeto experimental nos estados do Rio Grande do Norte e do Paraná, intitulado Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP). Werle (2011, p. 744), ao tratar dos motivos pelos quais o sistema de avaliação foi implementado, distingue dois fatos: o primeiro deles está relacionado com uma solicitação do Banco Mundial para analisar os impactos da política intitulada Projeto Nordeste, que foi realizada poucos anos antes em uma parceria feita entre o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o MEC, política essa que visou a superação dos altos níveis de analfabetismo no interior do país e que contou com financiamento de organismos internacionais; o segundo fato é que o MEC visava a constituição de um sistema educacional unificado, que estabelecesse diretrizes para a educação pública em todo o território brasileiro e que, para tanto, deveria promover uma avaliação do ensino público com vista ao diagnóstico geral.

Diante desses importantes elementos, no item a seguir, debruçamo-nos sobre a história dos organismos multilaterais e sua atuação na definição das políticas educacionais em nosso país, considerando esse um fator-chave no processo de compreensão da gênese das políticas de avaliação em larga escala da educação brasileira tal como o formato que hoje apresentam. Nesse sentido, damos atenção ao cenário sócio-político paralelamente às transformações ocorridas ao longo da história de atuação da principal agência financeira multilateral do mundo e sua atuação no campo das políticas educacionais, o BM.

2.3 DEFINIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O BANCO MUNDIAL COMO ATOR POLÍTICO

Tendo em vista que este estudo se propõe a analisar em que medida a desigualdade educacional, expressa por meio dos indicadores educacionais, está relacionada com a desigualdade socioeconômica e demográfica, consideramos que nosso objeto de estudo nos demanda, primeiro, o entendimento de sua constituição histórica. Sabe-se, portanto, que as políticas educacionais de avaliação em larga, conforme estão dispostas no cenário atual, são fruto de uma trajetória histórica que teve seu início na década de 1980. Nesse sentido, se em alguma medida buscamos avaliar como essas políticas impactam a realidade educacional brasileira e quais são os elementos contraditórios gerados a partir delas, é fundamental que entendamos como elas se constituíram e se transformaram ao longo de sua história.

O papel dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais em países em desenvolvimento constitui-se como tema que vem sendo estudado ao longo das três últimas décadas por experientes pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Tanto a influência de organismos como o Banco Mundial¹ na implementação de políticas educacionais quanto a avaliação da efetividade das políticas orientadas por eles, assim como seus impactos e desdobramentos, já foram objeto de análise de estudiosos como Maria Clara Couto Soares, Marcos Arruda, José Luis Coraggio, Rosa María Torres; Livia de Tommasi e Marília Fonseca. Na obra intitulada *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais* (1998), considerada um dos estudos mais relevantes sobre a atuação do Banco Mundial no âmbito da política educacional brasileira, os autores explicitam elementos significativos sobre a história dessa agência financiadora e de sua atuação no Brasil, as mudanças de estratégia adotadas por ela desde sua gênese até o ano de 1994, do mesmo modo que busca explicitar as intencionalidades por trás dos financiamentos concedidos por ela aos países em desenvolvimento em relação à definição de políticas educacionais de Estado.

¹ O organismo internacional conhecido hoje como Banco Mundial teve origem no Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado a partir da Conferência de Bretton Woods (1944). Com o passar dos anos, a estrutura organizacional do BIRD tornou-se mais complexa, dando origem ao grupo chamado Banco Mundial. Hoje, o Banco conta com diversos órgãos específicos, como a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), entre outros.

Caracterizado como protagonista na implementação das políticas de avaliação em larga escala da educação básica brasileira a partir da década de oitenta do século XX, nem sempre o Banco Mundial teve a educação como uma das principais áreas de alocação dos empréstimos concedidos aos países que o constituem, para o seu desenvolvimento social. De acordo com Soares (1998, p. 15),

Ao longo de seus cinquenta anos de atividade, o Banco Mundial passou por muitas transformações, seja em termos de ênfase de políticas, alocação setorial de recursos ou prioridades em termos de países e importância política. Transformou-se, ainda, em escala e número de países-membros.

Ainda de acordo com a autora, considerando as transformações supracitadas, hoje, o Banco Mundial se difere de forma substantiva com relação à estrutura que teve em sua gênese. Fundado em 1944, a partir da Conferência de Bretton Woods e vinculado à fundação do Fundo Monetário Internacional (FMI), teve como principal finalidade a reconstrução do mundo pós-guerra. (PEREIRA, 2016, p. 238).

No cenário político da Guerra Fria, portanto, em meio a necessidade de assistência econômica aos países, à época, ditos do Terceiro Mundo, visando a integração deles a um bloco econômico que fortaleceria a aliança contra o comunismo, o BM passa por sua mais substantiva transformação. A partir da década de 1950, o BM enfrenta uma redefinição da alocação setorial dos empréstimos concedidos a esses países e a maior parte dos recursos do organismo são destinados à área de infraestrutura, cerca de 48,2% em sua primeira década de atuação. Nesse momento, os programas do banco ficam com 35,1% dos recursos, enquanto que o terceiro colocado é o setor da indústria, com 11,2%. À agricultura são destinados 5% dos recursos concedidos e aos setores sociais cerca de 0,4%. (SOARES, 1998, p. 20).

Comparada à primeira, a segunda década de atuação do BM é bastante contrastante no que diz respeito à distribuição dos empréstimos setoriais. Para explicitar tal distribuição, a autora apresenta o seguinte quadro:

Tabela 1 - Distribuição Setorial de Recursos

Anos \ Setores	1947-1957 (%)	1958-1968 (%)	1969-1979 (%)
Infra-estrutura	48,2	67,9	36,6
Agricultura	5,0	8,8	27,4
Indústria	11,2	18,3	17,7
Sociais	0,4	3,7	12,8
Programas	35,1	1,4	5,6

Fonte: ARAÚJO, 1991 apud SOARES, 1998, p. 20.

Avaliando o quadro acima, podemos perceber que o setor de infraestrutura, agricultura e indústria, comparadas à primeira década de atuação do BM, tiveram aumentados os investimentos em sua segunda década de atuação, considerando-se os recursos destinados aos programas do BM e setores sociais. Em evidente contraste com a primeira década, vemos um declínio agudo nos recursos destinados às áreas de programas e sociais, passando de aproximadamente 35,5% na primeira década para 5,1% na segunda, considerando-se a soma das duas rubricas. Diante do cenário político da época, esse fator indica que

[...] a bipolaridade passou a influenciar e a conformar políticas de desenvolvimento no âmbito internacional, e o Banco Mundial se envolveu progressivamente nesse processo de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos países do Sul a partir do início dos anos 50. (SOARES, 1998, p.18)

Esse padrão de alocação de recursos sofre pouca alteração na década de atuação seguinte, entre os anos de 1969 e 1979. Contudo, é a partir dos anos 80 do século passado que notamos o implemento de um ajuste nas políticas do BM. Desse período em diante, frente à crise de endividamento dos países em desenvolvimento com a instituição, o Banco passa a operar seus empréstimos mediante a imposição de condicionalidades. Foi assim que

[...] o Banco realizou reformas, as quais podem ser nitidamente localizadas no final dos anos 60 e no início dos anos 80, com o

intuito de adequar sua estrutura organizacional para uma atuação cada vez mais política. (FONSECA, 1998, n.p.).

A partir do abandono de uma visão cumulativa sobre a ideia de progresso econômico, gerado pelo enfrentamento das ditas “crises de progresso” nos períodos pós-guerra, surge a ideia de um modelo de integração econômica global dos países. Esse fato se deu a partir da observação de que o crescimento econômico não ocorreria apenas a partir de fatores intrínsecos aos países, mas do surgimento de uma ordem econômica global, que pudesse regular a economia mundial e garantir que crises locais não comprometessem a economia de outros países. (FONSECA, 1998, n.p.).

É nesse cenário de crise e entendendo que as políticas de combate à pobreza fracassaram, elemento esse visto como risco ao desenvolvimento econômico e político do neoliberalismo nos países ocidentais, que o BM passa a adotar novos requisitos para o consentimento de empréstimos. Esses passam a ser condicionados à implementação de reformas nas políticas internas dos países tomadores dos países solicitantes e à alteração na legislação desses países. (SOARES, 1998, p. 21). A respeito dessa mudança de perspectiva, Fonseca (1998, n.p.) alerta que

O novo modelo adotava medidas voltadas para a redução do papel do Estado, via controle do investimento do setor público e o reforço do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras do mercado internacional. Além das exigências na base econômica, o novo modelo organizacional do BIRD impõe as chamadas "condicionalidades" para os seus empréstimos, que incluem a participação do Banco na definição da política de longo prazo para os setores financiados. Assim, os critérios para a concessão de financiamentos têm permitido que o Banco influencie as agendas setoriais dos países. Um exemplo ilustrativo foi a participação do Banco na definição de políticas para a Região Nordeste, durante os anos 80.

O BM, então, passa a acentuar sua atuação no setor social, tendo em vista que percebe que o crescimento da pobreza nos países em desenvolvimento é fator que gera desestabilidade política, pondo em risco a estabilidade econômica do capitalismo global. No âmbito das políticas educacionais, o Banco enfatiza a necessidade do combate ao analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação primária, entendendo que esses são fatores que colaboram com a redução da

pobreza. Nessa direção, podemos citar como exemplo o papel estratégico do Banco Mundial na Conferência Mundial de Educação Para Todos, que ocorreu na Tailândia no ano de 1990. Juntamente com outros organismos transnacionais, como UNICEF e UNESCO, o Banco Mundial colocou-se como coordenador da cooperação técnica internacional em prol da educação. Assim,

[...] no cerne das propostas do Banco Mundial para as reformas educacionais nos países periféricos, entre eles o Brasil, estavam a ênfase na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. (MOTA JUNIOR; MAUE, 2014, p. 1140).

Assim, no Brasil, a partir dos anos de 1990, o BM condiciona os empréstimos concedidos à implementação de reformas educacionais e ao aumento da qualidade da educação ofertada. Para tanto, solicita que sejam construídos instrumentos que permitam acompanhar o desenvolvimento da educação básica por meio de indicadores de rendimento, que permitam avaliar as experiências educacionais e compará-las por meio de uma linguagem comum. O Banco demanda, portanto, a implementação de um sistema de avaliação da qualidade da educação básica, integrado e de ampla abrangência, que permita a comparação de resultados obtidos pelas escolas em todo o território nacional e avaliação da efetividade dos recursos destinados aos programas educacionais. Mota Junior e Maue (2014, p.1141) colaboram na compreensão das intencionalidades por trás das orientações do Banco destacando que

Em linhas gerais, investindo e melhorando a qualidade da educação e de outros serviços sociais tornar-se-ia possível manter o apoio dos eleitores às reformas econômicas como a privatização e a liberalização comercial, o que asseguraria a estabilidade política e econômica.

Os anos de 1990 são marcados pela crescente participação dos organismos multilaterais na orientação das políticas educacionais brasileiras. A visão economicista do Banco confere o tom às políticas de avaliação externa que passam a ser ensaiadas a partir desse período. O conjunto de fatores apresentados revela a interferência desses organismos nos países em desenvolvimento a serviço do capitalismo globalizado, impondo reformas estruturais condicionadas à disponibilização de recursos para o financiamento de melhorias no setor social dos

países que possuem dívidas com as organizações multilaterais. A direcionamento dessas reformas, que incluem a área da educação, tem gerado consequências catastróficas para a educação pública brasileira. A redefinição do papel do Estado, que deixa de ter responsabilidade central na elaboração das políticas educacionais e torna-se um Estado avaliador, responsabilizando escolas pelos baixos indicadores obtidos por elas, gerando ranqueamento e responsabilização de educadores pelo fracasso escolar, o que efetiva uma prática perversa de competição em meio a um cenário de profunda desigualdade social. (FREITAS, 2014, p. 1099).

2.4 CONSTITUIÇÃO DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O HISTÓRICO DE REESTRUTURAÇÃO DO SAEB

Inicialmente chamado Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), em sua primeira aplicação, datada no ano de 1990, a política de avaliação teve caráter de pesquisa amostral. Essa edição teve a participação de algumas escolas que ofertavam 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental. Além disso, para participar dos testes, foram selecionadas escolas que estivessem localizadas em perímetro urbano. As áreas do conhecimento avaliadas foram as de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Os resultados dessa edição foram utilizados para a formulação de currículos de sistemas educacionais estaduais. A segunda edição, em 1993, e a terceira, em 1995 mantiveram o formato da primeira. Contudo, a edição de 1995 trouxe algumas inovações: dessa vez foram adotadas novas metodologias na construção dos testes padronizados e na análise dos dados gerados a partir deles. Assim, foi adotada a chamada Teoria de Resposta ao Item, o que permitiu que os dados fossem comparados posteriormente, traçando um histórico de resultados, além de dados contextuais por meio de questionários. (INEP, 2017).

Conforme explicitamos anteriormente, quando tratamos de caracterizar os cenários histórico-políticos nos quais se deram as discussões sobre qualidade da educação ao longo do século XX, o Brasil viveu a consolidação do projeto neoliberal desde o governo de Fernando Collor de Mello. Nesse cenário, as discussões sobre mensuração da qualidade educacional ganharam cada vez mais espaço, o que

levou também às discussões sobre os indicadores de qualidade. (ECOTEN, 2013, p. 49).

Werle (2011, p. 774) salienta que é apenas a partir do ano de 1992 que o MEC assume a responsabilidade pela política de avaliação externa em larga escala, quando o INEP se torna o órgão responsável direto por sua gestão. O ano de 1995, na história dessa política, pode ser tido como um marco de referência, já que

[...] o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela a terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas. (WERLE, 2011, p. 775).

Essa proposta demonstra que o Banco Mundial teve atuação na definição de políticas públicas educacionais. Sobre as recomendações feitas por esse organismo internacional, é possível perceber que

[...] no cerne das propostas do Banco Mundial para as reformas educacionais nos países periféricos, entre eles o Brasil, estavam a ênfase na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014. p. 1140).

Assim, a partir da quarta edição da avaliação, reformulações podem ser observadas. Entre elas, destacamos que o público-alvo passou a ser as 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e as 3^a séries do Ensino Médio, o que revela uma maior atenção para os resultados no fim dos ciclos educacionais. Na edição que ocorreu no ano de 1997, educandos foram avaliados nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais no ensino fundamental e Física, Química e Biologia, além de Língua Portuguesa e Matemática no ensino médio. Os resultados serviram como base para a formulação de matrizes de referência em avaliação, para a definição de competências, de conteúdos curriculares e operações

mentais. Salientamos que, nessa edição, também escolas da rede privada tiveram participação. (INEP, 2017).

Nesse cenário, é fundamental darmos destaque para a importância que a avaliação ganhou no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9.394/96. O octogésimo sétimo artigo da lei define que os entes federados devem se responsabilizar pela integração de todos os estabelecimentos de educação básica ao sistema de avaliação do rendimento escolar. (WERLE, 2011, p, 775). Asseguradas por lei, a partir de então, os resultados obtidos nas políticas de avaliação externa em larga escala passam a ganhar cada vez mais espaço na expressão da qualidade educacional brasileira. A edição de 1999 avaliou também nas disciplinas de História e Geografia, o que não durou muito tempo, já que essas disciplinas foram abolidas na edição seguinte. (INEP, 2017).

É a partir da sexta edição da política de avaliação que uma reconfiguração ocorre e que ela assume o formato que se mantém até os tempos atuais. Na edição de 2001, o INEP passa a avaliar todas escolas públicas em território nacional e as escolas privadas de forma amostral. Contudo, é nesse mesmo ciclo que diversas disciplinas/áreas do conhecimento deixam de compor o sistema de avaliação da educação básica. Assim, apenas a proficiência em duas disciplinas é aferida: Língua Portuguesa e Matemática. Com relação aos ciclos de aprendizagem contemplados, o formato das edições de 1995 e de 1997 é mantido, ou seja, as turmas de 4^a e 8^a séries são avaliadas no Ensino Fundamental e o 3^o ano do Ensino Médio. (INEP, 2017).

As edições subsequentes, nos anos de 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, conforme destacamos, mantêm o formato na aplicação dos testes padronizados. Contudo, pensamos que é fundamental darmos especial destaque para as edições ocorridas a partir do ano de 2005. Nesse ano, o SAEB sofre uma nova transformação no seu formato. De acordo com o sítio do INEP (2017),

Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária

as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.

Embora esse seja um fator importante no processo de compreensão de como se constituiu a maior política de avaliação externa da educação básica brasileira, outro evento ocorrido na edição de 2005 da então chamada Prova Brasil é que nos chama atenção: o estabelecimento do IDEB, que passou a ser gerado a partir dos dados obtidos pelo SAEB. Desse modo, a partir desse ano, além da expressão de um indicador único, que, como seu nome nos revela, busca aferir o desenvolvimento da educação básica, tivemos metas de crescimento estabelecidas para escolas, municípios e estados cumprirem nas próximas edições. Em outras palavras, esse torna-se um importante marco para os estudos em políticas de avaliação, já que o IDEB passa a ser amplamente divulgado pela imprensa nacional, juntamente com o estabelecimento das metas para as edições seguintes.

Nesse período, cabe o destaque, outras avaliações externas e em larga escala passam a ser realizadas no Brasil. O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) pode ser citado como exemplo. Além dele, as avaliações administradas pelo MEC/INEP ganham nomes específicos, como é o caso da avaliação do ensino médio, que passa a ser chamada de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os testes padronizados aplicados no ensino fundamental, contudo, também são batizados, passando a se chamar Provinha Brasil e Prova Brasil. (ECOTEN, 2013, p. 52).

No cenário das políticas de avaliação externa, não somente o MEC, representando a União, centrou forças para a constituição de sistemas de avaliação. Concomitantemente, os estados também realizaram seus ensaios nesse sentido. A respeito disso, Horta Neto (2010, p. 100) nos diz que

Instituíram-se também sistemas de avaliação em diversos Estados, destacando-se: o Programa de Avaliação do Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco, de 1991; o Programa de Avaliação das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, de 1992, que deu origem ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), existente desde 1999; o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), iniciado em 1996 e em pleno funcionamento; na Bahia, foi criada uma Agência de Avaliação reunindo diversos órgãos, entre eles a Secretaria Estadual de Educação e a Universidade Federal da Bahia,

formando uma agência externa com o objetivo de conduzir o processo de avaliação; no Ceará, em 1992, foi criado um Programa de Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª séries, que em 2000 institucionalizou-se como Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (Spaece); o Estado do Paraná instituiu, em 1995, o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar do Paraná; em Pernambuco, os estudos sobre avaliação que se iniciaram ainda nos anos 1980 levaram a criação, em 2000, do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – Saepe (Vianna, 2005; Bonamino, Bessa e Franco, 2004). Além desses, diversos municípios têm procurado desenvolver sistemas de avaliação que seguem o modelo adotado pelo Saeb.

No bojo da avaliação da qualidade da educação, o Rio Grande do Sul também desenvolveu seu próprio sistema. O ano de 1996 foi o marco de implementação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). Essa política teve como enfoque a avaliação de estudantes de segunda, quinta e sétima séries do ensino fundamental. Além disso, testes foram aplicados com a participação de alunos e alunas que cursavam o segundo ano do ensino médio. Assim, a proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática foram aferidas. Sobre as finalidades da política, Ecoten (2013, p. 55) destaca que

Esta avaliação tinha o objetivo declarado de subsidiar o planejamento, identificar a qualidade do ensino público e orientar políticas de qualificação docente. Segundo os objetivos, a intenção não era criar um ranking entre escolas.

Também há casos de políticas de avaliação externa desenvolvidas em nível municipal. Podemos citar como exemplo desse movimento os municípios de Teresina/PI, Marília/SP, Campo Grande/MS, São Paulo/SP e Rio de Janeiro/RJ. Conforme explicitamos anteriormente, no capítulo em que caracterizamos o *locus* de pesquisa selecionado para compor a empiria deste estudo, o município de Canoas/RS ganha especial destaque nesse cenário. O chamado Programa de Qualidade e Valorização da Educação Municipal (PQVEM) prevê, no âmbito de suas ações, a constituição e implementação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM). A gerente responsável pelo programa expõe que

[...] o dispositivo avaliativo SAEM possui características próprias como: o instrumento construído por uma comissão de elaboração constituída pelos professores da rede municipal; os marcos de aprendizagem são retirados das recorrências encontradas nos Planos de estudos de todas as escolas e são contemplados os

quatro blocos de conhecimento na avaliação externa: linguagem, matemática, ciências humanas e naturais. O instrumento é aplicado nos 3º anos, 6º anos e 8ª séries. Assim, repensar o Ensino Fundamental como três blocos de atuação pedagógica tem sido uma das problematizações trazidas pelo PQVEM para a arena educacional. (ROSA, 2012, p. 07 apud ECOTEN, 2013, p. 84).

A partir das considerações que fizemos, é possível observarmos o desenvolvimento das políticas de avaliação externa e em larga escala ao longo da história da educação brasileira. Vemos que nosso objeto está imerso na história e que, conforme explicitamos no capítulo sobre o contexto histórico das discussões sobre a qualidade da educação em nosso país, é fruto de projetos educacionais construídos para o Brasil. O IDEB, fundamentalmente constituído por dois elementos, os resultados obtidos a partir da aplicação de testes padronizados, que buscam aferir a proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, e indicadores de fluxo escolar, figura como principal indicador da qualidade da educação básica. Estabelece, também, metas a serem cumpridas por escolas, municípios e estados.

A ressonância da avaliação em larga escala pode ser observada claramente, já que “As avaliações que temos hoje, também são indutoras de políticas públicas para a educação, mas com focos e influências diferenciadas”. (ECOTEN, 2013, p. 46). Esses impactos merecem atenção de pesquisadores e pesquisadoras em educação, já que

As avaliações em larga escala na educação básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, e estão em consideração os resultados da aprendizagem, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores. (WERLE, 2010, p. 21).

Como potenciais indutoras de outras políticas públicas, as políticas de avaliação externa e em larga escala da educação básica e os indicadores de qualidade da educação trazem para o debate até mesmo o papel da escola. Se considerarmos a estrutura dos testes padronizados, vemos que a proficiência em apenas duas áreas do conhecimento é avaliada e que a expressão da qualidade da educação se dá por meio dos resultados obtidos nesses testes. Assim, vários outros fatores inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e até mesmo fatores

externos às escolas são deixados de lado na avaliação. Por outro lado, a forma como essas políticas são elaboradas e implementadas, juntamente com seus objetivos e finalidades, mostra que há concepções de conhecimento, de aprendizagem, de qualidade educacional e mesmo do papel da educação na sociedade humana em sua concepção. Desse modo,

A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2016, p. 46).

Ao investigar as orientações de organismos internacionais para as políticas educacionais por meio de documentos publicados por esses organismos, José Carlos Libâneo (2016) aborda o papel central que as avaliações externas assumem na mensuração do cumprimento de metas de um projeto para a educação pública. O autor aponta a importância dos mecanismos de avaliação em larga escala ao demonstrar que

Para isso, tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos, visando a empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino. (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

Avaliando os limites do IDEB ao ser proposto como indicador de qualidade da educação, outros autores demonstram que fatores que influenciam nos resultados educacionais não são considerados na composição da política de avaliação. Nesse sentido, explicam que fatores externos à escola, como o nível socioeconômico das famílias atendidas por ela, podem influenciar o indicador, pressupondo que a escola não está isolada de um contexto social. Assim, o indicador considera dois fatores apenas: o “desempenho” das escolas nas provas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e o “rendimento” delas, que é definido a partir de

indicadores de fluxo escolar, índices de reprovação e indicadores de distorção idade-série. A respeito disso, podemos inferir que

A pretensão do Ideb de sumarizar a qualidade de ensino oferecida a partir desses dois fatores não parece viável, já que é incapaz de refletir a realidade das instituições, não apenas pelo que o índice deixa de considerar, em especial o NSE da população atendida, mas também pela forma como mede esses aspectos. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1156).

Cabe a nós também observar de que modo o IDEB é instituído como indicador oficial de qualidade da educação no Brasil. Com relação as balizas legais que contribuem para isso, destacamos o Decreto 6.094/2007 que, juntamente com o PNE, eleva esse indicador à categoria de indicador oficial de qualidade educacional e como política de Estado, sendo

Uma das estratégias arbitradas pelo governo federal, a partir da adesão dos entes federados ao “Compromisso”, evoca a elaboração de um plano de metas, ações e subações concretas e integradas, que têm no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a sua referência majoritária. Tradutor oficial da qualidade nas e das escolas de educação básica brasileiras, o IDEB é, portanto, o indicador para o qual devem estar voltados, prioritariamente, o planejamento e a execução de ações pela melhoria da qualidade educacional. (NARDI, 2018, p. 56).

Os impactos gerados pelo mau uso desses indicadores podem ser verificados pela indução de *rankings* entre escolas e pelas atribuições de responsabilidade sobre os resultados educacionais. Nesse sentido, Freitas (2014, p. 1099) avalia que

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se da pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais. No meio de tal deterioração nas relações, emerge a fraude. Alunos são estimulados a procurar outra escola; outros são “escondidos nos dias de prova; professores são estimulados a mudar de escola pois “estão derrubando as médias e o bônus da escola” etc.

Por outro lado, o papel dos testes padronizados se alia a outros eixos de influência do Banco Mundial na definição de políticas públicas. Podemos verificar também que

A defesa dos 7% do PIB para a educação (somados os investimentos nas esferas pública e privada, é importante enfatizar), o discurso da racionalização financeira em termos de eficiência e eficácia na alocação de recursos e tendo como parâmetro de avaliação testes padronizados em larga escala com critérios de mercado e o apelo à parceria com o setor privado, demonstram, de forma inequívoca, que o lugar reservado à educação no Brasil, dentro dos planos políticos e econômicos do Banco Mundial, deve ser o de insumo ao crescimento econômico e ao aumento da produtividade do trabalho, reafirmando os pressupostos da Teoria do Capital Humano como base para sua concepção de educação. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1149).

Corroboram com essa ideia Souza e Oliveira (2003, p. 875), que demonstram o papel que as políticas de avaliação externa assumem no cotidiano das escolas e os impactos que geram. Assim, apontam que um dos impactos gerados por essas políticas, o estabelecimento de *rankings* a partir dos resultados, é um ponto que merece especial atenção, pois indica que os resultados educacionais são levados em consideração para a elaboração de novas políticas. Desse modo,

[...] a avaliação legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875).

Contudo, não nos opomos às políticas de avaliação externa, mas temos como objetivo apontar seus limites, de modo que possamos compreender os resultados educacionais e utilizá-los de maneira adequada. Sobre isso, Fonseca (2009, p. 172), ressalva que

De outro lado, são ressaltadas algumas medidas positivas, como a nova modalidade de avaliação do desempenho escolar, com o objetivo de levar assistência técnica aos municípios com os mais baixos índices de qualidade educacional.

Assim, pensamos que os indicadores educacionais gerados a partir das políticas de avaliação externas e em larga escala podem contribuir para a compreensão da realidade educacional se vistos de forma contextualizada, considerando o nível socioeconômico das famílias e outros fatores do contexto social no qual cada escola está inserida. Esse olhar, que relaciona texto e contexto, que analisa os indicadores educacionais à luz das características sociais das famílias atendidas pelas escolas, é o que nos parece mais sensato se desejamos caminhar na direção de uma compreensão real dos fenômenos educacionais, especialmente as políticas de avaliação externa, de sua abrangência e de seus impactos.

Conforme vimos, uma leitura descontextualizada dos indicadores educacionais e seu estabelecimento como expressão da qualidade educacional é acompanhado de impactos negativos. Considerando que as dinâmicas da desigualdade estão configuradas como problemática histórica na educação brasileira, tendo seus impactos comprovados por experientes pesquisadores e pesquisadoras do campo da Educação, a seguir, passamos a avaliar como essas dinâmicas se configuram e em que medida se relacionam com os resultados educacionais. Em outras palavras, tentamos elucidar como esses são influenciados pelas dimensões da desigualdade e como podem ser compreendidos como expressão dela.

3 AS DIMENSÕES DA DESIGUALDADE E OS INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Muitas são as pesquisas no campo da educação que abordam as desigualdades, suas causas, efeitos e sua interrelação tanto com os processos de ensino-aprendizagem quanto com os resultados educacionais. Sendo esse um fenômeno social evidentemente multifacetado e complexo, os estudos abordam suas mais diferentes formas de expressão na Educação. A revisão bibliográfica realizada para este estudo evidenciou que, também com base nessa característica, as dinâmicas da desigualdade são estudadas em praticamente todas áreas do campo. Além disso, foi visível uma expressiva pluralidade de abordagens teórico-metodológicas e de objetos, já que foram encontrados inúmeros estudos interdisciplinares, de diversas áreas do conhecimento.

Isso nos revela que as dinâmicas de desigualdade se configuram ainda como temática emergente no campo da pesquisa em Educação. Contudo, como empreendamos esforços para a compreensão de duas facetas da desigualdade, selecionamos estudos que pudessem contribuir para a revisão das últimas discussões feitas sobre elas. Assim, foram selecionados para compor este capítulo os estudos que mais se aproximavam da abordagem que optamos, que tem como objetivo entender em que medida os indicadores socioeconômicos e demográficos se relacionam com os indicadores educacionais. Nesse sentido, faremos uma breve apresentação desses estudos e discutiremos como eles contribuem para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E AS DIMENSÕES DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL

Destarte, com o intuito de contextualizarmos o tema abordado, vemos como fundamental a recuperação da trajetória histórica do direito à educação. A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, anunciava a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Do mesmo modo como outros tratados multilaterais que dispõem sobre direitos humanos, o documento também é marcado pelo evidente distanciamento entre os princípios que se constituem como pilares ideológicos da proposta e as ações práticas que a efetivariam no âmbito da sociedade humana, por meio de políticas públicas, por exemplo. De acordo com o autor,

De fato, diversas tendências têm caracterizado a história contemporânea da educação latino-americana, colocando em evidência os sérios limites que são e serão enfrentados pela possibilidade de consolidar e ampliar as fronteiras do direito à educação no sentido que a Declaração Universal dos Direitos Humanos já proclamava em 1948. (GENTILI, 2009, p. 1060).

Contudo, conforme destaca o pesquisador, mesmo que o direito à educação esteja na pauta dos direitos humanos há quase setenta anos, as dinâmicas de desigualdade, característica marcante dos países da América Latina, dão-se não somente fora dos muros da escola, mas também dentro dela, assumindo novas roupagens e operando por meio de mecanismos sofisticados, como as políticas de avaliação. Assim, mesmo com o avanço das políticas de inclusão escolar em nosso país, como a conquista do direito de acesso à escola pública e atendimento

especializado por portadores de necessidades especiais, como as cotas raciais nas universidades públicas e também as cotas para estudantes oriundos das redes públicas de Educação Básica, outros processos de exclusão são originados na educação, o que é denominado pelo autor como *exclusão includente*.

Embora o acesso ao Ensino Fundamental seja direito garantido à crianças e jovens em idade escolar, fundamentado no capítulo IV, art. 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 4º, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação, sobre o direito à educação e sobre o dever de oferta dessa pelo Estado, a educação básica brasileira está longe de incluir a todos e a todas.

Mesmo que as crianças tenham direito de acesso à educação básica pública e gratuita, esse fato não liquida com a desigualdade e com a exclusão social no âmbito educacional, tendo em vista que as dinâmicas de desigualdade se apresentam também ao longo da trajetória escolar dos/as jovens, o que configura o conceito de exclusão includente. Nas palavras de Gentili (2009, p. 1061, grifo do autor),

O conceito de *exclusão includente* pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir desta multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão (associados à realização efetiva dos direitos humanos e cidadãos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais e culturais de uma democracia substantiva) sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis.

Como vemos, as desigualdades na educação são multidimensionais, portanto, demandam ações múltiplas para o seu enfrentamento, já que múltiplas também são suas origens. A exclusão mencionada pode ser considerada um dos modos de expressão da desigualdade educacional.

Nessa direção, Sampaio e Oliveira (2015) nos trazem uma relevante proposta de categorização dos mecanismos de desigualdade educacional, que, de acordo com os autores, são importantes para que possamos compreender como esses mecanismos operam. Os autores propõem uma sistematização que categoriza a

desigualdade educacional nas seguintes dimensões: a) a desigualdade de acesso; b) a desigualdade de tratamento e; c) a desigualdade de conhecimento. Para o entendimento de cada uma dessas dimensões, propõem três perguntas norteadoras: qual a concepção de igualdade intrínseca? Quais foram/são as políticas públicas utilizadas para seu enfrentamento? Quais indicadores utilizados para sua medição?

Para o entendimento da problemática que ora apresentamos, é bastante cara a dimensão da desigualdade de conhecimento. Contudo, isso não diminui a importância das duas primeiras, pois, conforme salientam os autores, essas dimensões estão interligadas e precisam ser avaliadas em conjunto para que possamos compreender como operam os mecanismos da desigualdade educacional. Além disso, como parte do conjunto de indicadores educacionais que nos propomos a analisar está relacionada à dimensão da desigualdade de acesso, os indicadores de fluxo escolar, destacamos também ela como importante categoria de análise para nosso estudo. Passamos, então, ao entendimento dessas dimensões.

A primeira delas, a desigualdade de acesso, tem a igualdade de oportunidades como concepção de igualdade. Essa concepção pressupõe que o tratamento dos alunos e, conseqüentemente, seus resultados são desiguais, pois suas condições de origem são desiguais. Contudo, a premissa para que a igualdade ocorra nessa dimensão é que todos/as educandos/as tenham acesso ao sistema educacional e que possam permanecer nele. Sua medição se dá por meio da análise da taxa de acesso com base em diferentes grupos sociais. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 513).

Contudo, mesmo que o acesso à Educação Básica, ao longo do século XX, tenha sido pauta de políticas públicas e que a oferta tenha crescido na direção de sua universalização, as dinâmicas de desigualdade continuam operando nessa dimensão do direito à educação. Sobre esse tema, os autores apontam que mesmo com a obrigatoriedade e com a gratuidade do acesso à educação básica, que hoje é direito de crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos de idade, esse ainda não é universal. Como políticas de enfrentamento dessa dimensão da desigualdade educacional, os autores apontam que

Mais recentemente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) também contribuíram para a expansão do acesso à escola. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 514)

Contudo, nessa dimensão, outras dinâmicas da desigualdade podem ser eleitas como engrenagens que contribuem para a desigualdade de acesso. Também nela está inserida a progressão escolar. A respeito disso, os autores afirmam que é justamente nesse ponto que a desigualdade de acesso se torna mais evidente. De acordo com os indicadores oficiais, em 2014, a taxa de aprovação no Ensino Fundamental era de 89,2% e 80,3% no Ensino Médio. À primeira vista, esses números parecem bastante satisfatórios. Contudo, Sampaio e Oliveira (2015) chamam atenção para o fato de que a divulgação desses indicadores se dá de forma genérica, pois não é feita, por exemplo, de forma que possamos relacioná-los com o nível socioeconômico dos/as educandos/as ou com outras variáveis, o que permitiria uma leitura contextualizada desses indicadores. Além disso, a forma de acesso à rede pública e gratuita também pode ocorrer de modo desigual, já que diversas instituições públicas, mesmo de Educação Básica, realizam processos seletivos para a admissão dos/as educandos/as.

A segunda dimensão da desigualdade educacional é chamada pelos autores de desigualdade de tratamento. Nessa esfera, a concepção de igualdade se dá a partir da ideia de um tratamento igual, ou seja, na qual o ensino ofertado seja homogêneo. Nesse sentido, premissas para que a igualdade ocorra são, por exemplo, a homogeneidade na formação dos/as educadores/as, da infraestrutura das escolas, dos recursos financeiros e por meio do estabelecimento de um currículo comum para o sistema de ensino. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 518).

Ao pensarmos as características da desigualdade de tratamento e sua concepção de igualdade subjacente, percebemos que mesmo a responsabilidade administrativa das redes de ensino pode gerar desigualdades educacionais. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 30, inciso VI, estabelece como responsabilidade dos municípios o mantimento do regime de cooperação técnica e financeira com a União e com o estado, em relação às redes de educação infantil e de Ensino Fundamental.

Em seu Art. 212, a CF/88 define a aplicação de recursos em Educação nas diferentes esferas administrativas do Poder Executivo, competindo aos municípios a aplicação de, no mínimo, 25% do PIB em Educação. Considerando que os

municípios têm PIB diferentes, de acordo com sua dimensão, seu grau de industrialização ou sua atividade agropecuária e que vários outros fatores impactam as receitas municipais, cidades com menor arrecadação, mesmo que menores em população e com taxas de matrículas variáveis, podem expressar uma ampla variação nos investimentos educacionais, quando comparados.

Esses dados, então, nos indicam que a própria adoção de balizas legais para o investimento em Educação, baseadas em percentuais do PIB de cada município, podem ser consideradas um fator que gera desigualdade de tratamento. No que diz respeito ao tratamento que se dá aos indicadores educacionais, como o IDEB, que frequentemente é utilizado para comparar o desempenho de escolas públicas, esse é um importante fator a ser considerado, já que o índice também é calculado para os municípios, e o controle dessa variável é bastante dificultoso se pensarmos em uma análise comparativa dos resultados atingidos por eles no IDEB.

Contudo, avanços no enfrentamento dessa dimensão da desigualdade educacional, no âmbito das políticas educacionais, mesmo que ainda incipientes, são observados nas últimas décadas. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), enquanto política redistributiva, preconizou a equalização dos investimentos em educação, complementando os recursos destinados à educação em municípios com menor arrecadação tributária. Além disso, a política destina verbas públicas para a formação de professores da rede pública. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 518).

Outra medida de enfrentamento da desigualdade de tratamento pode ser verificada na implementação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e no Custo Aluno-Qualidade (CAQ), definidos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), nas estratégias 20.6 e 20.7. Nesse sentido,

O CAQi e o CAQ permitirão uma equalização do financiamento das escolas no Brasil, pois deverão assegurar que todas tenham recursos suficientes para os insumos necessários a uma educação de qualidade. O que deve ser feito é definir quais são esses insumos indispensáveis. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 519).

Nesse mesmo rol de políticas públicas que configuram estratégias de enfrentamento da desigualdade de tratamento por parte da União, podemos elencar ainda o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional

(ProInfo). Essas medidas demonstram claramente a tentativa de equalizar desigualdades de tratamento, especialmente no que diz respeito aos recursos de infraestrutura e de material pedagógico.

A terceira e última dimensão da desigualdade educacional é a de conhecimento. Sampaio e Oliveira (2015, p. 523) classificam essa dimensão como a mais relevante das três e a mais difícil de ser enfrentada. A concepção de igualdade subjacente aqui é a de que todos/as educandos/as deveriam ter as mesmas condições de alcançar um bom desempenho e o sucesso educacional.

Em nosso país, poucas são as políticas que visam o enfrentamento da desigualdade de conhecimento, justamente por essa ser uma das facetas mais complexas da desigualdade educacional. Podemos eleger como políticas de enfrentamento da desigualdade de conhecimento o Mais Educação, programa da União que oferta turno integral aos/as estudantes beneficiários do Bolsa Família, portanto, de baixa renda familiar.

Embora, conforme salientam os autores, exista uma interdependência entre as três dimensões da desigualdade educacional, a dimensão da desigualdade de conhecimento é a mais cara para este estudo. Sua medição, de acordo com eles, pode se dar por meio dos indicadores de desempenho. Contudo, o Ideb, índice que se propõe a sintetizar indicadores de fluxo escolar com indicadores de proficiência, não permite uma leitura crítica da desigualdade de conhecimento se visto de forma isolada. Mesmo que possibilite uma comparação entre escolas, esse indicador se mostra extremamente limitado por não controlar umas das variáveis que mais impacta os resultados educacionais: a desigualdade socioeconômica e demográfica da população.

Nessa direção, cabe o destaque da contribuição trazida por Pierre Bourdieu, formulador da teoria da reprodução, que analisa as desigualdades no sistema educacional a partir de uma perspectiva sociológica. Para o autor, o desempenho escolar das crianças e jovens é substantivamente influenciado pelas condições socioeconômicas de origem e pela herança cultural de suas famílias. Assim, as desigualdades educacionais são construídas socialmente e culturalmente. Nesse esforço analítico, contudo, por compreendermos que tal discussão, dada sua complexidade, não seria devidamente desenvolvida no decorrer da realização dessa dissertação, nos detemos à esfera social da produção das desigualdades educacionais.

Vimos que, mesmo com o enfrentamento da desigualdade educacional por meio de políticas educacionais focalizadas em certas dimensões da desigualdade, essa configura-se como mecanismo sofisticado. Das facetas desse problema social apresentadas a partir da categorização defendida por Sampaio e Oliveira (2015), a mais evidente é a desigualdade de conhecimento, por ser a mais sofisticada e por demandar ações que transcendem o domínio das políticas educacionais, pois demandariam políticas intersetoriais que reduzissem as desigualdades externas aos muros da escola. Desse modo, a escola, instituição que surge com a modernidade como importante sustentáculo dos valores do liberalismo, garantidora da efetivação do Estado democrático, estando inserida na sociedade em uma relação dialética com seu contexto, é fortemente marcada pelas mazelas sociais, sofrendo muito mais influências dele do que o determinando, quando pensamos nos resultados educacionais e nos demais indicadores da mesma. Esse fato nos remete à necessidade de um olhar acurado sobre a relação entre a escola e o contexto social no qual ela está inserida, o que pode oferecer pistas sobre as mais diversas problemáticas que se configuram como desafios de compreensão impostos aos pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam à tarefa de compreender e propor saídas para essa lógica perversa.

3.2 DINÂMICAS DA DESIGUALDADE DURANTE A TRAJETÓRIA ESCOLAR: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM FOCO

Como vimos, a superação da problemática do acesso à Educação Básica não garante que a desigualdade seja eliminada. Essas dinâmicas assumem as mais variadas formas, ocorrendo também ao longo da trajetória escolar dos/as alunos/as. Podemos citar como exemplo os altos índices de abandono e de reprovação que muitas escolas, principalmente as localizadas em regiões periféricas nos grandes centros urbanos, apresentam. Contudo, a desigualdade que se dava no acesso à educação já foi uma característica marcante no Brasil, que avançou muito nas últimas duas décadas, no que diz respeito à oferta educacional, principalmente do Ensino Fundamental. A respeito disso, Gentili (2009, p. 1061) salienta que

De fato, uma das dimensões mediante a qual historicamente se produziu a negação do direito à educação dos mais pobres foi o não reconhecimento desse direito na legislação nacional, ou reconhecê-lo de forma fraca, indireta ou restrita, assim como o impedimento ao acesso de grandes setores da população aos níveis mais básicos da escolaridade, mesmo quando a legislação nacional assim o exigia.

Há um grande número de pesquisas no campo da Educação que objetivaram analisar taxas de evasão escolar e de distorção idade-série com o intento de compreender como se dá a desigualdade dentro das escolas. A partir deste momento, passaremos a refletir sobre a relação entre as dinâmicas da desigualdade, tendo como mote a avaliação em larga escala. Assim, cabe a retomada de algumas informações a respeito dessas políticas que já foram expostas anteriormente.

No Brasil, os primeiros ensaios de implementação de políticas de avaliação em larga escala acontecem no fim da década de 1980, quando testes padronizados foram aplicados nos alunos com o objetivo de avaliar o desempenho das políticas educacionais de alfabetização implementadas pelo Banco Mundial na região Nordeste do Brasil. De acordo com Werle (2011, p. 774),

É no ano de 1988 que são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor. O Ministério da Educação (MEC) realiza uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Ora, duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação. Por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)³ e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público.

É partir dos anos de 1990 que a avaliação em larga escala passa a ganhar força em nosso país, tendo como mote a discussão sobre a qualidade da educação. A esse respeito, destaca-se a consolidação de um projeto neoliberal para o Brasil a partir da ascensão de Fernando Collor de Mello à presidência da república. Com relação a essa conjuntura, Ecoten (2013, p. 49) destaca que outros atores passam a ganhar destaque na orientação das políticas públicas educacionais, tais como representantes do empresariado brasileiro.

Após passar por diversas transformações em sua composição, o SAEP continuou ganhando força ao longo da década, tendo como resultado a abordagem nas políticas de avaliação na LDBE/96. Contudo, foi nos primeiros anos de 2000 que o SAEP se tornou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conquistando abrangência em todo o território nacional. A partir de 2005, provas de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática são aplicadas na maioria das escolas de Ensino Fundamental de nosso país, intituladas Prova Brasil, que avalia o desempenho de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental nessas áreas, e Provinha Brasil, que avalia os anos iniciais. O resultado desses testes é cruzado com indicadores de fluxo escolar e esse cruzamento gera o IDEB. Esse índice tem sido posto como responsável pela aferição da qualidade da educação brasileira e prevê metas a serem atingidas pelas escolas para as próximas edições da avaliação, que é realizada bianualmente.

O uso desse tipo de indicador para expressar a qualidade da educação pode se constituir como verdadeira armadilha aos desatentos. Nesse sentido, é fundamental que friseamos a forma como o indicador é elaborado e os resultados que ele pode gerar. Na atualidade, não são incomuns as comparações entre escolas a partir do IDEB, o que leva a geração de *rankings* classificatórios. Contudo, esse índice não leva em consideração os contextos sociais em que as escolas estão inseridas, o que torna frágil a comparação entre escolas.

Com isso, não estamos querendo dizer que a avaliação em larga escala não deve existir e sim que os resultados gerados a partir da aplicação de testes de proficiência em duas áreas de conhecimento disciplinar quando cruzados com indicadores de fluxo devem ser vistos com atenção. Pensar sobre a inter-relação entre as dimensões da desigualdade educacional assume caráter fundamental quando queremos discutir avaliação e os indicadores educacionais.

No que diz respeito às escolas públicas, por exemplo, observamos que estão inseridas em diferentes contextos socioeconômicos. A literatura do campo da educação já apontou que as mazelas sociais têm grandes impactos no desempenho dos estudantes ao longo de suas trajetórias escolares. Assim, podemos avaliar que a comparação entre escolas a partir do IDEB é, de fato, uma grande armadilha para os que pretendem avaliar a qualidade da educação ofertada pelas instituições de educação básica.

Sobre o processo de inclusão, Gentili (2009, p. 1062) destaca que “é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão”. Nesse sentido, no que diz respeito à abordagem teórico-metodológica deste estudo, vemos a necessidade da abordagem das dimensões da desigualdade educacional bem como a recuperação de sua trajetória histórica no Brasil. Assim, esse conceito nos é caro para a discussão sobre as políticas de avaliação em larga escala, tema central do estudo, sendo ele conceito tangencial para a investigação, mas de extrema importância na produção de uma compreensão real da medida em que os indicadores educacionais e os indicadores socioeconômicos e demográficos se relacionam.

Sobre os impactos gerados por essas dinâmicas, diversos estudos se debruçam. Objetivando verificar a interrelação entre as origens sociais e as trajetórias educacionais no Brasil, tendo como enfoque a progressão educacional, Brito (2014, p. 40) aponta que esse é um fenômeno persistente, que acompanha a trajetória educacional dos sujeitos do início ao fim. Para a análise proposta, o autor utiliza microdados dos Censos Demográficos realizados entre 1960 e 2010. O autor analisa a fundo o acesso ao Ensino Superior em relação aos níveis socioeconômicos da população, contudo indica que

As barreiras à escolarização se apresentavam logo no início da trajetória educacional, transformando a população “sobrevivente no processo de seletividade educacional em um grupo bastante homogêneo de indivíduos do ponto de vista de suas origens sociais. As evidências empíricas mostravam que o Brasil era um caso tanto de desigualdades persistentes quanto de coeficientes declinantes. (BRITO, 2014, p. 40).

Ao estudar a relação entre a eficiência escolar na Educação Básica, como o IDEB e as taxas de defasagem escolar, e indicadores de desigualdade social, tais como rendimento, educação materna, Índice de Gini e a taxa de analfabetismo, o estudo feito recentemente por Gramani (2017, p.491) indicou interrelação entre alguns indicadores advindos dessas esferas. Contudo, a pesquisa, que avaliou o comportamento desses indicadores em 5.020 municípios Brasileiros, valendo-se de indicadores compostos por médias municipais, também apontou que

[...] o rendimento não tem influência significativa no resultado; a educação materna e as taxas de abandono têm grande influência sobre todos os grupos; e, para os clusters mais ricos, o índice de Gini tem grande influência na educação, enquanto as variáveis relacionadas com a evolução dos alunos na escola (taxa de analfabetismo e defasagem escolar) não têm influência significativa, comportamento oposto ao verificado para o cluster menos favorecido (mais pobre). (GRAMANI, 2017, p. 491).

Na mesma direção, outro estudo recente buscou verificar a relação entre as desigualdades sociais e o IDEB de municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil. Porém, Soligo (2013, p. 196) deteve-se ao Índice de Gini como indicador das características do contexto, juntamente com indicadores de incidência de pobreza e de rendimento mensal domiciliar per capita nominal por valores médios totais, e aos resultados educacionais expressos pelo IDEB. Do mesmo modo que o estudo feito por Gramani (2017, p. 491), este utilizou os indicadores expressos por município, ou seja, médias municipais feitas a partir dos índices obtidos por cada escola desses municípios e o Índice de Gini também em nível municipal, analisando esses indicadores, portanto, em um estudo multidimensional. Mesmo que não negue a relação, o autor conclui que sua influência sobre o IDEB

[...] é fraca e não pode ser tomada como única responsável, pois a dispersão dos valores é grande, apontando a existência de influências de outros fatores que não são medidos por esses índices. O Índice de Gini pode ser considerado um indicador frágil e não possibilita afirmações conclusivas sobre sua relação com o rendimento do IDEB. (SOLIGO, 2013, p. 196).

Contudo, no que diz respeito às demais variáveis sociais analisadas, a pesquisa indica que a relação entre a Incidência de Pobreza e o IDEB é mais evidente, demonstrando que quanto maior a parcela da população em situação de pobreza, menor é o IDEB alcançado pelos municípios. Além disso, sobre o terceiro indicador social analisado em conjunto com o IDEB, o autor revela que

A análise dos dados dos três estados expressa a relação entre o rendimento mensal domiciliar per capita nominal total com o Valor médio do IDEB, no período de 2006 a 2009, confirmando a hipótese de que as condições sociais – aqui consideradas a partir de uma interpretação monetarista, influenciam no rendimento escolar de alunos das redes e sistemas de ensino municipais dos municípios de pequeno porte dos três estados da Região Sul do Brasil. (SOLIGO, 2013, p. 197).

Consoante as conclusões do autor, tratando as desigualdades expressas nas mais diferentes mazelas sociais e sua interrelação com os indicadores educacionais, Medeiros e Oliveira (2014, p. 566) revelam que investigações nesse sentido ocorreram ao longo dos últimos quinze anos. Ao sistematizá-las, os autores demonstram que

A desigualdade entre escolas sequer responde pela maior parte da estratificação educacional, o que apoia o argumento de que não é a qualidade da escola o principal determinante das desigualdades entre estudantes. Em um estudo com base no Saeb 2003, Gonçalves e França (2008) estimam que não chega a um terço a fração da desigualdade entre estudantes que poderia ser relacionada à desigualdade entre escolas. O determinante principal da desigualdade em proficiência é a origem social dos estudantes. Usando indicadores de proficiência do Saeb 1999, César e Soares (2001) estimaram que apenas um terço da desigualdade total entre alunos poderia ser atribuída a diferenças entre escolas de um mesmo estado; quase dois terços dessa desigualdade se daria por diferenças entre alunos de uma mesma escola. Resultados semelhantes são obtidos quando o indicador utilizado é a probabilidade de repetência (Alves, Ortigão & Franco, 2007). (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014, p. 566).

Não obstante, um outro estudo se dedica à análise das dimensões da desigualdade educacional. Nesse cenário, Sampaio e Oliveira (2015, p. 513) problematizam as facetas da desigualdade educacional, demonstrando como elas operam em diferentes níveis. Para tanto, os autores diferenciam três dessas facetas: a desigualdade de acesso, que diz respeito à garantia de acesso à matrícula e à frequência na escola; a desigualdade de tratamento, que está relacionada à oferta de educação, tendo em vista a igualdade em aspectos como a o currículo, à qualificação dos professores e aos recursos materiais das escolas; e a desigualdade de conhecimento, que versa sobre a igualdade de conhecimento, que pode ser alcançada apenas com a correção das desigualdades sociais que acompanham os alunos ao longo da trajetória escolar, prejudicando os menos favorecidos. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 513).

No âmbito na terceira forma de desigualdade apresentada pelos autores, a chamada desigualdade de conhecimento, é onde se situa a interrelação entre as desigualdades sociais e as desigualdades nos resultados educacionais obtidos a partir da aplicação de testes padronizados, como ocorre no IDEB. Assim, os autores observam que

Outra análise importante a ser feita é dos fatores explicativos e das consequências das várias dimensões da desigualdade educacional. É necessário examinar mais a fundo tanto como uma dimensão afeta a outra - por exemplo, como a estratificação horizontal dos níveis básicos afeta a estratificação vertical -, quanto os efeitos de cada uma em aspectos não diretamente do campo educacional, como a desigualdade econômica. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 527).

Sobre o enfrentamento das desigualdades educacionais, salientando que há avanço no que diz respeito ao acesso à escola, Castro (2009, p. 688) aponta que os indicadores educacionais, como a reprovação e o abandono escolar, são influenciados pela desigualdade social. Desse modo, expõe que

Ao progresso alcançado no tocante à oferta de vagas, no entanto, sobrepõem-se vários desafios. Além de ainda haver uma porcentagem residual de crianças e jovens fora da escola, entre os matriculados há os que não aprendem ou que progridem lentamente, repetem o ano e acabam abandonando os estudos. Os fatores que contribuem para essas dificuldades estão relacionados à qualidade do ensino, a gestão das escolas e sistemas de ensino, às condições de acesso e permanência e às desigualdades sociais dos próprios alunos e de seus familiares. (CASTRO, 2009, p. 688).

Por outro lado, uma análise da desigualdade educacional nos municípios da Região Nordeste do Brasil, que levou em consideração o Índice de Gini Educacional, aponta que o fenômeno é evidente na comparação entre esses municípios. O estudo conclui que o a elevação na renda *per capita*, no PIB *per capita* dos municípios e a presença de instituições de Ensino Superior podem ser fatores que contribuem para a redução das desigualdades na educação. (RODRIGUES et al., 2017, p. 28).

Outrossim, a análise da relação entre a pobreza e os resultados alcançados no IDEB também são o objeto de estudo de Duarte (2013). Nessa direção, avalia que o percurso escolar das classes populares é fortemente influenciado pelas desigualdades socioeconômicas da população. Contudo, salienta que a pobreza é constantemente invisibilizada no processo de interpretação dos indicadores educacionais e que esse fato se constitui como uma verdadeira armadilha para os que desejam compreender esses fenômenos. Assim, a autora colabora no processo de compreensão das desigualdades educacionais, expondo que

A pesquisa ainda evidenciou o imenso quantitativo de pobres nas escolas públicas do Brasil que não são considerados nem por essas instituições nem pelas políticas educacionais. Em nossa análise, a partir de Freitas (2002, 2007), essa invisibilidade nos leva a

reprodutividade no sistema educacional público, em que a população em situação de pobreza, por ser negligenciada – e até mesmo discriminada – pela política educacional, acaba impactando negativamente o Ideb da escola. Há invisibilidade da pobreza. O cotidiano escolar e a maneira com que as políticas educacionais orientam o funcionamento das escolas vêm “cegando socialmente” essa instituição, impedindo que a pobreza seja descoberta e que sua presença acione sensibilidade, respeito, consideração e solidariedade. Os pobres continuam sem ter com quem contar, à margem, mesmo estando presente. É imperioso apor visibilidade à pobreza presente na escola pública. (DUARTE, 2013, p. 357).

Na revisão bibliográfica feita por Ribeiro e Vóvio (2017) a respeito da interface entre a desigualdade escolar e a vulnerabilidade social encontrada em diferentes territórios do país, diversos estudos corroboram com a indicação de uma forte associação entre esses fenômenos nas grandes metrópoles. Assim,

Pode-se dizer, portanto, que os resultados das pesquisas apontam para a existência de vínculos entre desigualdades socioespaciais (indicadas pela interface entre sobreposição de desigualdades e segregação social no território), desigualdades sociais (indicadas pelos níveis de recursos socioeconômicos e culturais dos alunos e famílias) e desigualdade escolar (vista pelos resultados educacionais, expectativa sobre os alunos, formação e experiência dos professores e pela infraestrutura das escolas). (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 84).

As autoras atentam ainda para o fato que os estudos analisados utilizaram os mais diferentes referenciais teórico-metodológicos para a realização das análises, que, majoritariamente, como as expostas anteriormente, apontaram para uma forte relação entre das desigualdades sociais, dentre elas a socioeconômica, e as desigualdades educacionais expressas pelo IDEB e por outros indicadores educacionais. Acrescentam ainda que os estudos

denotam complexidade na produção das desigualdades escolares em grandes cidades do país. Trazem indícios de que aspectos que dizem respeito à moradia, às representações sociais, aos contornos de políticas educacionais, à falta de investimento público e de segurança, à fragilidade na formação continuada dos professores e dificuldades relativas ao ensino e à gestão da sala de aula podem, num contexto desfavorável, gerar práticas desvantajosas para as populações mais pobres e distantes do universo escolar, que vivem nos territórios mais vulneráveis. (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 85).

Por fim, vemos como a dimensão da desigualdade de conhecimento, por meio da desigualdade social, é fator que influencia nos resultados obtidos pelas escolas

no IDEB. Sendo a desigualdade um mecanismo multidimensional, essa reflexão aponta para a necessidade de elaboração de políticas públicas que combatam as desigualdades sociais se o objetivo de qualificar a educação esteja em vista. Em outras palavras, a garantia de acesso à educação e as medidas para a correção da desigualdade de tratamento são de extrema importância, contudo, isso não garante o enfrentamento da desigualdade de conhecimento refletida nos resultados educacionais, já que esses últimos são fortemente influenciados por fatores externos à escola.

4 METODOLOGIA

Com o objetivo de darmos estrutura ao percurso metodológico adotado para atingir o objetivo proposto para este trabalho, a partir deste momento, passamos a delinear os pressupostos teórico-metodológicos que o orientam. Destarte, pensamos ser fundamental o destaque do caráter qualitativo de nossa investigação, tendo em vista que o conjunto de indicadores que servem como corpo empírico para nossa análise é predominantemente quantitativo. Para deixarmos mais clara nossa perspectiva sobre a coleta, tratamento e análise desses dados e sobre como ela se dá a partir de uma visão crítica a respeito do uso de dados quantitativos na pesquisa educacional, dedicamos um subcapítulo especificamente para esse propósito.

Os estudos de caráter qualitativos desenvolveram-se, predominantemente, a partir das áreas da Sociologia e da Antropologia. Na década de 1970, com o advento da necessidade de um olhar crítico sobre os dados quantitativos utilizados nas pesquisas, olhar esse que oferecesse uma compreensão aprofundada sobre a realidade educacional, superando uma leitura literal ou meramente descritiva dos indicadores quantitativos, houve uma expansão da pesquisa de caráter qualitativo no campo da educação. Nessa direção, salientamos, porém, que a abordagem qualitativa da pesquisa em educação não exclui a abordagem quantitativa, mas propõe uma leitura crítica desses dados que, historicamente, vinham sendo trabalhados por meio de análises inspiradas por uma ciência positivista, que se deteve à descrição dos fenômenos educacionais e dos indicadores quantitativos de forma meramente descritiva e descontextualizada. (GATTI, 2004, p.11).

Partindo do pressuposto de que um tratamento crítico dos indicadores quantitativos pode oferecer uma melhor compreensão de certos fenômenos do campo, como o da avaliação educacional, que frequentemente é atravessado por dados de caráter predominantemente quantitativo, pensamos que é emergente a necessidade de problematização do uso desses indicadores. Nesse mesmo nexos, torna-se fundamental destacarmos que uma abordagem qualitativa dos indicadores quantitativos, tendo em vista as tendências observáveis nesses, pode elucidar a leitura desses significantes e nos conduzir a uma compreensão real dos significados por eles carregados. Assim, a pesquisa qualitativa é empregada em nossa investigação por sua capacidade de fornecer uma compreensão aprofundada de

fenômenos sociais de alto grau de complexidade, que é o caso dos fenômenos da desigualdade social e da desigualdade educacional, caros a este estudo.

Apresentadas essas considerações, julgamos necessária a elucidação do nosso ponto de vista sobre a pesquisa qualitativa. Em uma investigação que tenha como orientação uma análise qualitativa, geralmente, partimos da identificação de um problema de pesquisa. Essa pode ser uma das tarefas que demandam mais esforço do pesquisador ou da pesquisadora, já que, na maioria das vezes, exige um olhar amplo sobre os fenômenos educacionais, relacionando o universo empírico que se constitui como objeto de pesquisa com as bases teóricas que nos fornecem ferramentas não somente para, posteriormente, compreendermos esses fenômenos, mas também para realizarmos o que podemos considerar como o primeiro passo de um estudo: a identificação do problema de pesquisa.

Tendo em mente o cenário da avaliação em larga escala descrito anteriormente (Werle, 2011; Ecoten, 2013, Tavares, 2013; Freitas, 2013, 2014) e as correlações entre as desigualdades sociais e desigualdades educacionais apresentadas (Freitas, 2013, 2014) como parte do contexto que cerca a realidade que visamos compreender, é necessária que seja feita a escolha dos dados que serão observados a partir da realidade empírica a ser compreendida. Essa tarefa constitui-se como um exercício teórico-metodológico complexo, que demanda um diagnóstico prévio do fenômeno que está no centro de nosso exercício de compreensão, mas que não cessa durante todo o desenvolvimento de uma pesquisa de caráter qualitativo. Para Triviños (1987, p. 131),

As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, tem sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas a seu estudo.

Ainda nessa direção, o autor destaca que os estudos de orientação qualitativa demandam uma análise dos dados coletados a partir de balizas teórico-metodológicas que demonstrem o caminho percorrido para a compreensão dos

fenômenos estudados. Além disso, como requisitos para o desenvolvimento de um estudo, é fundamental que a proposta apresente nível de objetivação, originalidade, consistência e coerência, necessários para que possam ser aprovados em sua apreciação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

No esforço de compreender a relação entre as desigualdades educacionais e as desigualdades socioeconômicas e demográficas, entendendo que a educação se relaciona diretamente com a sociedade humana na dialética expressa na materialidade histórica, elegemos como baliza teórico-metodológica para nossa investigação a metodologia histórico-crítica, que encontra seus fundamentos na pedagogia histórico-crítica. Nessa direção, visamos compreender a interrelação entre os dois fenômenos estudados à luz do contexto histórico no qual estão inseridos. Com essa escolha, acreditamos que podemos compreender de forma crítica os indicadores educacionais, observando seu desenvolvimento histórico em interrelação com os contextos sociais nos quais são produzidos e com os quais dialogam permanentemente. Sobre o uso dessa ferramenta teórico-metodológica, Corsetti (2010, p. 89) versa que

A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a Educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade.

Como é possível observar a partir das palavras da pesquisadora, a articulação entre os textos, ou seja, os fenômenos educacionais, e seus contextos históricos de ocorrência são elemento-chave para a produção de uma compreensão aprofundada. Assim, por acreditarmos que a entendimento do diálogo entre as mazelas educacionais e as mazelas sociais demanda um olhar sobre a história da educação, produzindo, assim, uma compreensão dos fenômenos de desigualdade no contexto histórico no qual se inserem. A própria articulação entre indicadores de diferentes ordens para a compreensão dos resultados educacionais é vista aqui como uma das implicações de pesquisa de orientação histórico-crítica, já que o emprego de indicadores que caracterizem o contexto social no qual os indicadores educacionais são produzidos configura-se como um trabalho de articulação entre texto e contexto.

Com relação a necessidade de compreensão da educação a partir de seu desenvolvimento histórico, Saviani (2008, p. 141) aponta que

[...] o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão 'histórico-crítica', de certa forma, contrapunha-se à 'crítico-reprodutivista'. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história.

Assim, no sentido de contemplarmos os pressupostos teórico-metodológicos apresentados e de produzirmos uma compreensão aprofundada sobre a relação entre a desigualdade educacional e a desigualdade social, apresentamos a seguir considerações sobre o uso de dados quantitativos na pesquisa educacional. Estas considerações são de grande valia para o nosso estudo, já que se constituem como importantes balizas teórico-metodológicas para aqueles que utilizam dados quantitativos para a compreensão dos fenômenos educacionais.

4.1 O USO DE DADOS QUANTITATIVOS EM PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL

Ao falarmos em pesquisas de caráter quantitativo no campo da educação, faz-se necessária a recuperação da trajetória histórica desse tipo de abordagem para que possamos compreender de forma mais aprofundada sua aplicação como ferramenta metodológica. De acordo com Gatti (2004, p. 13), no Brasil, as investigações que se valem desse tipo de abordagem são raras, excetuando os estudos sobre rendimento escolar na área da avaliação de sistemas educacionais.

Nesse sentido, é fundamental que observemos como a pesquisa quantitativa vem sendo aplicada no campo educacional e com que frequência. Entender os motivos pelos quais esse tipo de abordagem metodológica foi praticamente abandonada pelo campo constitui-se como demanda das próprias pesquisas educacionais, especialmente para metodólogos e metodólogas do campo.

Contudo, vamos nos deter à tarefa de recuperar parte da história da aplicação de metodologias quantitativas à pesquisa educacional. Para tanto, valemo-nos do estudo publicado por Bernadete A. Gatti, em 2004, que remonta a aplicação dessas

ferramentas desde os anos de 1970 no Brasil. A pesquisa mencionada teve como fonte e como objeto diversos importantes periódicos que veiculam as mais variadas pesquisas do campo educacional, sendo eles: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP/MEC), Cadernos de Pesquisa (FCC), Educação e Realidade (UFRGS), Educação e Sociedade (CEDES), Revista Brasileira de Educação (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd), Estudos em Avaliação Educacional (FCC), Ensaio (Fundação Cesgranrio).

4.1.1 O abandono do uso de metodologias quantitativas na pesquisa educacional brasileira.

De acordo com Gatti (2004, p. 13), tanto nos cursos de graduação como no nível da pós-graduação, considerando os currículos de formação de educadores e de pesquisadores, há mais de duas décadas, os estudos da aplicação de metodologias quantitativas vêm sendo deixados de lado. Como consequência desse fato, observamos a inabilidade do campo em lidar com dados quantitativos, que podem ser fundamentais para a compreensão de certas temáticas caras à pesquisa em educação. Além disso, a autora pontua as dificuldades enfrentadas em lidar com bases de dados demográficos, muitas vezes úteis para a compreensão do contexto no qual os objetos de estudo estão situados. Essa conjuntura, salienta Gatti (2004, p. 13), reflete

[...] na dificuldade de leitura crítica, consciente, dos trabalhos que os utilizam, o que gera na área educacional dois comportamentos típicos: ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita — argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, a priori.

Nesse sentido, é possível entendermos que o impacto gerado pelo abandono dos estudos quantitativos em educação propiciou a atrofia do aprofundamento na compreensão do uso de dados quantitativos, seus alcances e limitações, e do aprimoramento das ferramentas metodológicas utilizadas para o tratamento deles. Ao resgatar estudos publicados em diversos periódicos, a autora aponta que a escassez do uso de dados quantitativos é uma questão histórica no campo da pesquisa educacional mesmo antes da década de 1970, quando a própria pesquisa educacional era escassa. Quando se valiam de dados quantitativos, esses estudos

detinham-se à mera descrição dos dados e, raramente, empregavam análises multidimensionais, ou seja, o cruzamento com dados oriundos da demografia ou mesmo com outros indicadores educacionais. Conclui a autora que

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer. (GATTI, 2004, p. 14).

Contudo, mesmo que não tenhamos uma tradição consolidada no emprego de métodos quantitativos na pesquisa educacional brasileira, é fundamental que destinemos forças no sentido de compreendermos quais são possibilidades que a quantificação oferece aos estudos educacionais. De acordo com a pesquisadora, algumas áreas específicas podem ter suas análises prejudicadas se um emprego crítico da quantificação não for efetivado. Passaremos, então, a tratar desse tema a seguir.

4.1.2 Estudos quantitativos em educação: potencialidades e limitações

Promover o entendimento sobre o alcance de abordagens quantitativas na pesquisa em educação constitui-se como um exercício complexo, sofisticado. Uma análise crítica das possibilidades e das limitações que o uso de dados quantitativos impõe à compreensão dos problemas de pesquisa relacionados ao campo da educação demanda, nesse sentido, articulações com métodos qualitativos, que podem oferecer categorias de análise mais substantivas, conferindo significado aos significantes, os dados quantitativos.

Como vimos anteriormente, a falta de uma consolidação do emprego de métodos quantitativos e o abandono dos estudos metodológicos a respeito desse tipo de ferramenta gerou, muitas vezes, uma aplicação descontextualizada à pesquisa educacional. De acordo com Gatti (2004, p. 13), eram frequentes as análises meramente descritivas dos dados quantitativos e a falta de articulação multidimensional desses nos estudos publicados em periódicos do campo. Assim, para compreendermos como as análises quantitativas podem oferecer subsídios

para a pesquisa educacional é necessário que primeiro olhemos para a forma de emprego dos dados.

De acordo com a autora, os dados quantitativos estão longe de oferecer verdades aos pesquisadores e pesquisadoras que se esforçam no sentido da compreensão de seus problemas de pesquisa. Assim, devem ser vistos como pistas a serem seguidas, como indícios ou como facetas de uma realidade complexa, que não pode ser compreendida unicamente por meio da quantificação. Gatti (2004, p. 14) salienta que há uma demanda de domínio dessas ferramentas metodológicas e que esse domínio está inserido em três dimensões: o conhecimento do contexto de produção dos dados, ou seja, o pesquisador deve estar ciente sobre o método de geração dos indicadores quantitativos; o modo como instrumentos de medição são aplicados na produção dos dados; e como esses dados foram coletados. Gatti (2004, p. 14) ainda salienta que esse domínio permite ao pesquisador escapar das armadilhas que o emprego descontextualizado da quantificação já ofereceu ao longo da trajetória histórica da pesquisa educacional no Brasil.

Não obstante, Gatti (2004, p. 14) avança no sentido da categorização dos dados quantitativos, o que também se constitui como demanda às investigações que adotam métodos quantitativos e que oferece pistas a respeito da aplicabilidade. Essa caracterização ou, em outras palavras, a categorização dos dados oferece uma visão crítica sobre o alcance e os limites dos dados escolhidos para compor a análise. De acordo com a pesquisadora, são três as principais categorias de dados quantitativos: os dados categoriais, os ordenados e os métricos.

Os primeiros, conhecidos como dados categóricos ou categoriais, são aqueles que em sua origem estão articulados com categorias prévias, ou seja, são dados gerados a partir de uma relação com algumas categorias, que podem ter cunho qualitativo. Um exemplo desse tipo de dado são os dados gerados pela demografia, que são coletados e sistematizados a partir de relações estabelecidas com informações sobre cor, sexo, emprego, renda, regiões geográficas etc. O uso desse tipo de dado permite o cruzamento entre diferentes classes de dados, ofertando possibilidades de análise a partir do agrupamento categórico escolhido pelo pesquisador, permitindo também a verificação de frequência de repetição dos dados e seu comportamento quando cruzados com diferentes classes. (GATTI, 2004, p. 14).

Outro tipo de dado é o que a autora caracteriza como dados ordenados. Esses dados assumem características de ordenação, ou seja, estabelecem uma ordem verticalizada, disposta em uma escala crescente ou decrescente. A título de exemplificação no contexto dos dados educacionais, podemos apontar o IDEB, que estabelece um *ranking* do desempenho das escolas nas provas de proficiência sobre os conhecimentos de base disciplinar, nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. (GATTI, 2004, p. 15).

A última categoria de dados quantitativos é a categoria métrica. Esse tipo de dado é empregado no sentido de verificar ocorrências a partir de uma escala numérica. Um exemplo desse tipo de quantificação, de acordo com Gatti (2004, p. 15), é a medição de temperatura por meio de um termômetro ou até mesmo as medidas espaciais de uma área geográfica.

Vemos, assim, que existem diferentes tipos de dados e que essa tipificação nos oferece compreensão sobre os alcances das análises que empregam um e/ou outro tipo de quantificação. Retomando o que a autora aponta em seu estudo, podemos sintetizar que o conhecimento sobre o contexto de produção dos dados e o contexto de emprego deles é fundamental para que tenhamos um olhar crítico sobre a quantificação na pesquisa educacional, suas possibilidades analíticas e suas limitações. Nessa direção, passamos a tratar do emprego de métodos quantitativos em estudos na área da avaliação da educação, já que esse tema é o mote de nossa instigação.

4.1.3 Métodos quantitativos aplicados aos estudos no campo da educação

Em seu estudo, a autora traz uma visitação a diversos trabalhos desenvolvidos no campo da Educação, em diversas áreas específicas de investigação. Tendo em vista que nossa pesquisa visa um aprofundamento do entendimento sobre as relações entre desigualdades - externas e internas à escola - e os resultados obtidos através da aplicação de testes padronizados, especificamente a Prova Brasil, que, quando cruzada com indicadores de fluxo escolar geram o IDEB, passamos, neste momento, a um esforço de síntese sobre a aplicação da quantificação à algumas áreas de investigação do campo.

Primeiro, Gatti (2004, p. 15) dispõe sobre o emprego de dados quantitativos em relação aos estudos sobre analfabetismo e fracasso escolar. Sobre esse ponto,

a autora argumenta que há uma diversidade de estudos na área que empregam esse tipo de método no esforço de compreensão dos problemas de pesquisa. É comum que a análise de indicadores de analfabetismo e de fracasso escolar, contemplando conseqüentemente o fluxo escolar, esteja articulada com indicadores oriundos da demografia, ou seja, o emprego de dados categoriais que consideram o contexto social em que as escolas estão inseridas em interface com os indicadores de fluxo. Esse tipo de estudo, quando fundamentado teoricamente, permite-nos

1. análises do estado, da situação geral, ou associada a determinados fatores, em relação a problemas sociais/educacionais, pelo agrupamento de dados, pelo cálculo de taxas ou indicadores simples ou mais complexos; 2. análises de movimento, que propiciam perspectivas sobre ocorrências ao longo de um certo período de tempo (um ano, vários anos, décadas, etc.) evidenciando a dinâmica dos eventos. (GATTI, 2004, p.15).

Em consonância com o que a autora destaca, vemos que uma possibilidade plausível para um estudo mais aprofundado dos dados quantitativos é a disposição deles em uma linha histórica. Assim, verificar o comportamento dos dados em um período de tempo delimitado pode oferecer ao pesquisador uma compreensão crítica sobre esses indicadores, considerando sua evolução em um recorte temporal.

No âmbito dos estudos sobre as políticas educacionais, Gatti (2004, p. 19) destaca o estudo realizado por Ribeiro (1998), que, ao tratar das relações entre as políticas públicas e o meio social, apontou que a escola está em uma relação dialética com seu contexto social, sofrendo muito mais influências dele do que o determinando. Essa perspectiva é válida para o desenvolvimento do nosso estudo, no sentido de estabelecer uma interface entre os dados oriundos da demografia e os indicadores educacionais, considerando uma série disposta em um recorte temporal que abarca o desempenho das escolas no IDEB desde a primeira edição do indicador.

Outro tipo de estudo considerado por Gatti (2004, p. 23) são as investigações específicas sobre os fatores sociais que impactam a educação. Nesse sentido, o estudo publicado por Gouveia em 1980, abordou, de acordo com a autora, as relações entre a ocupação dos responsáveis, o sexo dos estudantes e a região do país em que habitam, Nordeste ou Sudeste. O estudo evidenciou que a origem familiar pode ser fator determinante no que diz respeito à escolaridade dos estudantes e sua ocupação no futuro. No que tange a investigação que nos

propomos a realizar, podemos pensar que esse tipo específico de emprego de dados quantitativos nos é caro, já que trabalharemos com dados relativos à renda das famílias, buscando verificar como as condições socioeconômicas dessas e a desigualdade social impactam nos resultados obtidos no IDEB e nos demais indicadores educacionais.

Tão importante quanto os tipos de estudos anteriormente citados e talvez assumindo papel central na temática da pesquisa que visamos desenvolver, estão os estudos e avaliação educacional. Gatti (2004, p. 25) salienta que estudos desenvolvidos na área da avaliação de rendimento são os mais numerosos se considerarmos o emprego de métodos quantitativos em investigações no campo da educação. A autora aponta que os estudos realizados por Vianna (1989), Ribeiro (1991), Fletcher (1991), Espósito (1996), Taurino (1997), Costa (1999), Valle (2000), Barbosa; Fernandes (2000), entre outros, valeram-se de métodos quantitativos diversos para proporem respostas aos seus problemas de pesquisa.

A vasta gama de possibilidades de análise e a necessidade de abordagem quantitativa em interface com a qualitativa é, sem dúvidas, um dos achados da pesquisa feita pela pesquisadora. Suas observações sobre a necessidade do campo aprofundar os estudos disciplinares sobre a quantificação e, sobretudo, a respeito do uso dos dados na pesquisa em educação são pontos fundamentais a serem considerados por pesquisadores e pesquisadoras em educação que se debruçam sobre temas como analfabetismo, fluxo e fracasso escolar; sobre políticas para a educação básica; sobre financiamento da educação; sobre a relação entre fatores sociais e a escola; sobre avaliação e rendimento, entre outros tantos.

Finalmente, o levantamento feito por Gatti (2004, p. 26) nos revela que o emprego de métodos quantitativos pode ser de extrema valia para a pesquisa em Educação e que, assim,

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/ gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing.

Tomando os pressupostos teórico-metodológicos anteriormente apresentados como horizonte analítico e tendo em mente as especificidades do município de Canoas/RS apontadas no capítulo referente à caracterização do lócus de pesquisa, empenhamos esforços na direção de um estudo de caráter exploratório nesse município. Nessa direção, a seguir, passamos a descrever as ferramentas técnico-metodológicas utilizadas na análise, bem como elucidamos como se deu a coleta e o tratamento do conjunto de dados utilizados e os critérios utilizados para sua escolha.

4.2 FERRAMENTAS TÉCNICO-METODOLÓGICAS UTILIZADAS E A DEFINIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS

Com o intuito de verificarmos, a partir da realidade empírica, em que medida a desigualdade expressa nos indicadores educacionais está atrelada à fatores externos à escola, realizamos um estudo exploratório no município de Canoas/RS. A definição do município como campo empírico se deu, predominantemente, por dois fatores: a) estudos demonstram uma especial preocupação com relação à avaliação do rendimento escolar no município, fator expresso, principalmente, pela implementação de uma política de avaliação municipal e; b) o município define os bairros como menor unidade territorial, o que permite uma coleta de dados socioeconômicos e demográficos a partir dos bairros onde estão situadas as escolas, permitindo o levantamento de dados a partir do contexto mais próximo da escola.

Conforme explicitamos anteriormente, o município estudado é considerado pelo IBGE como município de grande porte, com uma população no ano de realização do último censo estimada em 323.827 habitantes. Tendo essa característica em vista, pressupomos que, devido à magnitude dos indicadores populacionais, o município conte com diversas realidades socioeconômicas e demográficas.

No processo de aproximação da realidade empírica, realizamos uma busca por indicadores socioeconômicos e demográficos que permitissem a caracterização dos diferentes contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas e com o quais seus resultados dialogam. Nessa articulação, estabelecemos interface entre

indicadores oriundos de diferentes esferas, definindo categorias de análise para eles. O primeiro grupo de indicadores que apresentamos, portanto, diz respeito às características das populações atendidas pelas escolas da rede municipal de Canoas, tendo em vista que critérios de zoneamento são considerados para a distribuição de matrículas. Nessa direção, recorreremos ao sítio do IBGE, utilizando o Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), base de dados que permite a seleção de indicadores de diversas naturezas. Tendo em vista que os dados mais completos e que obedecem a critérios de coleta¹ mais confiáveis são gerados a partir dos censos, tomamos como referência os indicadores obtidos a partir dos resultados do Censo 2010.

Para compor o conjunto de indicadores socioeconômicos e demográficos que permitisse a caracterização do contexto mais próximo das escolas da rede pública municipal de Canoas, elegemos os seguintes: 1) população residente por bairro; 2) valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade; 3) taxa de alfabetização da população com 10 anos ou mais de idade e; 4) distribuição da população por classes de rendimento nominal mensal.

A partir do levantamento e sistematização desses dados e atendendo as sugestões da banca examinadora deste estudo, escolhemos duas escolas da rede municipal de ensino localizadas nos bairros que apresentassem características socioeconômicas e demográficas mais contrastantes. O bairro Guajuviras, onde está situada a E.M.E.F. Guajuviras, figura com o segundo menor rendimento nominal médio mensal per capita entre todos bairros do município, conforme demonstramos mais adiante. O bairro é conhecido pela marcante vulnerabilidade social das pessoas que residem nele e convive e por figurar entre os bairros mais populosos do município. O valor do rendimento médio das pessoas residentes no bairro fica acima apenas do bairro Industrial, cuja população residente é muito pequena, não chegando a ultrapassar os cem habitantes, devido ao fato de o bairro possuir características de setor industrial. Além disso, esse bairro não possui escolas. A E.M.E.F. Guajuviras, portanto, a partir dos critérios explicitados, compõe nossa amostragem por estar situada em um bairro com essas características.

¹ As pesquisas realizadas pelo instituto, no período compreendido entre a realização dos censos, possuem caráter amostral. Por esse motivo, optamos por utilizar os dados do Censo 2010, que nos permitem uma leitura mais realista do contexto

Por outro lado, ao analisarmos os indicadores de renda per capita dos bairros de Canoas, destaca-se nesse cenário também o bairro Marechal Rondon. Esse bairro é o que apresenta o maior rendimento nominal per capita, como veremos melhor a seguir, e pode ser considerado o bairro cuja população residente apresenta melhores condições socioeconômicas. Localizado em uma região privilegiada de Canoas, o bairro está em fase de expansão, contando com a construção de vários condomínios no entorno de um shopping center recentemente construído. Além disso, o bairro é bastante arborizado e está localizado no entorno de um dos maiores parques do município, o Parque Getúlio Vargas. Situada nesse bairro está a E.M.E.F. Prefeito Edgar Fontoura que, pelas características do seu entorno, foi escolhida para compor a amostra de escola situada em um contexto socioeconômico mais privilegiado.

De posse dos dados de caracterização do campo empírico e feita a escolha das escolas que integram a amostra estabelecida para a análise que ora apresentamos, empregamos esforços na definição do conjunto de indicadores educacionais referentes a essas escolas, que pudessem caracterizar não somente os resultados expressos pelo IDEB, mas também outras especificidades dessas instituições. Para compor o conjunto de indicadores educacionais que permitissem verificar em que medida a o contexto socioeconômico e demográfico se relaciona com as desigualdades educacionais, a partir de uma busca realizada na base de dados do INEP, elegemos os seguintes para integrar nossa análise: a) os resultados atingidos pelas duas escolas em todas as edições do IDEB divulgadas até a finalização deste estudo, ou seja, as referentes aos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 do IDEB; b) as taxas de reprovação oriundas dos dados divulgados pelo INEP a partir da realização anual do Censo Escolar, de 2007 a 2017; c) tomando o mesmo recorte temporal do item anterior, as taxas de distorção idade-série das escolas selecionadas; d) as taxas de abandono também expressas pelo Censo Escolar e; e) a taxa de fracasso escolar, indicador gerado a partir da realização de uma média entre os três últimos indicadores.

Salientamos que outros indicadores e variáveis poderiam compor a análise que propomos, no entanto, consideramos que os supracitados nos oferecem condições para sua realização. Compreendemos, portanto, que os dois conjuntos de indicadores subsidiam o entendimento da medida em que os indicadores educacionais estão relacionados com as características das populações atendidas

pelas escolas. Tendo em vista a importância do rigor metodológico que o uso de dados quantitativos demanda da pesquisa educacional, compreendendo o caráter multidimensional da expressão das desigualdades, valemo-nos das considerações feitas por Gatti (2004) para a seleção, organização, tratamento e análise dos dados supracitados. Nesse sentido, a seguir, empenhamos esforços na apresentação de uma análise articulada entre os dois conjuntos de indicadores apresentados.

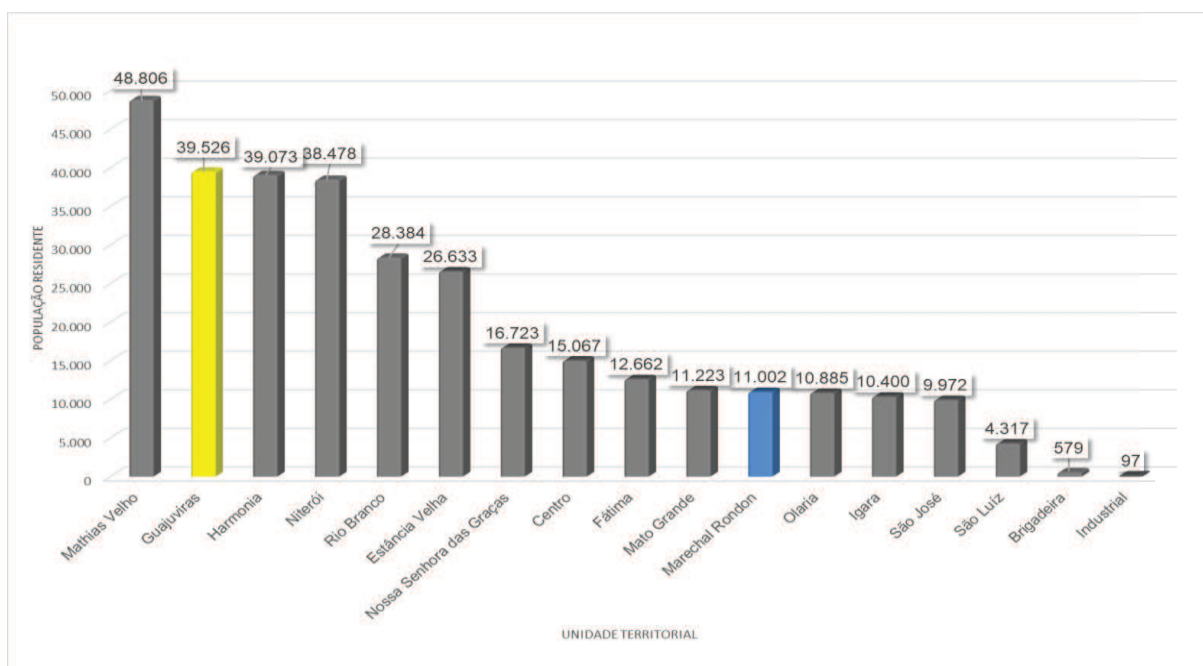
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dedicamos este capítulo a apresentação da análise dos dados. Por questões organizacionais e obedecendo o percurso metodológico que delineamos anteriormente, optamos pela divisão em dois momentos: inicialmente, apresentamos o que nos dizem os indicadores socioeconômicos e demográficos a respeito dos contextos nos quais estão inseridas as escolas escolhidas para compor o corpus empírico do estudo; em seguida, apresentamos como se comportam os indicadores educacionais dessas escolas.

5.1 O QUE NOS DIZEM OS INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E DEMOGRÁFICOS

De acordo com o Censo 2010, o município de Canoas/RS, em 2010, contava com uma população estimada de 323.827 habitantes. De acordo com o que indicamos anteriormente, coletamos os indicadores populacionais dos bairros do município em questão, tendo em vista que essas são as menores unidades territoriais possíveis de serem estabelecidas como variável para a coleta de dados.

Gráfico 1 - Canoas/RS - População Residente por Bairro (2010)



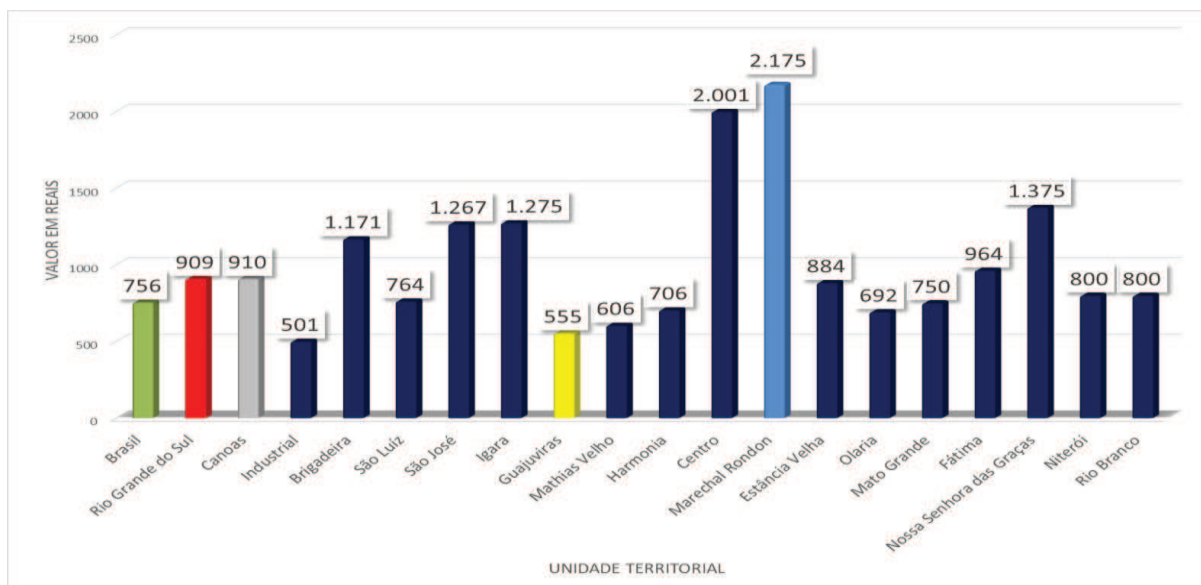
Fonte: Elaborado pelo autor, com base em IBGE (2018).

No gráfico apresentado, podemos verificar a distribuição da população residente no município de acordo com os bairros. Destacado na cor amarela, figura o dado referente a população do bairro Guajuviras, o segundo mais populoso do município de Canoas, bairro no qual reside em torno de 12,2% da população canoense, o que representa quase 40 mil pessoas. Em contraste, destacada em azul, está população residente no bairro Marechal Rondon. Percebemos que a população residente nesse bairro é bastante reduzida quando comparada ao bairro conte esta situada a E.M.E.F Guajuviras, chegando a representar um quarto da população residente no bairro Guajuviras. Conforme indicamos mais adiante, esses dados são importantes para o processo de compreensão dos indicadores de renda, já que a população residente é considerada para a apresentação dos valores per capita.

Embora a extensão territorial dos bairros não esteja sendo considerada em conjunto com o indicador populacional, já que as bases de dados do IBGE não nos oferecem a densidade demográfica por bairro, esse pode ser um fator importante a ser observado. Bairros mais populosos tendem a ter uma maior densidade demográfica, com grupos familiares maiores, o que nos leva a crer que o rendimento per capita das famílias seja menor. Outro fator que atua em conjunto com os indicadores populacionais é o acesso a serviços básicos, como saúde e educação. Em bairros mais populosos, a demanda de estabelecimentos de saúde e de escolas é maior e nem sempre a cobertura dos serviços básicos mostra-se adequada à população residente no bairro.

Na sequência, acompanhamos os dados referentes ao rendimento médio nominal per capita dos bairros de Canoas. Chamamos atenção do leitor que foi a partir desse conjunto de dados que as escolas escolhidas para compor nosso estudo exploratório foram selecionadas. Aqui, cabe o destaque de que os dados consideram a população maior de dez anos de idade.

Gráfico 2 - Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade (2010)



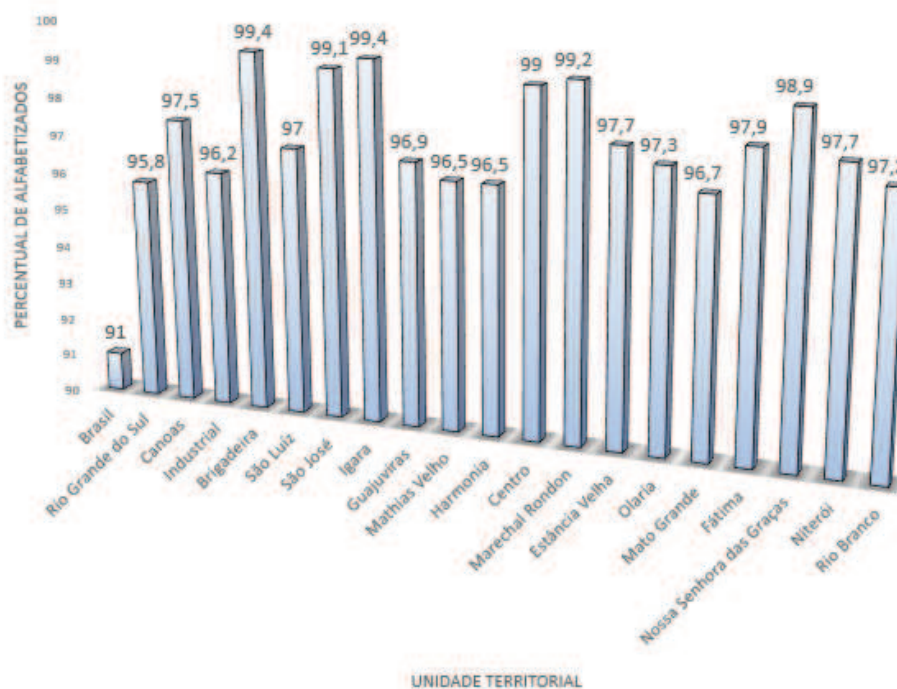
Fonte: Elaborado pelo autor, com base em IBGE (2018).

Entre os indicadores apresentados acima, julgamos fundamental o destaque para os referentes aos bairros Guajuviras e Marechal Rondon. Percebemos que o rendimento nominal médio mensal do primeiro figura entre os valores mais baixos, representando o rendimento de apenas quinhentos e setenta e cinco reais per capita. Esse dado pode ser melhor analisado quando estabelecemos uma comparação com os dados da realidade brasileira, da gaúcha e da canoense. A renda per capita do bairro Guajuviras, portanto, figura a baixo do rendimento nominal médio mensal do Brasil, do estado do Rio Grande do Sul e do município de Canoas.

Por outro lado, observamos que o bairro Marechal Rondon, na comparação com os demais bairros e com as médias do país, do estado e do município, consta com um rendimento nominal médio mensal que atinge 2175 reais por pessoa. Esse valor é quatro vezes superior ao valor apresentado pelo bairro de maior vulnerabilidade social e duas vezes maior que a média municipal, o que nos revela que a população residente apresenta, evidentemente, melhores condições socioeconômicas.

A seguir, acompanhamos as taxas de pessoas com dez ou mais anos de idade alfabetizadas. No gráfico, estão contidas as taxas referentes à população brasileira, ao estado do Rio Grande do Sul, ao município de Canoas e aos bairros.

Gráfico 3 - Taxas de Alfabetização da População com 10 anos ou mais de idade (2010)



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em IBGE (2018).

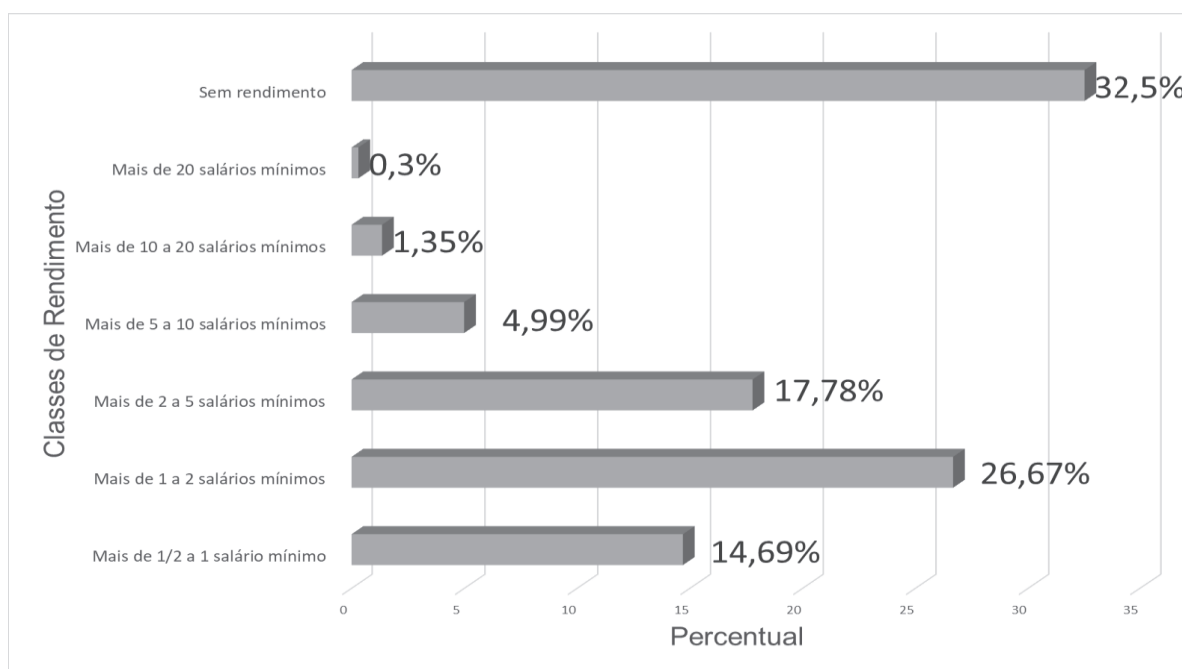
A partir da observação das taxas de alfabetização, podemos perceber desigualdades entre os bairros do município. Considerando que o percentual de maiores de dez anos alfabetizados é elevado em todas as unidades territoriais consideradas, podemos ver a curva das desigualdades se efetivando mesmo entre esses valores. Embora o município em questão apresente uma média mais elevada que a do país e a do estado, tendo 97,5% da população alfabetizada, vemos que o bairro Guajuviras fica a baixo da média municipal.

Por outro lado, o bairro Marechal Rondon figura com 99,2% da população residente maior de dez anos alfabetizada. Nesse sentido, julgamos necessário chamar atenção para os dados populacionais apresentados no gráfico 1. Quando consideramos a magnitude desses dados, vemos que o número de pessoas analfabetas no bairro Guajuviras pode ser considerado bastante elevado, já que sua população é estimada em quase quarenta mil pessoas. Por outro lado, o bairro Marechal Rondon apresenta um pequeno número de pessoas maiores de dez anos de idade analfabetas, sendo que a população residente no bairro é quase quatro vezes menor que a do bairro Guajuviras.

Na intenção de compreendermos de forma mais efetiva como se dão os matizes da desigualdade socioeconômica, passamos à análise da distribuição da população residente de acordo com classes de rendimento nominal mensal.

Trazemos, inicialmente, os dados referentes ao município. Em seguida, apresentamos como se comportam esses indicadores nos bairros que compõem o corpus empírico de nosso estudo.

Gráfico 4 - Distribuição da População por Classes de Rendimento Nominal Mensal – Canoas (2010)



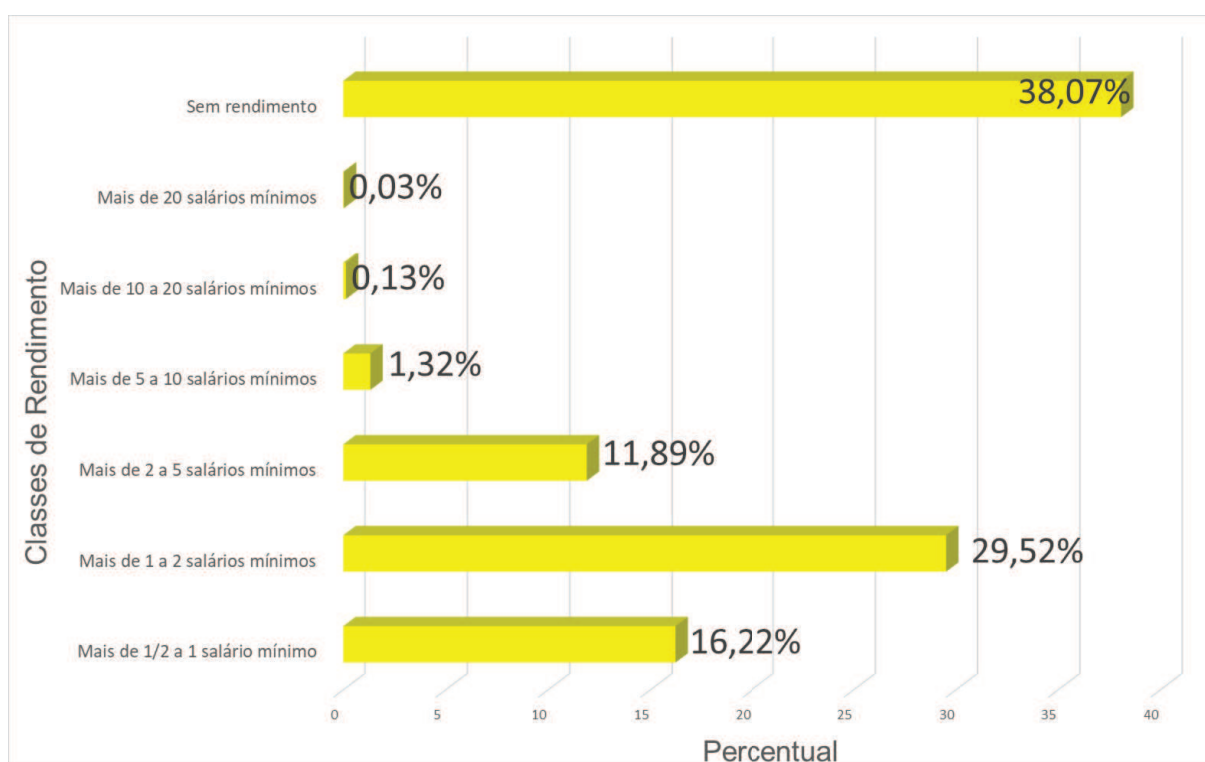
Fonte: Elaborado pelo autor, com base em IBGE (2018).

A distribuição da população de acordo com as classes de rendimento nominal mensal configura dado importante para que possamos compreender as características socioeconômicas e demográficas da população. Por meio desse indicador, é possível verificar como está distribuída a população de acordo com classes de rendimento, o que oferece subsídios para uma análise mais confiável das características socioeconômicas da população quando comparada aos dados apresentados no gráfico 2, que apagam certas desigualdades ao tratarem de uma média.

No município de Canoas, observamos que, quando somadas as três classes de rendimento mais baixas, pouco mais de 58% da população residente no município possui uma renda que varia entre meio salário mínimo e cinco salários mínimos. Por outro lado, quando somadas as classes mais altas, verificamos que pouco mais de 6,6% da população residente em Canoas tem um rendimento superior a cinco salários mínimos mensais. Salientamos, contudo, que a população

que não apresenta rendimento inclui pessoa maiores de dez anos de idade, o que contempla jovens ainda em idade escolar, portanto, ainda sem rendimento. Esse fator justifica os elevados índices nessa categoria. Contudo, como vemos a seguir, esse indicador pode ser relevante quando comparamos os dados dos bairros onde estão localizadas as escolas do nosso estudo exploratório.

Gráfico 5 - Distribuição da População por Classes de Rendimento Nominal Mensal - Bairro Guajuviras (2010)

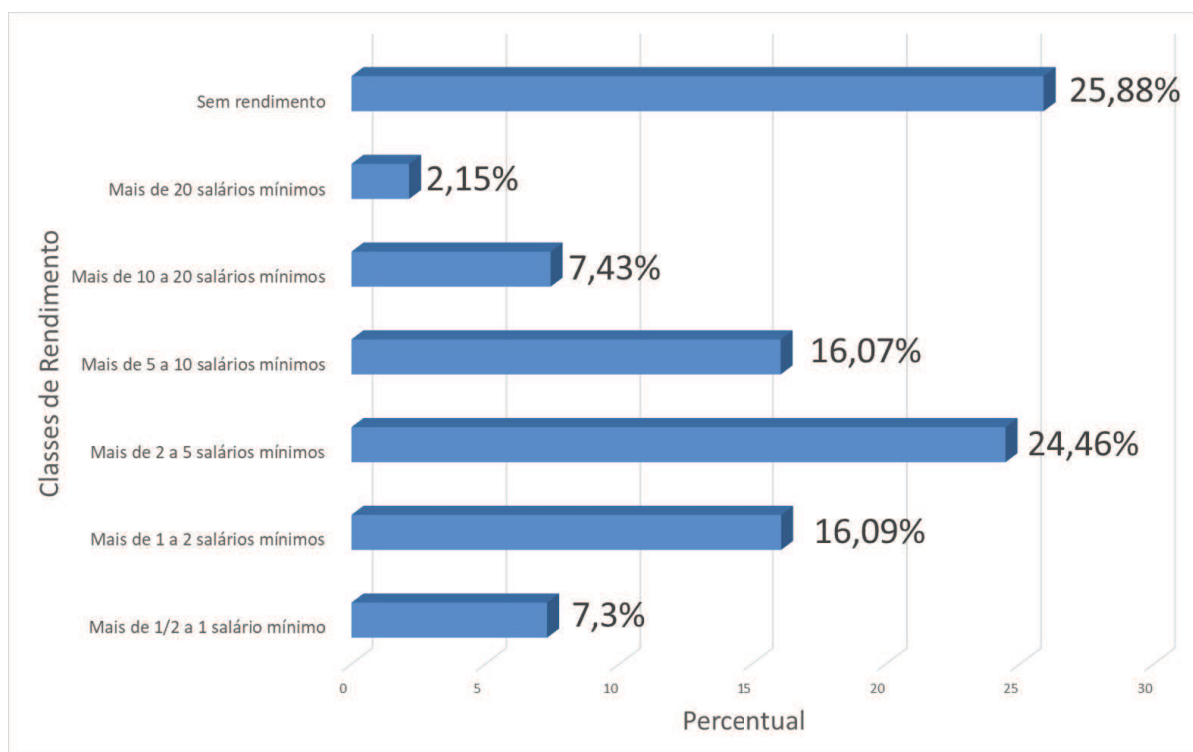


Fonte: Elaborado pelo autor, com base em IBGE (2018).

Quando observamos a distribuição da população residente no bairro onde está situada a E.M.E.F. Guajuviras, verificamos diferenças em um quadro comparativo com os dados do município. Quando somada a população que tem renda mensal de acordo com as três classes de rendimento mais baixas, verificamos que, do mesmo modo que os números referentes a população geral do município, em torno de 57% da população residente se enquadra nessas categorias. Contudo, quando nos debruçamos sobre o percentual da população compreendido pelas três classes de rendimento mais elevadas, verificamos que menos de 1,5% da população residente no bairro possui rendimentos mensais entre cinco e vinte salários mínimos. O número de pessoas é mais elevado que os dados referentes ao município, o que pode ser visto como um indicativo de desigualdade social, principalmente quando

analisamos os indicadores do bairro de Marechal Rondon, onde está localizada a E.M.E.F. Prefeito Edgar Fontoura.

Gráfico 6 - Distribuição da População por Classes de Rendimento Nominal Mensal - Bairro Marechal Rondon (2010)



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em IBGE (2018).

No gráfico acima, vislumbramos a distribuição da população do bairro Marechal Rondon de acordo com as classes de rendimento mensal. Aqui, observamos uma realidade bastante distinta dos números gerais do município e dos números do bairro Guajuviras. Vemos que, expressivos 16,07% da população do bairro apresenta rendimento mensal acima de cinco salários mínimos, o que é um valor elevado quando comparado aos 1,32% do bairro Guajuviras na mesma categoria. Quando somadas as três classes mais elevadas de rendimento, observamos que o número torna-se ainda mais expressivo, visto que mais de 25% da população do bairro Marechal Rondon conta com um rendimento mensal superior a cinco salários mínimos. 2,15% da população residente tem rendimento superior a vinte salários mínimos, o que é um percentual bastante elevado quando comparado com a mesma categoria nos gráficos 4 e 5. Embora mais de 47% da população

concentre-se nas três classes mais baixas de rendimento, apenas 7,3% das pessoas têm rendimento igual ou inferior a um salário mínimo, o que representa um valor baixo, especialmente quando consideramos os indicadores populacionais dois bairros em questão.

Na direção do estabelecimento de uma interface entre os dados que compõe nossa análise, passamos agora a acompanhar os indicadores educacionais das escolas de nosso estudo. Ao longo desse processo, retomaremos as considerações feitas recentemente a título de elucidação ao leitor.

5.2 O QUE NOS DIZEM OS INDICADORES EDUCACIONAIS

Escolhidas as escolas a partir das realidades contrastantes observadas nos bairros do município de Canoas, passamos neste momento a observarmos e a tecermos considerações a respeito do conjunto de indicadores circunscritos à categoria dos indicadores educacionais. Esses, em interface com os elementos de caracterização do contexto onde as escolas então inseridas, podem nos oferecer uma leitura de em que medida as desigualdades educacionais estabelecem relação com as desigualdades externas aos muros da escola.

Tabela 2 – IDEB Geral Observado (2005-2017)

IDEB Geral Observado														
	Anos Iniciais							Anos Finais						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	3,6	4	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	3,2	3,5	3,7	3,9	4	4,2	4,4
Rio Grande do Sul	4.1	4.5	4.7	5.1	5.4	5.5	5.6	3.6	3.7	3.9	3.9	4.0	4.2	4.4
Canoas	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0	5.1	5.1	3.2	3.2	3.5	3.6	3.7	3.8	4.0
E.M.E.F. Guajuviras	3.9	3.9	3.8	4.8	4.7	4.4	*	3.6	2.9	2.4	3.4	3.3	3.8	*
E.M.E.F Prefeito Edgar Fontoura	3.5	4.9	4.7	4.9	4.8	5.1	6.3	4.9	4.0	4.4	4.1	4.2	4.4	5.0

* A instituição não preencheu os requisitos mínimos para participar dessa edição.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em INEP (2017).

Na tabela acima, acompanhamos os resultados do IDEB divulgados até a conclusão deste trabalho. Na série de dados, salientamos que os resultados destacados na cor verde correspondem aos índices que atingem a meta estabelecida para o ano de realização. Além disso, salientamos que a primeira edição do IDEB, realizada no ano de 2005, não tem metas previstas, já que essa teve caráter diagnóstico e que foi a partir dela que as metas para os anos seguintes

foram estabelecidas. A fim de contextualização, trazemos também dados referentes aos índices gerais do país, assim como os do estado do Rio Grande do Sul e do município de Canoas.

Ao observarmos os índices atingidos pelas escolas de nosso estudo, verificamos que a E.M.E.F. Guajuviras parte de um IDEB bastante próximo do atingido também no ano de 2005 pela E.M.E.F. Prefeito Edgar Fontoura. Contudo, nas edições seguintes, notamos um expressivo crescimento dos indicadores da última, além do fato de a escola atingir a meta estabelecida para os anos iniciais do ensino fundamental em todas edições. Isso só ocorre no ano de 2011 na E.M.E.F. Guajuviras, observando-se que há uma queda no ano seguinte e que a escola volta a não atingir as metas.

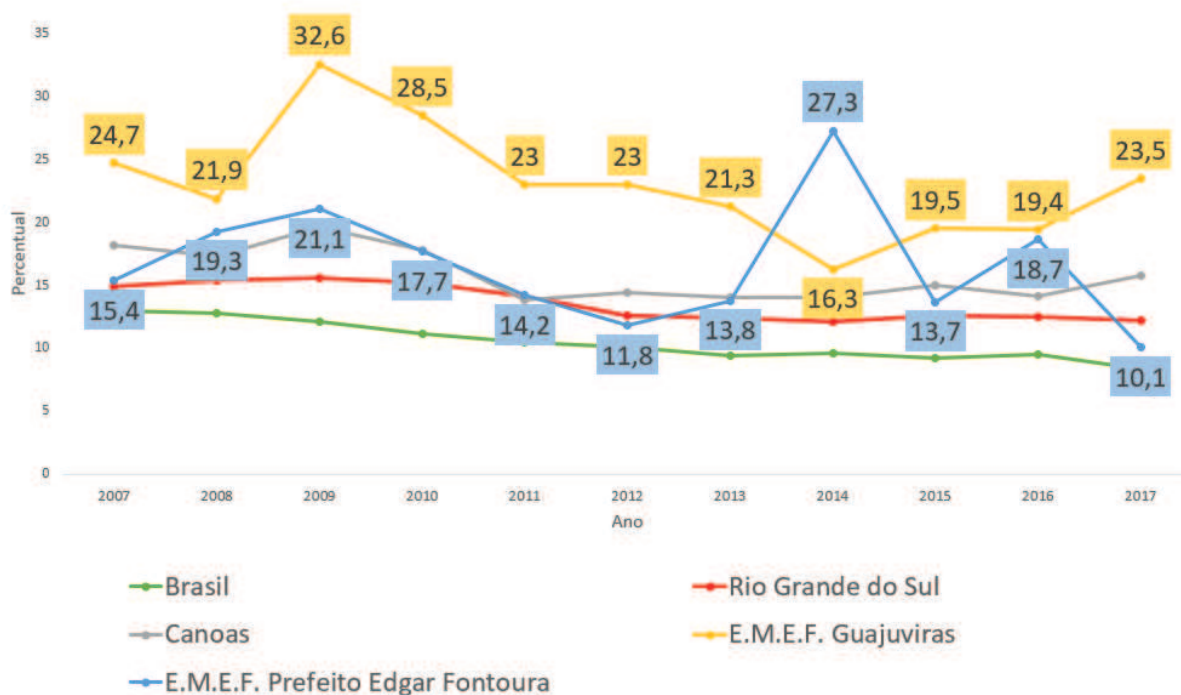
Quando consideramos os resultados obtidos nos anos finais do ensino fundamental, vemos que ambas escolas não atingem as metas estabelecidas. Contudo, quando comparamos os resultados atingidos, verificamos que a EMEF Prefeito Edgar Fontoura, escola localizada no bairro de melhores condições socioeconômicas e demográficas da cidade, figura com resultados superiores às médias atingidas pelo Brasil, pelo estado do Rio Grande do Sul e também pelo município de Canoas.

O IDEB, conforme salientamos anteriormente, é calculado a partir do cruzamento entre os resultados alcançados em testes padronizados que avaliam a proficiência em apenas dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Leva em consideração também indicadores de fluxo em sua base de cálculo, embora não reste claro em que medida esses últimos influenciam no cálculo do índice. Nesse sentido, com a intenção de verificarmos as especificidades que podem estar ocultas nos indicadores de fluxo escolar, passamos a apresentar os dados referentes ao Censo Escolar desde a sua primeira edição, acompanhando o desenvolvimento histórico desses indicadores até o ano da última edição do IDEB.

A evidente diferença nos resultados obtidos pelas escolas estudadas nos revela o que Sampaio e Oliveira (2015) caracterizam como desigualdade de conhecimento. Conforme os autores, essa dimensão da desigualdade educacional pode ser expressa por meio dos resultados educacionais, quando observamos diferentes níveis de desempenho em escolas da mesma rede administrativa. Embora seja essa a ponta final do processo educacional, já que é verificado pelos

resultados, ela aponta para as desigualdades de acesso e de tratamento que possam ter ocorrido ao longo dele, conforme vemos a seguir.

Gráfico 7 – Taxas de Reprovação (2007-2017)



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em INEP (2017).

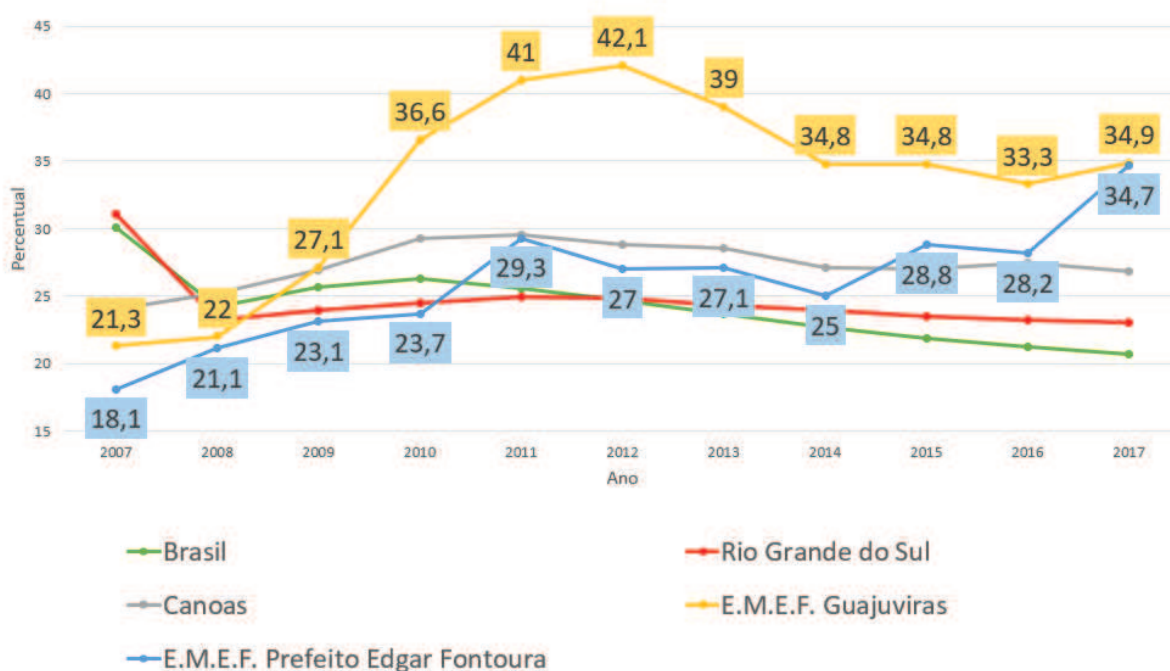
No gráfico acima é possível visualizarmos o desenvolvimento das taxas de reprovação das duas escolas, juntamente com as médias do município, do estado e do país. Salientamos que os indicadores dispostos nele dizem respeito às taxas de reprovação em todo o ensino fundamental, contemplando os anos iniciais e os anos finais desse ciclo. Além disso, informamos que os números da União, do estado do Rio Grande do Sul e do município de Canoas dizem respeito à média entre as escolas públicas dessas unidades territoriais. Verificamos que, a partir dos dados, é possível identificar, quando comparados os números das duas escolas, que os dados são bastante heterogêneos. A E.M.E.F. Guajuviras, localizada em região de marcante vulnerabilidade social, figura com taxas de reprovação que chegam a atingir 32,6% no ano de 2009, apresentando indicadores consideravelmente mais elevados que a E.M.E.F. Prefeito Edgar Fontoura, escola localizada no bairro de melhores condições socioeconômicas.

Observamos que ambas escolas apresentam uma leve tendência de queda nas taxas de reprovação. Contudo, é possível perceber também que os indicadores

da E.M.E.F. Guajuviras se encontram bem acima das taxas médias da União, do Rio Grande do Sul e de Canoas, enquanto que os da E.M.E.F. Prefeito Edgar Fontoura encontram-se consideravelmente mais próximos dos números observados nessas unidades territoriais.

Chamamos atenção para os números referentes ao ano de 2014, quando é observada uma evidente discrepância nos resultados obtidos pelas duas escolas. No período em questão, há uma queda drástica da taxa de reprovação observada na E.M.E.F. Guajuviras, enquanto que uma elevação drástica é observada na E.M.E.F. Prefeito Edgar Fontoura. Contudo, salientamos que, aplicados os testes estatísticos, os dados desse ano não comprometem as considerações feitas até o momento, mas cabe aqui a ressalva de que essa variação merece ser melhor investigada, buscando verificar qual fenômeno pode ter influenciado a alteração de tendência observada.

Gráfico 8 – Taxas de Distorção Idade-Série (2007-2017)



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em INEP (2017).

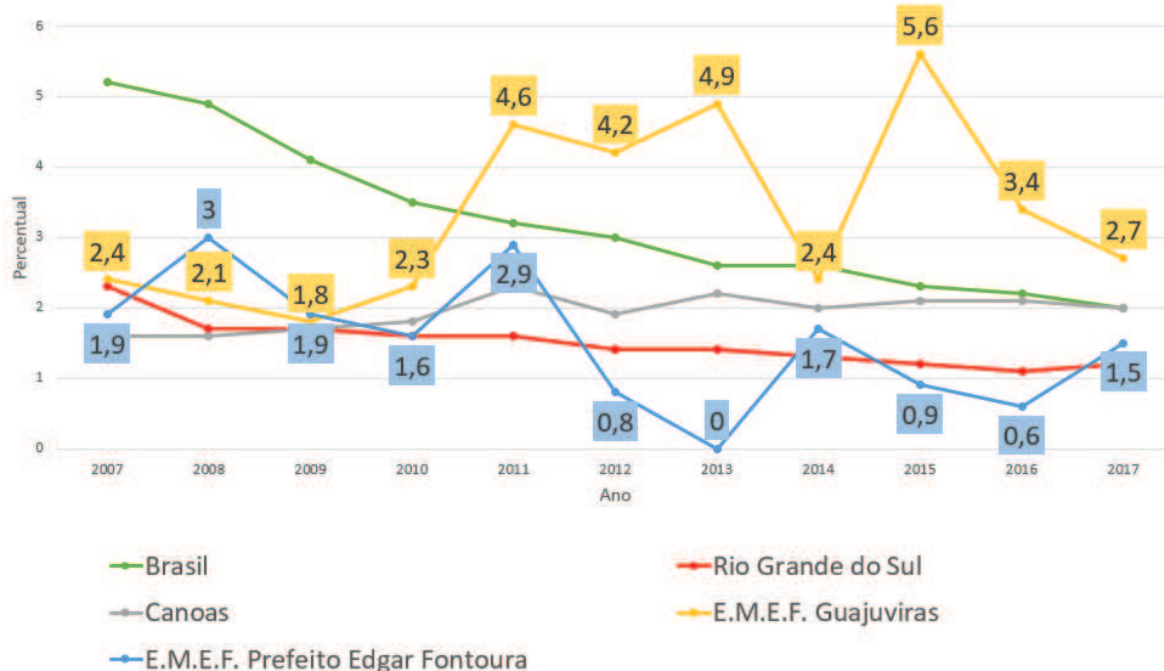
A taxa de distorção idade-série nos revela o percentual de estudantes que apresentam discrepância na idade ideal para a série do ensino fundamental em que se encontram, na qual são contabilizados estudantes que estejam com dois ou mais anos acima da idade esperada para a série. A análise desse indicador nos parece

bastante pertinente quando observamos as curvas descritas pelos indicadores. No ano de 2007, ambas escolas partem de uma taxa de distorção idade-série próxima aos 20%. Contudo, embora observemos o aumento dos números de ambas com o passar do tempo, verificamos também que a E.M.E.F. Guajuviras apresenta, na maior parte do tempo, taxas que superam a média municipal. A partir do ano de 2013, é possível averiguar uma queda considerável nas taxas de distorção idade-série dessa mesma escola. Contudo, no ano de 2017, as taxas das duas escolas praticamente se igualam. Outro fato que nos chama atenção novamente é que os números da escola localizada no bairro Guajuviras constam muito elevados quando comparados com as demais unidades territoriais.

Outro elemento importante aqui é o fato de que as taxas de distorção idade-série apresentam tendência de elevação em ambas escolas. Contudo, quando comparadas com as taxas de reprovação, tendo em vista que a distorção idade-série consta como um dos resultados da reprovação escolar, observamos certa discrepância. No gráfico 7, observamos uma leve tendência de queda na taxa de reprovação das duas escolas. Porém, ao observarmos os indicadores de distorção-idade série no gráfico acima, é possível verificar tendência de elevação nas duas instituições.

Considerando esses dois indicadores em conjunto, algumas hipóteses podem ser levantadas. A primeira delas é que há ingresso tardio de crianças no ensino fundamental; a outra é que a evasão ou abandono escolar possa influenciar esse indicador de forma direta, quando os alunos em situação de abandono retomam os estudos, já com idade mais elevada. Nessas duas situações, contudo, é possível verificar a dimensão da desigualdade de acesso, já que ela incorpora a permanência na escola. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 513).

Gráfico 9 – Taxas de Abandono (2007-2017)



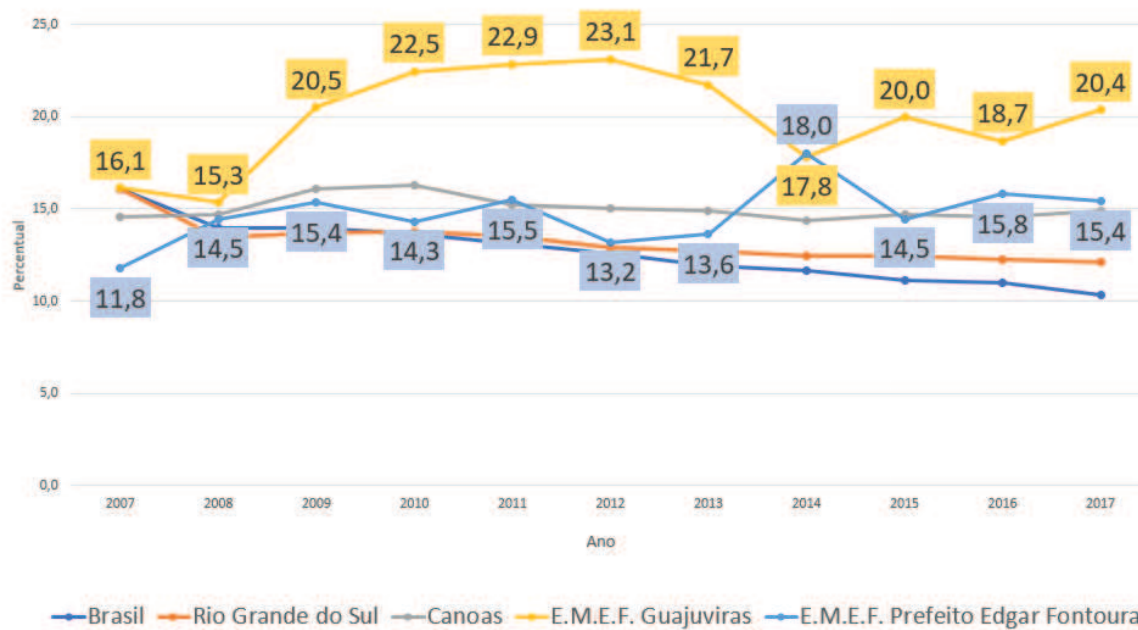
Fonte: Elaborado pelo autor, com base em INEP (2017).

Outro importante indicador educacional é o que trazemos no gráfico acima. Figurando como problemática ainda emergente, o abandono escolar consta como um forte indicativo do fracasso escolar e como um dos cenários mais tristes para a educação brasileira. Esse indicador expressa também as desigualdades educacionais que, em última instância, podem acarretar no fato de os alunos se afastarem dos estudos. É possível perceber que há uma tendência constante de queda nos números das escolas públicas brasileiras e gaúchas. Contudo, quando comparamos as duas escolas que compõem esse estudo, verificamos que é constatada uma tendência de aumento do abandono escolar na E.M.E.F. Guajuviras, enquanto que, salvas algumas variações, existe uma queda na E.M.E.F. Prefeito Edgar Fontoura. Embora haja oscilação das taxas ao longo dos anos, chamamos atenção, principalmente, para o fato de as taxas da escola localizada no bairro de maior vulnerabilidade social estarem sempre acima das médias das outras unidades territoriais.

Esse indicador nos permite a leitura, mais uma vez, do fenômeno chamado desigualdade de acesso, já que demonstra que a permanência dos jovens na

escola, em regiões periféricas, é visivelmente mais prejudicada que em bairros de melhores condições socioeconômicas.

Gráfico 10 – Taxas de Fracasso Escolar (2007-2017)



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em INEP (2017).

A partir da média expressa pelas taxas de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar é possível atingirmos uma categoria maior, o fracasso escolar. Esse, embora possa representar o apagamento de certos matizes, das especificidades expressas em cada um dos indicadores que engloba, figura como importante indicador da desigualdade educacional. Assim, no gráfico acima, observamos que há uma tendência de crescimento do fracasso em ambas, o que revela que esse é um fenômeno recorrente mesmo em realidades socioeconômicas distintas. Contudo, mais uma vez, chamamos atenção para os números em si. Quando comparados, é possível verificar que a taxa de fracasso escolar é bastante elevada na EMEF Guajuviras, sempre apresentando taxas superiores à média municipal. Por outro lado, a EMEF Prefeito Edgar Fontoura consta, na maior parte do tempo, inferior aos números gerais de Canoas. Mais uma vez, observamos uma forte oscilação no ano de 2014, o que, embora não comprometa estatisticamente nossa análise, possa ser um indicativo de algum fenômeno que tenha ocorrido nesse ano e que mereça ser melhor investigado em pesquisas futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que realizamos teve caráter exploratório. Com isso, salientamos que as opções que fizemos ao longo do desenvolvimento do trabalho visaram, sobretudo, verificar em que medida as desigualdades externas às escolas são capazes de influenciar os indicadores educacionais, alimentando a produção das desigualdades educacionais. Nesse percurso, tecemos considerações a respeito das políticas de avaliação em larga escala da Educação Básica, caracterizando o papel assumido pelo Banco Mundial na implementação dessas políticas e os efeitos que o mau uso dos resultados educacionais acarreta, principalmente, para a autoestima das comunidades escolares. (FREITAS, 2014, p. 1099).

Além disso, versamos sobre as dimensões em que as desigualdades educacionais operam, considerando que os indicadores educacionais se circunscrevem a elas, sofrendo influência do contexto socioeconômico e demográfico que representa a realidade vivida pelas famílias dos alunos. Na mesma direção, optamos por trabalhar com os indicadores da escola situada no bairro de melhores condições socioeconômicas e demográficas e da escola situada no bairro de maior vulnerabilidade social. Para que pudessemos caminhar no sentido de uma compreensão real da problemática das desigualdades e dos resultados educacionais, apresentamos as características dos bairros onde estão situadas as escolas selecionadas para compor nossa investigação. A partir disso, na interface estabelecida entre os conjuntos de dados selecionados para integrar o estudo, foi possível verificar uma forte influência do contexto, tanto no IDEB quanto nos demais indicadores educacionais.

Os achados que tivemos apontam também para as reflexões metodológicas que fizemos no capítulo pertinente a elas. Uma delas se dá no que diz respeito ao tratamento adequado dos dados quantitativos na pesquisa educacional. Observamos que nos indicadores de faixas de rendimento, por exemplo, as bases de dados do IBGE não dispõem de filtro adequado para os dados referentes à população considerada sem rendimento. Como vimos, esse indicador considera crianças ainda em idade escolar como população sem rendimento, o que dificulta a leitura desse segmento, já que essa parcela da população é bastante expressiva. Esse achado aponta para a necessidade de os dados de desemprego de maiores de

idade serem expressos nas pesquisas demográficas tendo como unidade territorial os bairros, o que possibilitaria a leitura adequada nos índices em convergência com os demais. (GATTI, 2004, p.11).

Outro fato importante, também de ordem metodológica, foi a observação de que a reunião dos indicadores de reprovação, de abandono e de distorção idade-série no conceito de taxa de fracasso escolar, embora válido pela capacidade de síntese, oferece-nos muito mais o apagamento das desigualdades expressas nos indicadores quando lidos separadamente do que instrumento de análise mais aprofundada. Esse achado também aponta para a necessidade de reavaliação dessa síntese e do alcance que o conceito de fracasso escolar, expresso por ela, pode nos ofertar. (GATTI, 2004, p.12)

Embora diversos estudos tenham percorrido um caminho similar ao que apresentamos, salientamos que a grande questão de fundo que figura aqui é a metodológica. Nesse sentido, foi possível verificar, a partir do levantamento dos indicadores dos bairros, as características contextuais mais próximas das escolas. Outras análises, conforme apresentamos anteriormente, comprovaram a relação entre as desigualdades socioeconômicas e os resultados educacionais. Contudo, pensamos que a leitura que os indicadores nos permitiram, considerando as unidades territoriais, torna mais clara como as desigualdades social e educacional constam como faces diferentes da mesma moeda e que a leitura dos indicadores educacionais deve, necessariamente, ser feita em conjunto com outros indicadores sociais.

[...] o rendimento não tem influência significativa no resultado; a educação materna e as taxas de abandono têm grande influência sobre todos os grupos; e, para os clusters mais ricos, o índice de Gini tem grande influência na educação, enquanto as variáveis relacionadas com a evolução dos alunos na escola (taxa de analfabetismo e defasagem escolar) não têm influência significativa, comportamento oposto ao verificado para o cluster menos favorecido (mais pobre). (GRAMANI, 2017, p. 491).

Verificamos que houve uma forte tendência de que as escolas situadas em bairros com marcante vulnerabilidade social apresentem IDEBs mais baixos e taxas de fracasso escolar mais elevadas quando comparadas com aqueles das escolas situadas nas localidades com melhores condições socioeconômicas, que apresentaram IDEBs mais elevados e taxas de fracasso escolar menores.

O município de Canoas/RS foi escolhido com campo empírico do estudo por sua especial preocupação com a avaliação da qualidade da educação, conforme descrevemos na seção referente à justificativa do trabalho, ainda na introdução. Nesse sentido, a partir da empiria investigada, foi demonstrado o caráter reducionista que o uso indiscriminado do IDEB como expressão da qualidade educacional pode gerar. Assim, nos opomos a uma visão de qualidade quantitativamente medida por meio dos produtos educacionais, subjacente às recomendações do Banco Mundial. (SOARES, 1998, p. 21). Sobre esse assunto, salientamos ainda que

A avaliação banco-mundista consiste essencialmente em medir a eficiência. Trata-se de operação que correlaciona custos e rendimentos, mediante a quantificação e comparação de resultados. Sua lógica eficientista entende a qualidade como otimização dos processos, isto é, sobretudo, redução de gastos e aumento da quantidade de produtos, sejam estes alunos, titulações, formaturas, serviços ou trabalhos publicados. [...] O Banco Mundial é um dos organismos multilaterais que incrementam a racionalidade instrumental e a função econômica da educação, ao mesmo tempo em que alimenta o aparato controlador do Estado. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 73-74).

Com isso, não visamos evidenciar que o IDEB deva ser desprezado enquanto indicador educacional, mas que a leitura dos resultados deve ocorrer de forma contextualizada, oferecendo subsídios para uma compreensão real do fenômeno expresso na desigualdade dos resultados, faceta essa da dimensão da desigualdade de conhecimento. Assim, vemos como infundada a comparação dos resultados obtidos pelas escolas no IDEB. (SAMPAIO E OLIVEIRA, 2015, p. 523).

Há, portanto, necessidade evidente de relativização do IDEB enquanto indicador de qualidade da educação, dada sua evidente alienação às desigualdades socioeconômicas dos estudantes, já que o indicador não considera essa mazela social em sua expressão. Assim,

A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2016, p. 46).

Ainda sobre esse respeito, julgamos importante destacar que, durante a coleta dos indicadores educacionais junto ao sítio do INEP, deparamo-nos com uma reestruturação da página oficial do IDEB. A página que antes oferecia acesso rápido ao IDEB observado e aos indicadores gerados a partir do Censo Escolar, tornou mais complexo o acesso aos dados desse último e, além disso, passou a oferecer ferramentas de comparação entre os resultados das escolas, bastando que o usuário simplesmente selecione as escolas cujos resultados deseja ver comparados para que o site ofereça uma série de gráficos de comparação. Além disso, percebemos que foi disponibilizada no site uma publicação, feita pelo próprio INEP, intitulada “press kit”, que visa orientar a imprensa sobre a composição do IDEB e sobre o uso desse indicador. Esses fatores revelam a intencionalidade de comparação entre os resultados atingidos pelas escolas, o que demonstra que, embora diversas pesquisas venham apontando para as limitações do IDEB enquanto expressão da qualidade da educação brasileira, o estudo que desenvolvemos mostra-se atual e necessário, visto que o uso descontextualizado dos indicadores educacionais continua ocorrendo.

Finalmente, salientamos que não há aqui a pretensão de esgotamento das possibilidades analíticas. Pelo contrário, o estudo salienta a necessidade de realização de novas investigações, que possam verificar se os resultados encontrados a partir do conjunto de indicadores apresentados ou outros, advindos de outras esferas, como indicadores de trabalho e de programas sociais, evidenciam resultados similares.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400008&script=sci_abstract>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 2 mar. 2018.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ensino Superior no município de Canoas/RS**. Brasília/DF, [2018?]. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>>. Acesso em: 3 jun. 2018.
- BRITO, Murillo Marschner Alves. **A Dependência na Origem: Desigualdades no Sistema Educacional Brasileiro e a Estruturação Social das Oportunidades**. 2014. 270f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-02102014-182644/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jun. 2018
- CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300003&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 19 jun. 2018.
- CORSETTI, Berenice. A Metodologia Histórico-crítica e a Reflexão Sobre a Questão do Rendimento Escolar no Brasil. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flavia Obino Corrêa. (Orgs). **Políticas Educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.
- CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a Influência na Avaliação da Educação Básica Brasileira. In: CORSETTI, Berenice (Org.). **Avaliação da Educação, Gestão Democrática e Indicadores de Qualidade: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015.
- CORSETTI, Berenice. Uma Análise da Qualidade da Escola no Brasil a partir da Contribuição de Anísio Teixeira (1934-1971). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CBHE, 6., 2011, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_433.htm>. Acesso em: 12 maio 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Políticas de avaliação, reformas do Estado e da Educação Superior. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; GISI, Maria Lourdes (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat, 2003. p. 61-89.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 29, n. 78, p.201-215, maio/ago., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

DUARTE, Natalia de Souza. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 2 mar 2018.

ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. **Gestão Educacional e Avaliação em Larga Escala**: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4110>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. Gestão Educacional: tema central das políticas educacionais brasileiras. In: CORSETTI, Berenice (Org.). **Avaliação da Educação, Gestão Democrática e Indicadores de Qualidade**: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 24, n. 1, não paginado, jan./jul., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004>. Acesso em: 13 dez. 2018.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas Para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 4 maio 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401085&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 mar. 2018.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

GENTILI, Pablo. O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez.

2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 mar. 2018.

GULLAR, Ferreira. “**Dois e Dois são Quatro**”. [S.l., 2016?]. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/ferreira_gullar/>. Acesso em: 6 jun. 2016.

GRAMANI, Maria Cristina. A Desigualdade Socioeconômica Afeta Mais Municípios Menos Favorecidos? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000200004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 mar. 2018.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação Externa de Escolas e Sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília/DF, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) **IBGE**: cidades@: Rio Grande do Sul: Canoas: infográficos: dados gerais do município. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) **IBGE**: cidades@: Rio Grande do Sul: Canoas: Ensino – docentes, matrículas e rede escolar. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/pesquisa/13/5902?ano=2015>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB - Apresentação**. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000100038&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 3 mar. 2018

MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Orgs). **Políticas Educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p.561-585, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200012>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000400010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Assaltando a pobreza: política e doutrina econômica na história do Banco Mundial (1944-2014). **Revista de História**, São Paulo, n. 174, p. 235-265, jan./fev. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rh/n174/2316-9141-rh-174-00235.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000600071&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2018.

RODRIGUES, Luciana de Oliveira. et al. Mensuração da Desigualdade Educacional entre os Municípios Nordestinos. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 1-31, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482017000100205&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/60121>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 13-24.

Schneider, M.P.; Nardi, E.L. O IDEB e as prioridades no planejamento educacional: ações para qual qualidade? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.23, n.1, p.54-64, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3933>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-39.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação: Relações Entre Características de Contexto e os Resultados das Avaliações em Larga Escala nos Municípios de Pequeno Porte da Região Sul do Brasil**. 2013. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4438>>. Acesso em: 21 fev. 2018

SOUZA, Henrique de. **A Relação Entre os Indicadores Educacionais e os Indicadores Sociodemográficos: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS**. 2016. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras -

Habilitação: Português e Inglês) - Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2016.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 mar. 2018

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Disponível em: <www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4710/12e.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 fev. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio**, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 4 maio 2018.