

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
Instituto de Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais

Roberta A. Nunes Guttierrez

**Abrindo a “caixa preta”:  
um olhar sobre o papel do professor**

JUIZ DE FORA  
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
Instituto de Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais

Roberta A. Nunes Guttierrez

**Abrindo a “caixa preta”:  
um olhar sobre o papel do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, área de concentração: Cultura, Poder e Instituições, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior

JUIZ DE FORA  
2013

Roberta A. Nunes Guttierrez

**Abrindo a “caixa preta”:  
um olhar sobre o papel do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, área de concentração: Cultura, Poder e Instituições, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 30 de agosto de 2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior (orientador)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Profa. Dra. Mariane Campelo Koslinski  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Eduardo Magrone  
Universidade Federal de Juiz de fora

*“O efeito estabelecimento de ensino talvez seja o campo de investigação mais promissor, já que se trata de pensar formas de minimizar o peso das desvantagens sociais”  
(NOGUEIRA,2012)*

## AGRADECIMENTOS

Aos amigos e pesquisadores do “Observatório da educação”, no qual participo desde 2011. Onde aprendi e aprendo a cada dia as belezas e dificuldades da experiência acadêmica. Ao professor Fernando Tavares Júnior que acompanhou e orientou com muita paciência e dedicação a realização desse trabalho. A professora Flávia Lúcia Chein Feres, que em diversos momentos cooperou com a minha formação, e que desde o primeiro momento recebi forte incentivo. A Laís Feres Valle que não mediu esforços para auxiliar esse estudo, também com muita dedicação. Aos que estão no grupo e aos que passaram. Muito obrigada!

A Helena, amiga conquistada nos últimos do segundo tempo, chegou para dar ordem ao caos e garantiu que no fim eu teria um “quadro” com infinitas estrelinhas!

A Maria Fernanda uma parceira de coração, pela companhia e companheirismo diário, aos filmes, livros, músicas, amores, sabores e dissabores compartilhados desde o princípio até o fim. É chegada a hora de ir e vai deixar saudade!

Aos professores e também amigos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF, pela formação e aprendizagem acadêmica, política e social.

Aos amigos sinceros de tempos e espaços diferentes, pelo amor, parceria, compreensão e apoio com um carinho especial a Fernanda Junqueira, Amanda Pinheiro e Vanessa Castro.

*Dedico esse trabalho a minha mãe, a mais  
perfumada de todas as flores...*

## RESUMO

Sendo a educação produto de seu tempo, com o desenvolvimento das sociedades modernas, além de mecanismo de socialização passa a ser também um instrumento capaz de fazer ajustes sociais. Embora haja opiniões contraditórias, a educação traz em si a crença de ser uma ferramenta capaz de minorar as desigualdades sociais. As políticas desencadeadas nos anos de 1990, no Brasil em consonância com mundo, mostram a convergência existente entre sistemas de ensino e projetos sociais, políticos e econômicos mais amplos. Frente ao maciço alargamento das vagas ofertadas no sistema de ensino brasileiro, os índices de desempenho cognitivo dos alunos não acompanharam tal reestruturação. O fracasso das escolas públicas é gerado por uma infinidade de fatores que agem sobre o aluno de forma concatenada, gerando os mais distintos efeitos. Encontrar tais fatores tem sido o grande desafio dos estudos de sociologia da educação. No presente estudo por meio de pesquisa quantitativa com dados do SAEB 2005, procuramos encontrar a existência de possíveis relações entre algumas características que consideramos pertinentes nos professores e os resultados encontrados nas notas dos alunos.

Palavras Chave: educação; desigualdade; políticas educacionais; professores.

## **SUMMARY**

Education is a byproduct of its time and with the development of modern societies it turns not only into a mechanism of socialization but is also capable to operate social adjustments. Despite contradictory opinions education brings with its self the belief that it is a tool of social transformation. The policies in the 90s in Brazil and in the rest of the world show the convergence between educational systems, social, political and broader economical projects. The massive expansion of the school system was not accompanied by the enhancing of the cognitive performance and achievement of the students. The failure of the public school system is generated by compound factors which affects the students in different ways. The analysis of these factors has been one of the great challenges of sociology of education. In the present dissertation we try to find the possible relevant correlations between teachers and students with the help of a SAEB 2005 quantitative research.

Keywords: education, inequality, educational policies, teachers.

## **RESUME:**

L'système éducationnel est un produit du temps et il devient, avec le développement des sociétés modernes, un mécanisme de socialisation en tant que devient capable de exécuter des ajustements sociales. Au déla des opinions contradictoires, l'éducation porte avec soi l' croyance de qu'elle sert d' outil à la transformation sociale. Les politiques sociales des années 90 au Brésil et au monde montrent la convergence entre le système scolaire, des projets sociaux, politiques et économiques plus générales. L'énorme expansion du système scolaire n'a été pas accopagnée par l'élévation du niveau cognitif des élèves. L'échec scolaire au couer du système publique est occasioné par une combinaison de facteurs en tant que celle-là affectent les élèves différentiellement. L'analyse de ces facteurs est le défi le plus difficile pour la sociologie de l'éducation. Dans la dissertation nous avons essayé de trouver ces élans possibles entre les professeurs et les élèves à l'aide d'une recherche par le SAEB réalisé en 2005.

Mot-clés: education, inégalité, scolarisation, politiques educationelles, professeurs

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Observações das características dos professores em relação à nota do aluno.....	62
<b>Tabela 2.</b> Frequência da Variável que indica a formação dos professores.....	63
<b>Tabela 3.</b> Proficiência Média alcançada pelo aluno em relação a formação do professor.....	64
<b>Tabela 4.</b> Frequência da variável que indica em que tipo de instituição o professor se formou.....	64
<b>Tabela 5.</b> Proficiência Média alcançada pelos alunos considerando a instituição de formação do professor.....	65
<b>Tabela 6.</b> Frequência da variável que indica a participação dos professores em curso de formação continuada.....	66
<b>Tabela 7.</b> Proficiência Média alcançada pelos alunos em relação a participação dos professores em curso de formação continuada.....	67
<b>Tabela 8.</b> Frequência da variável que indica o tempo de experiência em que o professor leciona.....	68
<b>Tabela 9.</b> Proficiência Média alcançada pelo aluno em relação ao tempo de experiência no magistério.....	69
<b>Tabela 10.</b> Frequência da variável que indica o tempo de experiência do professor na turma.....	70
<b>Tabela 11.</b> Proficiência Média alcançada pelo aluno em relação ao tempo de experiência do professor na turma.....	70
<b>Tabela 12.</b> Frequência da variável que indica o tempo de experiência do professor na série..	70
<b>Tabela 13.</b> Proficiência Média alcançada pelo aluno em relação ao tempo de experiência do professor na série.....	72

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	11
<b>1 – Um olhar sociológico do papel da educação</b> .....	14
<b>2 – Reflexões sobre as Políticas Educacionais na década de 1990</b> .....	26
<b>3 - Abrindo a “caixa preta”: determinantes do sucesso educacional</b> .....	<b>37</b>
3.1 - Efeito-escola: o que as pesquisas dizem.....	44
3.2 - Efeito-professor: o que as pesquisas dizem.....	47
<b>4 - Metodologia e base de dados</b> .....	<b>52</b>
<b>5 - Análises dos dados: evidências empíricas para o Brasil</b> .....	<b>58</b>
5.1 - Descrição das tabelas.....	60
5.2 - Formação Inicial e Continuada.....	62
5.3 - Experiência com o Magistério.....	67
<b>Considerações finais</b> .....	<b>73</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	<b>76</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>85</b>

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

*“os cientistas sociais, de um modo geral, têm concordado quanto ao fato de que novas dinâmicas sociais vêm ocasionando o nascimento de profundas transformações nos processos educativos.” (NOGUEIRA, 2005)*

Porque abrir a “caixa preta”<sup>2</sup>? Chamamos de caixa preta um acontecimento no qual os detalhes de seu funcionamento são abandonados, para Latour, uma caixa preta “é qualquer actante tão firmemente estabelecido” que podemos desconsiderar seu interior. Seguindo essa ideia, a escola tem nos parecido como uma “caixa preta”. O que de fato acontece em seu interior, que faz com que os resultados de seu funcionamento sejam ou não satisfatórios, tem se mostrado um dos grandes desafios que envolvem os estudos de sociologia da educação.

No estudo que se segue, em primeiro lugar empenhamos em trazer para a reflexão o papel da educação na sociedade por meio de uma perspectiva sociológica. Percebemos que a educação, como produto de seu tempo, sempre esteve associada ao conceito de socialização, sendo esse um processo em que gerações mais antigas transmitem para as mais novas seus saberes, regras e costumes. De acordo com a literatura há dois espaços fundamentais de socialização, a família – lugar da socialização primária, e as instituições – lugar da socialização secundária. As funções exercidas pelos dois espaços são basicamente os mesmos, ou seja, socializar o indivíduo, ensinar-lhes algo do mundo.

Com o desenvolvimento das sociedades modernas, as relações sociais passaram por profundas transformações, e a educação, por vários fatores e demandas, deixa de ser *locus* exclusivamente de socialização moral e passa também a carregar a crença em torno de si, de que poderia promover ajustes sociais, por meio da equalização das oportunidades. Essa mudança de perspectiva se deu como resultado a um conjunto de pesquisas que apontavam

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil. Projeto “Análise da evolução da Educação Básica no Brasil a partir dos indicadores de fluxo e proficiência/2011”.

<sup>2</sup> A expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais [...], ou seja, por mais controversa que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para a sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira.

que a educação também poderia ser um importante instrumento, não somente de transmissão de valores e crenças, mas também ferramenta para gerar o desenvolvimento, assim como dirimir os problemas de desigualdade, digno de nota, um dos mais perversos problemas da sociedade brasileira.

Logo, a escola passa ser vista como o lugar em que poderiam ser resolvidos alguns, ou a grande maioria, dos problemas sociais. É relevante ressaltar que a organização do sistema de ensino, desde o seu início, sempre passou pela tutela do Estado, pois esse é o principal regulador da educação escolar, mesmo que tenha havido e ainda existam vários atores envolvidos para a sua regulação, é nesse domínio que são estabelecidos, o que ensina; como ensina; pra quem ensina e quem ensina e pra que se ensina.

O “pra que ensina” é de fundamental importância para entendermos todo o projeto educacional posto em prática e que teve seus efeitos manifestos principalmente a partir dos anos 1990. Desse período em diante, ensinar era abastecer os indivíduos com capacidades e habilidades que estivessem de acordo com o modelo social em curso. Diante disso grandes transformações foram postas em prática no campo educacional, pois se acreditava que uma nação com bons índices educacionais traria junto o desenvolvimento social, crescimento econômico, gerando a diminuição da desigualdade.

Posteriormente traremos à luz algumas reflexões sobre políticas educacionais colocadas em curso na década de 1990, para mostrar o quanto essas tangenciaram um modelo social mais amplo, salientando, ao que percebemos ajustes com prioridades macroeconômicas. Era quase consenso que essas mudanças somente seriam possíveis se o modelo educacional estivesse em consonância com essas transformações. Logo, ao que percebemos o Estado se “utilizou” também da educação para colocar em andamento um projeto de país que estivesse ajustado com transformações globais.

Contudo, o cenário delineado por todas essas transformações foi um sistema fracassado e com sérios problemas, como o baixo nível de desempenho dos alunos, principalmente os egressos da rede pública. Os estudos nos instruíram que o alargamento em massa das vagas não foi acompanhado por índices satisfatórios de desempenho. E menos ainda se mostrou um remédio eficaz para os problemas de desigualdade que é um dos principais desafios sociais do Brasil.

Ao que parece, a escola tem se mostrado mais como reprodutora das desigualdades, do que um meio eficaz para diminuí-la. Para isso, a sociologia nos apresenta explicações, Pierre

Bourdieu, por exemplo, nos fornece argumentos, por meio de seus estudos desenvolvidos na França na década de 1960, que o sistema escolar reproduz um sistema de classe que é anterior à escola, e que se utiliza dela para perpetuar uma estrutura social já estabelecida.

Diante de tudo, conseguimos perceber o ônus dessas transformações, considerando ainda que, mudanças principalmente na esfera educacional não apresentam resultados satisfatórios da noite para o dia, são processos que seus efeitos principalmente positivos podem aparecer a longo prazo, cruzando várias gerações, mas em algum momento, de algum modo isso se fará positivo, por exemplo, fortalecimento da democracia, civilidade, sociabilidade, entre outros. Porém, na contramão há várias observações sobre a baixa qualidade do ensino ofertado, ou seja, os alunos não aprendem de forma satisfatória. O novo século se inicia com um sério problema a ser resolvido, como fazer com que os alunos aprendam e quais são as características que concorrem para isso.

Empreendemos uma revisão da literatura a respeito dos fatores que interferem no desempenho dos alunos, diante de uma literatura farta encontramos dois espaços de atuação fundamentais que agem sobre os indivíduos e que proporcionam fatores que são fundamentais para o bom desempenho, e que, de certa maneira atuam em conjunto. Mas adiantamos que não verificaremos os espaços em conjunto, optamos por um deles com intuito de perceber a existência de sua relação com o desempenho dos alunos.

Os motivos que levaram a escolha foi em primeiro lugar o fato de estarmos atentos a atuação do Estado que por meio de políticas públicas age na tentativa de atenuar ou mesmo eliminar os problemas educacionais. Existem fatores que são de fundamental importância, mas que a curto prazo são impossíveis de corrigir. Mas por outro lado existem os fatores em que as políticas parecem proporcionar algum efeito, se, desenhadas e instruídas por uma comprometida descrição da realidade, e é essa a nossa finalidade, chegar o mais perto possível do fenômeno observado.

## CAPÍTULO PRIMEIRO

### 1 - UM OLHAR SOCIOLÓGICO DO PAPEL DA EDUCAÇÃO

*A sociologia da educação “configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes.”*  
(BOURDIEU, 1987: 295).

A educação é elemento relevante no ordenamento social moderno. É por meio dela que gerações mais velhas transmitem seus costumes, regras, modos de se comportar e pensar para as gerações mais novas. Esse processo nas sociedades tradicionais é gerado de forma espontânea, por meio da socialização basicamente familiar. É importante ressaltar que o processo educacional está intimamente relacionado com o de socialização, importante e fundamental conceito para se entender como a vida social é produzida e reproduzida.

O conceito de socialização nas ciências sociais fora utilizado em diversos sentidos e adquiriu conotações consideradas negativas como inculcação das crianças, doutrinação dos indivíduos, imposição de normas sociais, entre outros (DUBAR, 1997). De outro lado, há aqueles que argumentam de forma positiva quanto a esse conceito. Ou seja, várias teorias tentam elucidar o processo de socialização, por ser esse fundamental à manutenção da vida em sociedade.

Embora haja divergência sobre como tal processo ocorre, é possível chegar a uma definição do que seja a socialização e quais suas funções, visto que tal processo, seguindo uma matriz Durkheimiana é parte fundamental na construção moral dos indivíduos na sociedade. Portanto, a maneira como o processo é gerado permanece obscuro em diversos campos do conhecimento, contudo, é importante salientar que a sociedade parece ser o resultado desse processo.

Parte considerável dos estudos que abordam o tema da socialização, principalmente nas ciências sociais, tem como referência maior Émile Durkheim, que a define como uma ação exercida,

pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (1978, p. 41).

A relação entre socialização e educação aparece quando Durkheim aponta que a educação consiste em uma ação metódica que gerações anteriores exercem sobre as novas gerações, uma vez que a sociedade se encontra,

a cada geração, como diante de uma *tábula rasa*, sobre o qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis a obra da educação (1978, p.42).

As citações acima deixam manifestado que Durkheim via na educação um mecanismo de socialização de uma geração pela outra, além de uma ferramenta capaz de manter, fornecer e, criar laços sociais que é base da moralidade. Assim, a educação deveria ser normativa e moral para assentar nos indivíduos a unidade social e individual. Logo, o sucesso do processo educacional seria caracterizado pela construção de um ser social totalmente identificado e inserido com os valores societários de seu tempo e de sua cultura moral consuetudinária (SETTON, 2005).

Dito isso, é possível perceber como a educação, um instrumento de socialização, obedece às ambições de seu tempo. Durkheim conclui que a educação,

tem variado infinitamente com o tempo e o meio. Nas cidades Gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer personalidades autônomas. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos da graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma desejava-se especialmente que as crianças se tonassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes, no que tocasse às letras às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter

mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia (DURKHEIM, 1978, p. 35).

Dessa forma, podemos definir a socialização como um processo de construção coletiva de condutas sociais, tal processo é gerado pela complementaridade entre socializados e socializadores em permanentes negociações. Diante disso, concluímos que a socialização assume a forma de um acontecimento, de um ponto de encontro ou de compromisso entre as necessidades e os desejos do indivíduo e os valores dos diferentes grupos com os quais ele se relaciona.

É importante perceber que a socialização não é somente transmissão de valores de uma geração mais velha para as novas gerações, mas, acima de tudo, construção; desenvolvimento de uma já percebida representação do mundo. Essa construção não é dada ao indivíduo de forma acabada e fechada, mas como uma parte constituinte do processo de codificação do ser social.

Sob a ótica da Sociologia do Conhecimento, Berger & Luckmann (1985) definem a socialização como "a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela". Desse modo, podemos concluir que a socialização é uma construção lenta e gradual, que vai se constituindo na vida em sociedade; um conjunto de crenças e de valores herdados de gerações mais velhas; um sistema de referência e de avaliação do real que permite comportar-se de certa forma, numa dada situação (DURKHEIM, 1978). Portanto, socializar-se é assumir o sentimento de pertença a um determinado grupo, que, sem nos apercebermos, guia nossas condutas.

Estudos apontam dois espaços tradicionais onde esse processo se concretiza, a família e a escola. Assim, podemos dizer também que socialização é o processo pela qual as crianças, ou outros membros da sociedade, apreendem o modo de vida desta (GIDDENS, 2005). Seria um aprendizado contínuo da forma apropriada de se comportar socialmente, em outras palavras, a transformação do ser biológico em ser social.

É válido considerar que "ser social" diz respeito também à vida produtiva de seu tempo. Primeiramente esse processo fica a cargo da família – fonte da socialização primária – principal agente socializador nos anos iniciais do indivíduo. Por meio dela é que o indivíduo apreende os padrões básicos de comportamento, disposições necessárias para a realização de tarefas simples como a língua e se prepara para a fase posterior; é a fase que o indivíduo

aprende a aprender e em virtude da qual se torna membro da sociedade (BERGER & LUCKMANN, 1985).

A socialização secundária seria a continuação desse processo que se inicia na família, nesse momento os agentes socializadores são: escola, grupos de iguais, organizações, local de trabalho e associações. Esses espaços assumem o lugar que antes eram especificamente familiar. Em termos conceituais, a socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER & LUCKMANN, 1985), como por exemplo, no mundo do trabalho.

Assim as instituições são um importante espaço para socialização dos indivíduos. Seu papel é satisfazer as necessidades sociais de seu tempo. Nesse sentido, é importante perceber que essas instituições ganham legitimidade e dão algo do mundo aos indivíduos participantes (GOFFMAN, 2005). Uma vez que esses espaços apresentam uma autoridade moral, ela goza de legitimidade, como acontece com a escola. Essas se configuram como uma forma ou estrutura constituída, sedimentada na sociedade. Imprimem nos indivíduos maneiras de pensar, agir e sentir de acordo com a necessidade de seu tempo. Dessa forma, as escolas e os sistemas educacionais podem ser entendidos e analisados não só como uma poderosa ferramenta de socialização moral, mas também espaço de preparação do indivíduo para a vida social e produtiva.

A existência das instituições é garantida por regras e procedimentos padronizados, onde o objetivo fundamental é manter a coesão do grupo e satisfazer certas necessidades da sociedade, sendo que, também como dito anteriormente, pode ser fonte de construção de um estilo de vida. As formas de organização de uma sociedade são baseadas nesses procedimentos padronizados que são reconhecidos, aceitos, sancionados e seguidos pelos indivíduos. Interessa-nos perceber que esse dar algo do mundo aos indivíduos também pode dar às instituições um caráter de instrumento de regulação e controle das atividades dos indivíduos que compõem uma sociedade, ou seja, a possibilidade de programação da conduta individual imposta pela sociedade.

A trajetória até aqui permite afirmar socialização como processo de inserção do indivíduo na sociedade em que se encontra, acontece de forma primária no seio familiar e secundária na escola. Nesse sentido a educação, vista como uma forma de socialização é abordada por alguns estudos de sociologia, dando a educação destaque nos estudos sociológicos junto a temas como trabalho, classe, entre outros.

Entre esses clássicos, a educação aparece como uma instituição central na definição e desenvolvimento do momento denominado de modernidade. Archer (1980) apresenta em seu texto que a compreensão do papel da educação entre Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, se mostra semelhante em muitos sentidos, pois veem na educação a capacidade de preparar – socializar – o indivíduo para a vida futura, tanto como agente produtivo como cidadão pleno e ator político.

O desenvolvimento experimentado pelas sociedades, visando o progresso, democracia, igualdade de oportunidade, ou seja, novos anseios sociais, políticos e econômicos, depositou na educação a confiança de que, além de ser um instrumento de socialização, como entendido por Durkheim exposto anteriormente, também poderia ser uma ferramenta capaz de proporcionar novos contornos as sociedades, preparando as novas gerações para um futuro produtivo.

A Educação é, segundo Weber, a maneira como os valores são socializados e internalizados, dependendo da relação do indivíduo com o meio social em que está inserido. Dessa forma, o homem tem o preparo necessário para o aprendizado de atividades adequadas as exigências de seu tempo. Segundo ele, na medida em que a sociedade se racionaliza a educação não é mais somente a socialização de valores, mas a preparação do indivíduo para uma vida em harmonia com o contexto (WEBER, 1982).

Para esse autor, a educação é um meio determinante de estratificação social, uma forma distinta de busca por privilégios sociais. A educação sistemática tornou-se um conjunto de conteúdos e regras direcionadas de qualificação para o trabalho. Na sociedade moderna, a educação se configurou num recurso que gera a seleção social e possui fins diferentes de acordo com a forma de dominação existente numa referida sociedade.

Para Marx, a concepção de educação está articulada com o horizonte das relações sócio-econômicas de seu tempo. A educação na sociedade capitalista segundo esse autor é um artifício de manutenção da hierarquia social. Assim, a educação aparece como ferramenta para o conhecimento como também para a transformação da sociedade. Por isso, existe a necessidade de um processo educativo pautado em um projeto político e pedagógico definido. A educação deveria vir para ajudar na construção de algo novo que não é meramente teórico ou abstrato, mas real, prático.

Vimos dessa maneira que a educação, além de instrumento socializador, também guarda o potencial de instrumentalizar os indivíduos para atender os aspirações de seu tempo.

Essa ferramenta – a educação – proporcionaria aos indivíduos habilidades e capacidades que seriam adequadas ao progresso individual e conseqüentemente ao desenvolvimento social. Pois, se num primeiro momento seu principal objetivo era o de transmitir as regras culturais de uma geração para outra, criando laços societários, posteriormente, com o desenvolvimento da sociedade moderna, passamos a observar a educação como uma possível ferramenta capaz de gerar o progresso econômico. Logo, passa a ser utilizada também para fins de desenvolvimento social, orientados por outras correntes do conhecimento, como veremos em seguida.

A crença do poder da educação relacionada ao desenvolvimento econômico é resultado da influência de uma geração de pesquisadores que acreditavam na estreita relação entre educação e crescimento econômico (SCHULTZ, 1963; HANUSHEK, 1995; WALTENBERG, 2006). Dessa forma, a educação passa também a ser percebida como uma força capaz de curar os males sociais. Pois o desenvolvimento individual e conseqüentemente o social só seria adquirido por meio do investimento na escolarização da população, porquanto aumentando a escolaridade total da população significava trazer desenvolvimento social. No Brasil, a crença na educação como produtora de progresso econômico adquiriu corpo no desenvolvimentismo.

Schultz (1963) e seus seguidores acreditavam que investir no capital humano era uma possibilidade de gerar desenvolvimento, uma vez que aumentaria a produtividade. Ao desenvolver a Teoria do Capital Humano (TCH)<sup>3</sup>. Assim, a educação passa a ser um dos principais fatores para o desenvolvimento e ampliação da economia. O crescimento econômico traria junto de si os meios de proporcionar equidade para os membros da nação e de fazer com que essa prosperasse (TAVARES, 2007, p. 10). A crença no desenvolvimento econômico por meio da educação é fruto dos resultados de pesquisa, em sua maioria, no campo da economia.

No Brasil, Santos (2006) deixa evidente que havia não só a crença em torno da educação no que diz respeito a uma socialização apropriada, como também o de proporcionar um aprendizado que atendesse a vida produtiva, dizendo que se a educação, que

fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de

---

<sup>3</sup> TCH - Teoria da Capital Humano é uma corrente de pensamento desenvolvida por Schultz (1963). Ao desenvolver a TCH acreditavam que o país ganharia em produtividade aperfeiçoando seus trabalhadores não só por meio da educação, como também pela saúde e migrações (TAVARES, 2007).

conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço de produção (SANTOS, 2006, p. 196).

Nesse momento percebemos que a educação passa a ser envolvida por novos contornos e ser percebida como uma força capaz de curar os males do subdesenvolvimento nacional. Uma vez que o desenvolvimento individual e social seria adquirido por meio de investimento na escolarização da população e isso significava gerar desenvolvimento social. Por meio do desenvolvimento econômico seria possível promover a diminuição das desigualdades sociais, uma vez que se acreditava que educação quando distribuída de modo universal e de qualidade, poderia se tornar um dos mais importantes mecanismos de combate à desigualdade social.

Se por um lado essas teorias ligadas à economia nos apresentam argumentos de que a educação distribuída de forma universal pode gerar desenvolvimento e melhores oportunidades para os indivíduos, por outro lado há quem considere que os sistemas educativos se constituem num mecanismo de produção e reprodução das classes sociais. Bourdieu, principal autor dessa perspectiva, reconhece a função reprodutora desempenhada pela escola na sociedade capitalista, suas reflexões não fornecem armas para a ação, limita-se, sobretudo à constatação da dimensão reprodutivista da escola expondo de maneira clara como esse mecanismo opera dentro dessa instituição.

Desse modo, afirma depois de um estudo desenvolvido na França, que

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 1998, p. 41).

Segundo o autor, a escola distribui desigualmente o capital simbólico<sup>4</sup> entre as classes e os grupos sociais, uma vez que a distribuição escolar do capital cultural<sup>5</sup> depende do capital

---

<sup>4</sup> São os bens culturais e sociais, adquiridos predominantemente pela herança familiar, estes podem ser convertidos em condições de vantagens e melhor aproveitamento das oportunidades disponíveis na sociedade.

<sup>5</sup> Capital não apenas o acúmulo de bens e riquezas materiais, mas todo poder ou recurso que se manifesta em uma atividade social. O recurso material seria renda, salário, imóveis. O capital cultural seria os saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos.

simbólico incorporado pelos indivíduos antes da escolarização, na esfera familiar. A incorporação precedente é função da posição ocupada pelos agentes na estrutura social – as classes. Neste sentido, diz que a escola redistribui desigualmente o capital cultural, pois a distribuição que a escola gera depende das distribuições anteriores. Já que “o volume do capital cultural determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente” (BOURDIEU, 1989, p. 134). Podemos concluir, de acordo com esse autor, que os ganhos escolares não são de modo algum aleatórios. E obedecem a questões que, antes de travarem embate no campo simbólico são produzidas no campo material.

Seguindo essa linha, concluímos também que os ganhos escolares não são de forma alguma resultados de disposições exclusivamente individuais. Há por trás da ideia de mérito, vários fatores que interferem em ganhos positivos. De acordo com Bourdieu, as atividades escolares são resultado de disposições de classes incorporadas em cada trajetória de vida. Fica evidente que os ganhos escolares sofrem uma grande influência da classe à qual o indivíduo pertence. Deste modo, a ideia de que a educação formal promoveria a equidade, para essa perspectiva, não passa de falácia. O sistema educativo acaba por corroborar com a reprodução das classes.

Isso posto, entendemos que é por meio da socialização tanto familiar, e posteriormente a escolar que o indivíduo além de criar disposições para a vida em sociedade, repete um certo estágio em que a sociedade se encontra. Seguindo a linha bourdiesiana entendemos que a escola, sendo uma instituição legítima, por meio de seus sistemas reproduz uma estrutura social dada. A socialização atuaria por meio da escola e seus sistemas mais como reprodutores de uma ordem já estabelecida do que de fato produzindo algo novo.

O que nos orienta a seguirmos esse caminho é a compreensão de que se socializar é trazer para si algo já dado, estabelecido socialmente, e dessa maneira o sistema social com todas as suas deficiências acabam por se reproduzir. Não consideramos que em certa medida exista a produção de algo novo, mas pelo que percebemos historicamente existe reprodução de algo consolidado. Percebemos a reprodução, por exemplo, nas desigualdades sociais, sendo esta uma marca de quase todas as sociedades e que guarda em si um caráter de reprodução.

Sendo as desigualdades sociais uma das características mais expressivas das sociedades modernas, tal tema aparece como um dos mais caros à Sociologia por seu caráter multifatorial, multidimensional e persistente. As desigualdades sempre foram objeto relevante não só nas ciências sociais como em outras áreas do conhecimento. Podendo se manifestar em

diferentes dimensões como: classe, renda, trabalho, escolaridade, mobilidade, consumo – como mencionados acima – e, ainda, atributos que estão ligados ao próprio indivíduo como cor, idade, gênero, que na sociedade são convertidos em características que estabelecem relações desiguais podendo levar a resultados também desiguais.

A maneira como a desigualdade se desenvolve e manifesta suas características de reprodução ou legitimação, são preocupações que percorrem todo o pensamento social, desde os autores clássicos como Emile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, como também os contemporâneos, Pierre Bourdieu, Amartya Sen, Charles Tilly entre outros. Esses autores vêm contribuindo para uma melhor compreensão sobre as desigualdades sociais e seu desenvolvimento, principalmente nas sociedades modernas.

Entre as abordagens pertinentes sobre o tema, acreditamos que “a desigualdade é uma relação entre pessoas ou conjunto de pessoas na qual a interação gera mais vantagens para um dos lados” (TILLY, 2005, p. 50), produzindo benefícios desiguais para um conjunto inteiro de indivíduos. Esse conjunto de pessoas obtém acesso desproporcional aos recursos disponíveis, tanto materiais como simbólicos (SEN, 2001). O resultado é que esses grupos que se encontram de um lado ou de outro não recebem o mesmo tratamento, gerando condições de (des) vantagens de alguns em relação aos outros. Percebemos ainda que a estrutura diferenciada a esses recursos e às oportunidades sociais “manifesta numa dada etapa do ciclo de vida tende a produzir um impacto causal nas etapas seguintes, chegando a ter, em algumas situações, uma feição de cumulação de desvantagens, o que pode potencializar a transmissão da desigualdade” (SANTOS, 2003, p.37).

Destaca-se que as desigualdades se mantêm ao longo dos anos sendo a expressão de cada momento histórico. A desigualdade social é um fenômeno desencadeado, principalmente, pela má distribuição dos recursos materiais e simbólicos de uma dada sociedade ao longo do processo de vida de seus membros, em especial, as etapas anteriores à vida adulta. Essa distribuição desigual faz com que o lugar ocupado pelo indivíduo na estrutura social seja condicionado por ela. Tais recursos se agrupam nas mãos de uma minoria da sociedade que conseqüentemente, tem melhor e maior acesso aos subsídios econômicos, educacionais, de saúde e segurança.

As desigualdades, segundo Scalon (2009) causam um estiramento na estrutura social, apontando que suas origens são tão variadas como suas manifestações. Evidenciam que o lugar que os indivíduos ocupam na estrutura social parece condicionar suas chances de vida,

assim como suas escolhas. Desse modo, reconhecemos a necessidade de compreender as circunstâncias em que surgem e de que maneira a desigualdade vem se reproduzindo historicamente em nosso país.

Ainda hoje, as classes sociais parecem ser um forte indicador de como as desigualdades se constroem e se reproduzem. Não se pode dizer que seja exaustivo analisar esse fenômeno pelas classes sociais, pois há outros fatores que também parecem corroborar com a gênese da desigualdade. Contudo, a dinâmica das classes parece ser uma dimensão que determina a dinâmica social nos mais distintos aspectos da vida em sociedade, e de ser ainda hoje um componente que está por trás das outras formas de desigualdade, bem como a desigualdade de desempenho educacional.

A educação se apresenta, integrando as desigualdades, sob o aspecto de um fenômeno de múltiplas dimensões e atravessado por uma infinidade de variáveis sociais que ora a condiciona e ora são condicionados pela sociedade, determinando assim a complexidade que abarca tais temas. As questões sociológicas que envolvem o fenômeno educacional não são poucas. Desvendar os processos e os fatores que condicionam essas dimensões possibilita chegar mais perto da realidade do fenômeno e observar seu comportamento na sociedade. Questões que versam a desigualdades, assim como a educação sempre foram centrais das Ciências Sociais. Essa marca resulta da importância e do lugar que a educação ocupa na sociedade moderna.

O percurso apreendido até o momento tem o objetivo de tornar claro como os conceitos de socialização, reprodução, educação e desigualdades fazem parte de um processo que culmina em um entre muitos desenhos da sociedade, de forma abreviada entendemos que toda e qualquer sociedade por meio da socialização ensina para as novas gerações um modo de estar e participar do mundo a sua volta, desse modo há implicitamente a ideia de reprodução, uma vez que por mais que há no jogo entre socializadores e socializados de produção de algo novo, o que permanece continua dando a coesão e a perpetuação de um estado de coisas já estabelecido. Dessa maneira, as desigualdades vêm se reproduzindo ao longo da história por meio da socialização, processo do qual a educação faz parte e ocupa posição de destaque.

É sabido que as desigualdades educacionais podem ser percebidas tanto como resultado como produtora de desigualdades sociais. De acordo com Barbosa (2011), “os processos educativos se constituem em fatores cruciais da organização das desigualdades

sociais no nosso país”. Um complexo sistema de produção e alimentação das desigualdades que no campo escolar, desenha um esboço da marcante desigualdade social brasileira, resultado não somente da hierarquia entre rede pública e privada como também na que existe no interior das instituições públicas, condicionados por questões socioeconômicas (COSTA E KOSLINSK, 2008). Procuraremos entender, deste modo, como o processo de escolarização, assim como o seu efeito, é condicionado por uma variedade de fatores.

A literatura esclarece que esse processo de escolarização diferenciado, tanto em processo como em resultado, é condicionado por fatores que se encontram em diferentes domínios, como nas condições socioeconômicas dos indivíduos e suas famílias, sua demografia, capital social e cultural, gênero, raça, entre outros que agem de forma concatenada. O resultado pode ser verificado não somente na diferença de desempenhos alcançados pelos alunos como também no aproveitamento das oportunidades disponíveis na sociedade. Entre outras, uma das dimensões que possibilita analisar a desigualdade é a dos resultados gerados pelo sistema escolar de ensino. Se por um lado o sistema se configurou como portador da crença de que por seus meios conseguiria romper com o problema da desigualdade, por outro há fortes indícios do contrário.

A educação no sentido amplo é parte de um sistema institucional regido sob a tutela do Estado, esse por meio de políticas públicas tem a capacidade de conduzir o indivíduo de um estado latente no presente para outro realizado no futuro. Como vimos, ela se concretiza tanto na esfera familiar, onde é transmitido um capital específico de maneira espontânea que interfere na trajetória dos indivíduos (LAHIRE 1997; SILVA E HASENBALG 2003; BOURDIEU 2008), como também na instituição escolar, onde de maneira formal é desenvolvido nos indivíduos competências e habilidades que servirão de instrumento para atuação social como cidadão pleno, agente produtivo e ator político na sociedade.

Bourdieu e Passeron (2008) argumentam que a educação é um instrumento fundamental para haver continuidade histórica, tendendo a ser reprodutora de arbitrários culturais pela mediação do *habitus*<sup>6</sup>. Segundo os autores todo o sistema de ensino institucionalizado produz e reproduz um arbítrio cultural de que ele não é o produtor e cuja

---

<sup>6</sup> O *habitus* é um sistema aberto de disposições, percepções e ações que os indivíduos adquirem com o tempo em suas experiências sociais. Ele está além do indivíduo, são as estruturas relacionais a qual este faz parte. Dito de outra maneira, o *habitus* seria uma estrutura, uma matriz determinada pela posição social ocupada pelo indivíduo, que lhe permite pensar, agir nas mais variadas situações. Dessa forma ele traduz o estilo de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos.

reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes. Esta instituição - a escola - é uma produtora de *habitus*, ao mesmo tempo em que desconhece a origem dos mesmos, assim como as suas condições. Logo se percebe uma relação direta entre o resultado escolar e a classe de origem em todos os níveis de ensino, sobretudo no universitário, e a transformação do sistema escolar como estando intimamente ligada à transformação da estrutura das relações de classe.

No presente capítulo procuramos traçar uma linha de pensamento que nos mostrasse de que maneira o papel da educação vai se modificando junto ao desenvolvimento das sociedades, como esta antes percebida como um instrumento de socialização de gerações mais antigas sobre as mais novas passa a ser percebida como uma ferramenta capaz de criar habilidades e capacidades que possibilita o indivíduo tanto o progresso individual como social. Procuramos mostrar quais as principais instâncias em que tal processo se desenvolve, para entendermos como a instituição escolar é parte fundamental desse processo. Por meio do caminho percorrido é possível entender que a educação parece estar cumprindo um papel reprodutor das desigualdades sociais, um fenômeno que pode ser percebido por várias dimensões, uma delas é o sistema educacional e conseqüentemente a maneira como esse se manifesta na sociedade.

No capítulo seguinte elencaremos um conjunto de políticas desenvolvidas principalmente nos anos de 1990, e de que maneira estas parecem se relacionar aos anseios de seu tempo, procurando dar atenção às transformações impostas ao sistema educacional. Pretende-se assim trazer à luz o papel do estado e seus interesses na organização desse sistema.

## CAPÍTULO SEGUNDO

### 2 - REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990

*“A evolução de um sistema não depende apenas de políticas educacionais tópicas, mas obedece a forças sociais mais amplas e complexas que se manifestam a médio e longo prazo”  
(DURHAM, 1999).*

O Brasil depois de uma década experimentando o “milagre econômico”<sup>7</sup>, deixa de herança para os anos de 1980 um maior endividamento externo, avanço do capital multinacional e maior desigualdade social. Junto a isso, agrava-se a distribuição de renda e concentração da propriedade rural, descontrole da inflação e queda dos investimentos. É esse o legado que irá marcar o contexto brasileiro ao longo dos anos de 1980. Esses anos trouxeram consigo mudanças significativas de ordem econômica, política, social. O país entra nessa década submerso em uma crise econômica e social sem precedentes,

Os indicadores macroeconômicos da década de 80 revelam uma desaceleração brutal. A taxa média anual de crescimento da indústria de transformação foi de apenas 1,5%. Os investimentos despencaram para um patamar de 17,6%, enquanto o PIB cresceu somente 3%. A taxa média de crescimento do PIB "per capita" foi irrisória: os 0,8% demonstram o empobrecimento da população (SANTAGADA, 1990, p. 123).

Esse contexto deixou os anos de 1980 marcados pela ideia de que o estado deve se limitar a uma área restrita de funções, deixando a economia e a sociedade beneficiarem-se das “irrefragáveis” vantagens da competição e do mercado livre. Estes anos foram marcados pela

---

<sup>7</sup> Os anos 1970 é considerado a era do “milagre econômico” brasileiro em função das respeitáveis taxas de crescimento PIB verificadas até então. Uma característica notável desse milagre é que o rápido crescimento foi acompanhado pela baixa da inflação. Não obstante esse período tenha sido amplamente estudado, não há um consenso em relação aos determinantes do “milagre”. As interpretações localizadas na literatura agrupam-se em três eixos. O primeiro enfatiza a importância da política econômica, destacando as políticas monetárias e o sistema de crédito expansionista e incentivos às exportações. O segundo confere grande parte do “milagre” ao ambiente externo favorável, devido à grande expansão da economia internacional. O terceiro eixo de interpretação credita grande parte do “milagre” às reformas institucionais do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) do Governo Castelo Branco (1964-1967), principalmente às reformas fiscais/tributárias e financeira, que teriam criado as condições para a aceleração subsequente do crescimento (VELOSO, et all, 2008).

transnacionalização da economia e a forte sujeição dos países periféricos. O caso do Brasil submete o país, às exigências do capitalismo multinacional e suas instituições, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

Tais alterações foram experimentadas pelos Estados latino-americanos, estes denominados de economia periférica ou em desenvolvimento passavam por uma crise de déficit econômico e o Estado passava por redefinições como produto da crise e esgotamento do Estado desenvolvimentista. Esses Estados se viam orientados rumo a um modelo amplo de liberalismo, no qual suas práticas e preocupações estavam voltadas para integrar-se à nova ordem global capitalista.

Consagra-se dessa forma a entrada do país na lógica da economia neoliberal, com apologia aos mercados, livre iniciativa e Estado mínimo. Os governos por sua vez, por exigências do mercado, deveriam garantir educação básica, uma rede mínima de proteção social e alguns investimentos de infraestrutura em função da reestruturação que o Estado vinha passando para atender a lógica do capitalismo mundial.

A constituinte de 1988 causou alterações na política educacional, sobre a dependência de recursos e divisão das responsabilidades pela educação escolar. A nova Constituição Federal estabeleceu que 18% da receita federal deveria ser destinada integralmente para educação, ficando o Governo Federal responsável pelo ensino superior, os Governos Estaduais pelo ensino médio e, os municípios pela educação infantil e fundamental. Embora tenha sido feita a distribuição de responsabilidades, a repartição dos recursos ficou à cargo do Governo Federal.

A intenção era rapidamente acabar com o analfabetismo, trazer as crianças para escola em tempo integral, criar escolas públicas no país inteiro. Era defendido também pelos governantes a democratização da gestão escolar, para que resultasse em um maior número de segmentos participando da escola.

Esse período é marcado pela criação do programa “Minha Gente” que tinha como objetivo a criação de cinco mil CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), colégios no qual as crianças estudariam em período integral. O projeto dos CIACs tinha como inspiração os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), desenvolvido no estado do Rio de Janeiro. Tal projeto (CIEP) tinha a ideia de que escola pública seria uma instituição que corrigisse os déficits de origem social e equalizasse as oportunidades.

Em teoria, esse projeto protegeria as crianças da entrada antecipada no mercado de trabalho, e garantiria condições de saúde, alimentação, nutrição e somado a isso o acesso a modernos recursos de ensino aprendizagem. Para Palma Filho, os CIACs não passavam de manobras políticas, pois convenceria a população de que essa seria a solução para melhorar a qualidade da educação pública. Mas o que de fato estava acontecendo era à expansão quantitativa do ensino mediante abertura de vagas e a construção de prédios, sem preocupação com a qualidade.

Neste capítulo elencaremos as políticas educacionais colocadas em curso ao longo dos anos 90, no Brasil, mais precisamente 1990 a 2002, período que compreende os mandatos dos presidentes Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Esses foram os anos em que o país de fato democratizou as oportunidades educacionais que até então eram distribuídas de forma privilegiada, colocando para dentro da escola outro estrato da sociedade que antes se encontravam fora dela. Vale ressaltar que a democratização das oportunidades educacionais no Brasil não foi completa, haja vista os frequentes problemas de fluxo escolar, oferta insuficiente de vagas em determinados níveis e problemas associados ao desempenho geral do sistema (MAGRONE, 2005).

A abordagem dessas políticas se fazem necessárias pelo fato que junto ao alargamento das vagas, mudanças se tornaram necessárias no campo educacional, e como podemos perceber essas mudanças em certa medida estiveram, ao que parece, sempre em consonância com os objetivos de seu tempo. Percebemos também que o Estado sempre esteve à frente dessas mudanças, uma vez que diante a reestruturação que vinha passando a educação básica continuava sob seus cuidados, gerenciando e adequando essas políticas no sentido, de ajustar o país aos trilhos do desenvolvimento neoliberal.

O principal componente das políticas sociais nesse momento era adequá-las à política de contenção de gastos públicos, implementada pelo Plano Diretor da Reforma do Estado, visto que, olhando para um contexto mais geral, o país estava passando por um período de reestruturação, como redistribuição de orçamento e responsabilidade com os gastos de dinheiro público, em função da crise. Embora tenha havido descentralização, em relação à política educacional o que houve, de fato, foi repartição de responsabilidades entre os atores públicos, e redução de responsabilidades do Estado, ficando restrita ao campo da execução.

Na década de 1990, o Brasil começou a sentir as consequências da expansão de vagas escolares, onde os números se tornaram expressivos. Entretanto, o cenário com que iniciamos

essa década era de 22% da população brasileira ainda analfabeta e 38% com os primeiros anos do ensino fundamental ou a antiga 4ª série completa, ou seja, praticamente 60% da população brasileira ainda encontravam problemas para se escolarizar.

Na história da educação no Brasil, Romanelli (2008) reconhece que a educação escolar pode ser um fator de mudança social, promovendo desenvolvimento político, social e econômico quando seu sistema é orientado pelas necessidades reais de desenvolvimento buscando criar e orientar demandas sociais. Fica manifesto dessa forma a crença na educação como instrumento de ajustes sociais. O interesse na escolarização passava pela ideia de desenvolvimento econômico, fase instruída pelos teóricos da Teoria do Capital Humano.

Dessa forma vemos que as políticas, não somente nesses anos, mas principalmente neles, foram orientadas por pressões não somente externas, mas também por anseios que se gestavam dentro da própria nação. Vemos que a educação se configura em um campo social em permanente disputa hegemônica, considerando seu potencial camaleônico de por um lado poder favorecer a conservação social, e por outro, alterar as relações de poder (FRIGOTTO, 1990). Para Enguita (2004), um dos debates mais persistentes em torno da instituição escolar, sempre foi o tema de seu papel reprodutor ou transformador, ou seja, se contribuía para conservar a sociedade ou mudá-la.

No Brasil, o atraso educacional foi apontado como um dos principais responsáveis pelo aumento da pobreza, estagnação econômica e baixa produtividade do trabalho (BARROS, *et al*, 2002; BARROS E MENDONÇA, 1997). Devido a esse panorama era de fundamental importância realizar a expansão educacional para gerar o desenvolvimento econômico e reduzir as desigualdades. É importante grifar que embora interesses econômicos sempre estiveram envolvidos nas questões que tangem a educação, há de se considerar que, uma nação com bons indicadores educacionais traz, mesmo que a longo prazo, bônus como fortalecimento da democracia, melhores aproveitamento de oportunidades sociais, assim como uma nação com alto grau de sociabilidade.

Foi durante os anos de 1990 que o cenário começou de fato a ser modificado. Houve a organização de diversos fóruns e encontros que versavam a questão educacional como objetivo fundamental de reformar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação implementada em 1971 e a política educacional em vigência. A pressão social foi gerada por vários campos de interesse (Associação Brasileira de Educação, movimentos em defesa da escola pública, Sindicatos, lideranças acadêmicas, associações de classe, dentre outros). Havia também a

exigência de que o poder público realizasse uma política educacional para que toda a população tivesse atendimento escolar básico tanto em quantidade como em qualidade.

Tomando o caminho por outro lado, o fim da Guerra Fria e o processo de globalização trouxeram mudanças no campo da economia mundial, assim como também para os países em desenvolvimento. Com a definitiva chegada do mundo globalizado, o fortalecimento dos EUA e do sistema econômico capitalista, que por meio do *Consenso de Washington*<sup>8</sup> exigiu que os Estados devedores, entre eles figurava o Brasil, seguisse um programa de reformas que tornasse a economia segura para a movimentação de capital transnacional. Como parte do pacote do programa de Reforma do Estado foi incluída as mudanças na política educacional.

Esse é o quadro que suscita os anos de 1990, que compõe a formação, funções e objetivos das políticas não somente no Brasil como, nos países da América Latina. Ficando evidente que havia para esses países um projeto social mais vasto em curso e que o projeto educacional estaria a ele articulado. Parecia evidente que tais reformas funcionariam na medida em que buscassem atender e adequar os sistemas educativos aos desafios da globalização, ou seja, adequar a sociedade às relações estruturais mais amplas (GAJARDO, 2000; FRIGOTTO, 2003).

É importante perceber que nesses anos a crença de que educando a população teríamos consequentemente o desenvolvimento econômico e social, já fazia parte do ideário da nação, não somente a brasileira, como também dos países desenvolvidos, orientados pela TCH. Nesse período, as baixas taxas de conclusão de um lado e altas taxas de repetência e evasão por outro, motivaram medidas que remediasses tais problemas. Algumas medidas encontradas na literatura foram: adequação curricular, expansão da rede escolar e fomento aos programas de apoio aos educandos.

Percebemos dessa forma que as reformas educacionais não foram definidas somente para atender reivindicações educacionais, havia um projeto mais amplo a ser adequado ao cenário de mudanças políticas, sociais e econômicas em consonância com uma nova conjuntura mundial. Diante disso, parece que a educação fora percebida como umas das

---

<sup>8</sup> *Consenso de Washington* foi um conjunto de medidas formuladas por economistas de instituições financeiras, como FMI, Departamento do Tesouro dos Estados Unidos e Banco Mundial. Medidas fundamentadas em um texto do economista Jonh Williamson, do *International Institute for Economy* (IEE), que veio a se tornar a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, com o intuito de promover um conjunto de reformas essenciais para que os países da América Latina superassem a crise econômica a qual vinham passando e retomassem novamente no caminho do crescimento.

ferramentas que possibilitaria ao Estado rearranjar ou construir novas estruturas para o país, redefinindo dessa forma seu papel, ao longo da história de reprodutor/inovador da sociabilidade humana (SHIROMA, 2002), adaptando-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução de formas de organização do trabalho e da vida de seu tempo.

Esse percurso nos permitiu perceber o quanto a educação redefine seu papel ao longo dos anos, até se afirmar como esperança de mudanças que induzem a sociedade a melhores resultados de desenvolvimento econômico e social. Percebemos também como o poder público torna-se influenciado, por uma corrente de pesquisadores que acreditavam que os sistemas de ensino teriam o poder de trazer a modernização social, assim como, à equidade de oportunidades (TAVARES, 2007).

Posteriormente, a necessidade de garantir a estabilidade econômica no país fez com que o governo reduzisse as ações no campo educacional a programas com intenções gerais e sem metas precisas. As propostas para o setor educacional foram, em grande medida, resultantes da participação brasileira no debate internacional na Conferência de Jomtien, na Tailândia. Essa Conferência de Educação para Todos, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Fundo das Nações Unidas para Infância - UNICEF; a Ciência e a Cultura – UNESCO; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial, esta contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveriam tomar a educação nos países classificados como *E-9* – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SILVA E ABREU, 2008, p. 524).

Os números a respeito do sistema educacional nesses países eram alarmantes, principalmente o número de crianças fora da escola. A situação política econômica dificultava aos países menos desenvolvidos a avançar com a educação básica. No Brasil os dados retratavam a seguinte situação,

mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se

às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998).

A situação era que o mundo como um todo, e principalmente os países menos desenvolvidos, precisavam enfrentar um quadro sombrio de problemas, que iam de encontro aos esforços no sentido de satisfazer as necessidades básicas de educação, uma vez que a educação básica não chegava para significativas parcelas da população impedindo seu desenvolvimento. Diante desse quadro, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos entendiam que a educação poderia favorecer o progresso social, econômico e cultural, como panaceia para disfunções do capitalismo.

O objetivo básico da Conferência sobre Educação para Todos era fundar compromissos mundiais para garantir que todos os cidadãos tivessem para si conhecimentos e habilidades básicas necessárias para a vida em sociedade, incluindo abordagens sobre a aprendizagem básica, metas a serem atingidas à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades. Assim os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação para Todos em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

Diante desse compromisso assumido, no Brasil foi preparado o Plano Decenal de educação para todos, onde a principal meta era garantir, em dez anos (1993 a 2003), a todas as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que estivesse acima de tudo em conformidade às necessidades de seu tempo.

A ausência de políticas públicas consistentes durante estes primeiros anos da década de 1990 e a continuidade da recessão econômica acarretaram um aprofundamento da crise na educação pública, o que também gerou a perda de força dos movimentos de defesa da educação pública e gratuita, e ajudou a justificar a necessidade urgente de reformas na educação básica.

A aprovação da LDBEM (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o debate sobre a qualidade do ensino pode ser dividida em três partes: a primeira focaliza o debate político que marcou o processo de consolidação da política educacional; a segunda parte analisaria as táticas governamentais para promover a política educacional e quais os resultados encontrados dentro dos critérios determinados pelos gestores do Estado; e na

terceira parte, o debate de ideias sobre a qualidade do ensino e os resultados da expansão educacional.

Uma característica do governo em meados da década de 1990, no que tange as medidas educacionais é a montagem de medidas provisórias para implementar suas políticas educacionais. O projeto de lei elaborado pela sociedade civil que foi organizado nos diversos fóruns de educação acertados depois da promulgação da Constituição de 1988, e que tramitava no Congresso Nacional na primeira metade dos anos de 1990 foi ignorado.

Neste projeto de lei, se propunha a criação do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação. Para impedir tal projeto, o governo Federal sancionou a MP nº 661 de 18 de outubro de 1994, que criou o novo Conselho Nacional de Educação, que tinha a responsabilidade de reestruturar a política educacional do país como um todo. No primeiro trimestre de 1995 o novo Conselho Nacional de Educação foi instituído pela lei 9.131/1995. O Conselho era composto por tecnocratas, que auxiliaram o governo em todo o processo de Reforma do Estado. O Conselho Nacional de Educação passou a ser um aparelho deliberativo e de supervisão.

Em 1996, o debate em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, símbolo da nova política educacional, indicam que a política educacional era ineficiente e improdutiva em consequência a má utilização dos recursos financeiros e a elevada taxa de repetência. Considerando que a repetência levava a estigmatização dos repetentes e acabava por gerar a evasão dos alunos com pior desempenho, e, por conseguinte, o desperdício do dinheiro público (BARROS E MENDONÇA, 1998)

No julgamento do Governo Federal para oferecer um programa de educação escolar de qualidade e eficiente dependia da reformulação na política de gestão da educação pública. Se houvesse uma análise do funcionamento dos sistemas de ensino, certamente acabariam encontrando indícios de que a gestão era um dos fatores decisivos para a ineficácia escolar. Seguindo o caminho da gestão, argumenta-se a necessidade da adoção de uma postura gerencial moderna e eficaz, para que os ventos da mudança criativa e inovadora soprem também para a educação.

A inclusão do tema das políticas de gestão dos recursos passou a fazer parte das questões a serem encaradas pelo poder público por conta do direcionamento empregado no programa de Reforma do Estado, que juntou a gestão e o funcionamento do Estado

semelhante às empresas. Neste contexto, o papel atribuído à política educacional passou a ser avaliado por parâmetros econômicos.

A ideia era que a educação desempenha um papel decisivo no crescimento econômico e na redução pobreza. As evoluções da tecnologia e das reformas estavam causando mudanças econômicas na estrutura das economias, indústrias e mercados de trabalho em todo o mundo. Novos conhecimentos e mudanças tecnológicas aumentam a possibilidade de alcançar um crescimento econômico sustentável (SILVA, 2002).

A educação escolar precisava produzir os resultados esperados, ser produtiva e eficiente, assim com administrar bem os recursos econômicos, o qual sofre investimentos, possibilitando em seus alunos habilidades e capacidades. Podemos traduzir essas características que devem ser distribuídas pela escola como, gerar conhecimento, mão-de-obra qualificada tanto para o mercado quanto para a sociedade. Por isso a importância de pensarmos conjuntamente às políticas educacionais no contexto das políticas econômicas.

Acreditava-se então naquele momento que a,

educação é um dos setores estratégicos para dar suporte ao sucesso do novo modelo de desenvolvimento, destaca-se a necessidade de universalização do acesso à educação básica no intuito de atenuar as consequências advindas da baixa qualificação da mão de obra, sobretudo a elevação dos índices de exclusão social e as baixas produtividades e competitividade dos setores produtivos nacionais. (CASTRO E MENEZES, 2003, p. 22).

O baixo índice de escolaridade da população mostrava uma das causas das altas taxas de desigualdades sociais, pois, com pouca escolaridade os trabalhadores apresentavam dificuldades para se inserir no mercado global intensamente dominado pelas inovações tecnológicas em todos os setores, o que acarretava elevados índices de desemprego, dificultando a mobilidade social (BARROSA; MENDONÇA, 2001). A implementação da nova política educacional está de acordo com o novo discurso do desenvolvimento, que passa pelo discurso econômico, ou seja, não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico, sem concomitante desenvolvimento social e político.

Dessa maneira, as políticas educacionais implementadas a partir de então são orientadas pela democratização em massa da escola, ou seja, aumentar o número de escolas públicas para atender toda a população. Nesse momento havia a necessidade de trabalhadores qualificados para atender os desafios que o país enfrentava, frente a sua entrada nos ritmos da globalização. Surgindo daí a necessidade de qualificação, conseqüentemente isso se tornou

um problema a ser enfrentado, como também os níveis de escolaridade e os de aproveitamento escolar dos estudantes brasileiros.

O debate em torno da inserção da economia na educação se insere neste contexto, pois as políticas governamentais negligenciam os efeitos danosos destas políticas sobre a população, e o governo ainda se apropriou de um discurso que transferia para a população a responsabilidade pelo seu próprio ônus. De acordo com pesquisas desenvolvidas em 1990 os motivos das desigualdades educacionais são resultado, especialmente, da baixa escolaridade do país, que compromete a escolaridade dos filhos e, por conseguinte no tipo de emprego e renda que se poderia conseguir, sendo preciso então projetar um plano de educação para qualificar a população para direcioná-la para o mercado de trabalho, e desta forma ampliar a oportunidade para as novas gerações (BARROS, *et all*, 2001; KYRILLOS, 2007).

A Reforma do Estado e as políticas oficiais para a educação passam a conjugar a teoria econômica do liberalismo com conceitos pedagógicos. Tendo um de seus pilares a concepção de que a educação deveria fornecer capacidades e habilidades, e essas competências se encontram em consonância com o modelo desejado pelo mercado empresarial. Adquirir essas habilidades constituía a ideia de que o emprego estaria garantido.

O aprender aqui está associado a expectativa de inserção ao mercado, sendo assim a política educacional deveria fornecer uma educação que desse ao indivíduo habilidades e competências adequadas à realidade profissional requisitado pelo modelo produtivo, essa tese foi defendida pelo MEC, através da fala de Maria H. Guimarães Castro, secretária da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC) e diretora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), responsável pela Avaliação Nacional do Ensino Superior.

Logo, as políticas educacionais constituíram numa mudança de foco, percebendo o sentido da educação para além do plano pedagógico escolar, pensando-a num plano do conjunto das práticas e relações sociais (FRIGOTTO, 2003). A educação, passa a ser uma educação defendida pelo modelo proposto pelo liberalismo econômico que vinha sendo implementado através de reformas no programa de gestão e financiamento da política educacional e que acaba por orientar a forma como ocorreu a ampliação da oferta de ensino.

Sendo assim, o foco prioritário era a expansão das vagas de ensino fundamental. É verdade que a proposta de descentralização política fortalece e favorece a democracia, uma vez que amplia a participação de outros atores nos processos decisórios. A descentralização

também facilitaria as tarefas e as responsabilidades para cada nível do governo. O projeto de descentralização brasileiro segue o mesmo modelo implementado no Chile e estava de acordo com as indicações do *Consenso de Washington*.

Embora houvesse a política de estímulo por meios da soma de alunos, os municípios em sua maioria ainda não dispunham de recursos. Devido esse cenário foi criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) em 1996, pela Emenda Constitucional n.º14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997.

O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. O FUNDEF pode ser caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Dessa forma, o FUNDEF gerava aumento financeiro na receita dos municípios propiciando assim o desenvolvimento da rede municipal e o alargamento do índice de matrículas por consequência.

Por esse percurso, é possível notar, que, de 1991 para 2003, ocorreram grandes transformações no sistema educacional brasileiro. Em 2005 havia praticamente acontecido a universalização do Ensino Fundamental, levando para dentro da escola grande parcela da sociedade que até então estavam excluídas. Apesar do espetaculoso crescimento da rede de ensino, ao longo dos anos de 1990, foi divulgada uma série de avaliações que colocam em cheque tais melhorias.

Visto que o índice de desempenho dos alunos assistidos pelo sistema não acompanham a expansão oferecida, ficou evidente que havia deficiências a serem sanadas no que diz respeito aos índices de aprendizagem. Com o objetivo de descobrir quais características concorrem para o bom desempenho cognitivo, no próximo capítulo faremos uma revisão da literatura que versa sobre características que são fundamentais para o aprendizado, e identificar quais são os principais fatores escolares, especificamente o professor, que se relacionam com o bom desempenho dos alunos.

## CAPÍTULO TERCEIRO

### 3 – ABRINDO A “CAIXA PRETA”: determinantes do sucesso educacional

*“há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem mesmo fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar”.*  
(ARROYO, 2000)

O fracasso escolar pode ser verificado em várias dimensões como: aprendizagem, rendimento, acesso, alcance, universalização. O ensino laico e universalizado foi uma conquista social que aconteceu ao longo do século XX em boa parte do mundo. Houve grandes avanços, mas os resultados merecem reflexão. Arroyo quando afirma que “há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem mesmo fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar” (ARROYO, 2000, p. 33), deixando manifesto a necessidade de reflexão sobre os novos contornos que o sistema educacional vinham se configurando.

A preocupação com a qualidade da educação tem se tornado o ponto-chave dos processos educacionais e neste início de século “cada vez menos conta apenas à titulação formal e mais o conteúdo cognitivo efetivamente assimilado” (BARBOSA, 2011, p. 24). Essa nova configuração não cobra mais alunos na escola, já que há vagas para todos, mas acima de tudo que esses sejam capazes de assimilar conteúdos apropriados e que consigam converter esse conteúdo em oportunidades reais, tanto na vida escolar como posterior a ela.

É importante ressaltar que o conceito de “qualidade” ao longo da institucionalização dos sistemas de ensino passou por alterações. No Brasil, a “qualidade do ensino” ao longo do tempo foi percebida de maneiras distintas. Numa primeira vertente qualidade se relacionava à oferta de vagas, uma vez que somente uma parcela ínfima da sociedade tinha a oportunidade de estar dentro dela. Numa segunda, a qualidade era percebida pela disfunção de fluxo observada ao longo do ensino fundamental, pois os alunos de escola pública ficavam retidos em várias séries ao longo da trajetória escolar. Há ainda a percepção da qualidade relacionada com o desempenho cognitivo alcançado pelos alunos nos sistemas de avaliação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

A qualidade que se configura o objeto desse estudo, é o desempenho dos alunos em testes padronizados, estes medem o nível de proficiência alcançado relacionado ao acúmulo de conhecimentos e capacidades adquiridas ao longo dos anos de estudo. Desvendar os fatores que interferem no desempenho acadêmico dos alunos, como encontrar os possíveis determinantes do desempenho, fornece possibilidade de melhores desenhos institucionais que tornem as políticas educacionais mais eficientes.

A revisão em busca de argumentos consistentes que analisam o baixo nível de aprendizado observado no Brasil mostrou que existem dois grandes grupos de estudos que buscam esclarecer o baixo desempenho dos alunos: aqueles relacionados aos atributos familiares e aqueles ligados à escola. Portanto, concluímos que o desempenho do aluno é fruto de vários fatores que agem em conjunto, esses fatores agem produzindo tanto o sucesso como o fracasso. Mensurar o impacto de cada fator, quando muitos não são sequer captados, requer considerável sofisticação metodológica e certamente limita as pesquisas que se dedicam aos determinantes do sucesso educacional.

Dessa forma, escola e família são instituições sociais que têm a missão de conduzir os indivíduos a um status que se encontram no presente para outro no futuro, portanto elas gravitam em torno de um mesmo eixo. A relação existente entre família e escola e suas transformações ao longo do desenvolvimento da sociedade, parecem óbvios, pois, embora sejam instituições que primam pelo desenvolvimento do indivíduo, elas atuam em campos distintos, mas ao que parece em conjunto<sup>9</sup>.

Essa ideia nos fundamenta a apontar que os determinantes do fracasso escolar não se encontram em uma única unidade de análise. Eles estão situados nos espaços familiares, escolares, entre outros. Dessa maneira, acreditamos que a associação de vários fatores que se encontram em diversas esferas é que leva a um desempenho positivo. Portanto, torna-se necessário conhecer quais condições e quais fatores que habitam esses espaços são capazes de conduzir o aluno a um desempenho satisfatório, principalmente os alunos de escolas públicas.

Gostaríamos de ressaltar ainda, a existência de atributos ligados ao próprio indivíduo, como cor, idade, gênero, interesse, habilidade, que de certo modo, são convertidos na sociedade em características que estabelecem relações desiguais, podendo levar a resultados de desempenho também desiguais. Porém, acreditamos que estes fatores estão relacionados

---

<sup>9</sup> Para saber mais a respeito consultar NOGUEIRA (2005)

com as condições sociais que são anteriores a escola e que possibilitam o aprendizado ou mesmo um tipo de disposição para os estudos. Estamos atentos às relações provenientes desses fatores e também a sua importância, contudo não é o objeto central dessa pesquisa.

Nas últimas décadas, do século passado, firmaram-se análises de fatores sociais que interferem na produção de taxas positivas de desempenho. As análises das décadas de 1960 nos mostram que melhores desempenhos estão fortemente associados a fatores que são externos à escola<sup>10</sup>. Essas conclusões partiram de um estudo pioneiro desenvolvido do ano de 1966 nos Estados Unidos conhecido como Relatório Coleman, onde foi realizada uma pesquisa em larga escala com alunos norte americanos. Trata-se de uma pesquisa sobre as escolas americanas que recebiam alunos de diferentes estratos socioeconômicos e étnicos.

A conclusão foi que há um enorme impacto do ambiente familiar nos resultados escolares e que as diferenças de recursos escolares não se mostravam muito relevantes para explicar a desigualdade de aprendizagem. Posteriormente na França, o Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED) conduziu um longo estudo longitudinal (1962-72) para analisar as diversidades de acesso aos estudos. E na Inglaterra, o “Relatório Plowden”, seguindo a mesma matriz de interpretação chegou a conclusões convergentes.

O resultado dessas pesquisas gerou não só novos rumos relacionados às políticas educacionais, como também, um forte pessimismo pedagógico, pois a leitura levava à conclusão de que a escola teria pouco impacto no desempenho dos alunos. Diferentes maneiras de organizar a escola seriam igualmente ineficientes. Essa ideia está sintetizada na provocante frase: “As escolas não fazem diferença”, associada diretamente aos resultados dos estudos conduzidos por Coleman.

As conclusões de Coleman instruíram um novo paradigma para os estudos da Sociologia da Educação. Embora distante de um acordo homogêneo, o debate sobre o impacto da família na aprendizagem dos alunos ganhou novo vigor. Tais estudos serviram de estímulo tanto para os que concordavam como para aqueles que discordavam desses achados, sendo o estudo considerado um divisor de águas. Segundo Coleman (1966), “as diferenças entre as escolas somente são responsáveis por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos”. O fator preponderantemente importante para o sucesso dos alunos seria o

---

<sup>10</sup> Ver mais a esse respeito em Coleman (1966); e Bourdieu e Passeron (1970)

*background*<sup>11</sup> familiar, e em particular a condição socioeconômica do aluno. Dessa forma, Coleman (1996) concluiu que a instituição escolar apresenta baixa relevância no que diz respeito aos resultados cognitivos e que as características familiares prioritárias.

De certo modo esses resultados foram encontrados em outras pesquisas, dentro e fora do Brasil, vários autores concluíram ser a herança social familiar o principal determinante do sucesso educacional (BOURDIEU E PASSERON, 1975; LAHIRE, 1995; HASENBALG, 2003; BARBOSA, 2011). Esses estudos indicam que as características familiares que mais interferem na trajetória escolar dos indivíduos são: escolaridade e ocupação dos pais, organização familiar, números de filhos, capital econômico, social e cultural.

De acordo com Silva e Hasenbalg (2001), os recursos familiares em um dado momento do tempo indicam a diferença de contextos em que acontece a socialização de uma nova geração e é, por isso, ponto de partida para a transferência intergeracional de desigualdades sociais. Seguindo as categorias de Silva e Hasenbalg (2001), na família existem três dimensões eficazes que afetam preponderantemente o desempenho do aluno na escola: o capital econômico; o capital cultural e os arranjos familiares.

O capital econômico são os expedientes financeiros disponíveis para gastos com educação. O capital cultural são aqueles recursos imateriais transmitidos de maneira indireta, que proporcionam um ambiente mais adequado e propício ao aprendizado. O capital social familiar constitui o contexto onde o capital econômico e cultural é convertido em condições favoráveis à socialização das crianças, assim, agindo como um filtro para os outros capitais (SILVA; HASENBALG, 2002). Torna-se evidente como os arranjos familiares são fatores que dentro da estrutura social podem tanto facilitar como prejudicar a ação dos indivíduos. Sabe-se que a estrutura social e econômica da família é fundamental no processo de aprendizagem, gerando condições tanto materiais como imateriais que levam a melhores resultados.

Percebemos dessa maneira que no campo familiar há uma variedade de características analisadas e suas relações com o desempenho educacional. Essas características nem sempre produzem os resultados de forma direta, mas criam condições básicas que levam o aluno ao sucesso escolar. Assinalar as características familiares que implicam no processo de aprendizagem é importante, e requer muita atenção. No entanto, não acreditamos que ela

---

<sup>11</sup> O *background* é composto por características econômicas mensuráveis que proporcionam melhores desempenhos e aproveitamento dos recursos disponíveis, como também elementos presente no conjunto familiar que ajustam os indivíduos para produzir melhores desempenhos.

possa assumir a maior responsabilidade pelo fracasso escolar ou ainda, que a escola não faz diferença. Porém, é preciso ressaltar os fatores escolares que interferem no desempenho do aluno, já que acreditamos que nesses espaços podemos pensar modelos de minimizar o impacto das desvantagens sociais, por meio da intervenção direta de políticas públicas.

Como consequência a escola, e as características que fazem parte desse contexto, por um bom tempo ficaram relegadas a um espaço secundário nos estudos sobre o sucesso educacional. Contrário a essa perspectiva, Jencks (1972) discutiu se seria possível alterar as diferenças de resultados educacionais por meio de variáveis estritamente externas: como números de alunos por turma, carga horária lecionada, qualificação dos professores e a organização da escola. Embora em certa medida concordasse com Coleman (1966), quando este anunciava ser o *background* familiar o que mais influencia nos melhores resultados, abriu-se uma nova perspectiva se abordagem.

Desse modo, novos estudos, como “Fifteen Thousand Hours” (Rutter et al., 1979), questionam a decisão de se concluir de que “as escolas não fazem diferença”, baseada no fato que é pequena a parcela de variação no desempenho dos alunos explicada pelos fatores internos à escola, mas ainda sim merecem atenção. Afinal, na vida real é sempre melhor frequentar uma escola com características associadas ao melhor desempenho, embora isso não seja garantia de bons resultados para um aluno específico, do que não frequentar a escola. Mortimore (1991) define uma escola eficaz<sup>12</sup> como aquela que verdadeiramente fornece subsídios para o progresso escolar dos alunos, contornando os fatores de origem contextuais.

Logo uma variedade de estudos começou a surgir, no sentido de procurar na escola características que pudessem fazer diferença (NUTTAL, 1989; MATIMORE, 1988). A pesquisa sobre o efeito-escola se deu da necessidade de abrir a “caixa preta”, com o intuito de entender os processos escolares que agregassem ao aluno um melhor desempenho escolar. Acreditamos que as escolas, por meio de suas práticas pedagógicas, podem alcançar bons índices médios de desempenho de alunos de origens socioculturais desfavorecidas, embora saibamos da existência de pesquisas cujos resultados contradizem essa hipótese (ALVES; SOARES, 2007).

---

<sup>12</sup> Ao buscar na literatura questões que versa sobre a eficácia escolar, um primeiro problema se coloca. A questão conceitual que envolve o termo efeito-escola ou escola eficaz. Embora a diferença seja sutil, é importante salientá-la. Por efeito-escola entende-se o quanto uma instituição escolar, é capaz de, por meio de suas políticas e práticas acrescentar no aprendizado do aluno. Já escola eficaz sugere que existem escolas melhores que outras (Brooke, 2008). Depois de esclarecido tais termos, optamos por utilizar escola-eficaz, por acreditar que essa é portadora de características que possam produzir efeito positivo ao aprendizado do aluno por meio de suas políticas.

Na literatura americana e inglesa usam-se duas nomenclaturas para identificar essa linha de pesquisa. Os autores que descrevem seu objeto como School Effectiveness Research enfatizam modelos teóricos oriundos da Economia e da Administração. Naturalmente seus trabalhos são, com frequência, incorporados às práticas administrativas dos governos. Isso é particularmente também visível na Inglaterra, onde foram amplamente divulgados os onze fatores-chave de uma escola eficaz propostos por Sammons et al. (1995), obtidos através de uma revisão de publicações na área.

Outros autores, como Lee (2000), preferem descrever sua área de interesse como pesquisa sobre Schools Effects Research. Aqui a abordagem é mais próxima da Sociologia da Educação e da Pedagogia. Embora seja útil reconhecer as duas diferentes abordagens existentes na área, é preciso destacar a impossibilidade de se classificar, seja a maioria dos autores, seja a dos artigos, como pertencentes somente a uma ou outra categoria.

Mesmo na França, em que a Sociologia da Educação foi e continua sendo muito influenciada pelas teorias da reprodução e, por isso, a linha de pesquisa sobre os efeitos dos estabelecimentos de ensino não se desenvolveu como em outros países (FORQUIN, 2001), os sociólogos educacionais tendem a estudar as escolas buscando captar as práticas que ali se empreendem e que podem reverter à lógica da seleção social e escolar (COUSIN, 2000). Um importante grupo de pesquisadores holandeses ofereceu contribuições marcantes para o desenvolvimento da pesquisa sobre os efeitos da escola principalmente na direção de criar uma base teórica mais sólida.

Esse grupo tem colaborado de forma especial para a organização internacional da área através do International Congress for School Effectiveness and Improvement, onde pode se verificar como as ideias estão espalhadas nas diferentes partes do mundo<sup>13</sup>. Objetiva-se apresentar os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos e mostrar evidências coletadas em estudos brasileiros, porém não pretendemos aqui sintetizar toda a literatura nessa área.

---

<sup>13</sup> Maiores informações sobre o assunto podem ser encontradas em [www.icsei.net](http://www.icsei.net). De interesse especial para o leitor brasileiro é a rede Íbero-Americana de Investigación sobre Câmbio e Eficácia Escolar, cujo sítio na internet –[www.uam.es/rinace](http://www.uam.es/rinace)– divulga as pesquisas e outros trabalhos realizados na Espanha, Portugal e América Latina. Seja pela língua ou pela quantidade de informação, este deve ser o primeiro lugar a ser consultado pelo leitor interessado no tema, fatores do desempenho escolar.

A década de 1990 no Brasil foi marcada pelos resultados estatísticos divulgados pelos Censos Escolares do INEP<sup>14</sup>, o qual apurou que “91,6% de crianças de 7 a 14 anos estavam na escola, e em 2001 esse número se elevou para 96,3%” (BARBOSA, 2011, p. 23). Tais números indicam uma nova configuração, não só no que diz respeito ao sistema de ensino, como as novas relações sociais, resultado desse alargamento das vagas que surgiram.

Esse alargamento do sistema educacional pode ser verificado por meio do crescimento acentuado das matrículas nos diferentes níveis de ensino. No entanto, verifica-se que essa melhoria em termos quantitativos, anunciada pela democratização do acesso, não foi acompanhada por índices satisfatórios de qualidade. O grande problema é que o país faz frente à universalização do sistema educacional não é de oferta de vagas e sim o baixo desempenho nas avaliações. As pesquisas que dizem respeito ao efeito escola, ou sua eficácia, aparecem mais fortemente no Brasil a partir dos anos de 1990. Também em reação à perspectiva que apontam estarem nas famílias os principais fatores que determinam o desempenho, alguns pesquisadores buscam nas escolas características que podem ser fundamentais para determinar o desempenho dos alunos.

Alguns estudos voltaram a depositar na escola o centro da discussão (BROOK E SOARES, 2008), indicando a significativa efetividade que políticas educacionais adequadas podem ter sobre o aprendizado dos alunos. Essas pesquisas apontaram a existência de uma grande variação entre as escolas brasileiras, contudo as variações entre os alunos se mostram bem maiores, como perfis socioeconômicos, diferenças socioculturais e as escolas que recebem esses alunos também apresentam diferenças entre si. Essas diferenças levam a desempenhos desiguais. Portanto, as análises dos efeitos escola e fatores associados a ele, só trazem resultados relevantes quando consideradas as influências externas que são apontadas como geradoras de bons desempenhos.

As pesquisas que buscavam descobrir o efeito escola, nesse momento já consideravam outros fatores relacionados a esta instituição como decisivos no resultado dos alunos, como o efeito turma, clientela assistida, infraestrutura escolar entre outros. Hill e Rowe (1994) sugeriram que muito da variabilidade dos resultados escolares até então atribuídos à escola (o chamado efeito-escola) estão de fato relacionados à turma, e que os professores é que significativamente fazem diferença na aprendizagem. Tratemos a seguir um conjunto de

---

<sup>14</sup>Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira, um sistema de informação, pesquisas e estatísticas educacionais.

pesquisas que buscou analisar o efeito escola e posteriormente o efeito professor, que é a prioridade dessa pesquisa.

### **3.1 - Efeito-escola: o que as pesquisas nos dizem**

Barros (2001) buscou analisar os determinantes do fraco desempenho educacional a partir de uma análise focalizada em indivíduos entre 11 e 25 anos de idade, que se situavam em áreas urbanas, nas regiões Nordeste e Sudeste que em 1996 representavam pouco mais de 75% da população brasileira, os dados foram extraídos da PNAD. Para isso, o autor determinou quatro tipos de determinantes que mereciam ser investigados em relação ao desempenho. Na ordem do autor, em primeiro lugar foram investigados os recursos disponíveis e a qualidade dos serviços educacionais, posteriormente a atratividade no mercado de trabalho; os recursos familiares, que estão incluídos os financeiros e não financeiros; e os recursos disponíveis na comunidade. Barros salienta que há certa preocupação com o desempenho dos alunos de escola pública, embora alguns determinantes fossem poucos investigados. Os fatores familiares, por exemplo são analisados com certa frequência, que pode ser conferida na literatura em Barros e Mendonça (1996) e Souza (1979).

O mesmo não ocorre em relação aos outros determinantes. O autor salienta que tanto com relação aos recursos comunitários como na qualidade da educação disponível os trabalhos são bem esparsos (BARROS, 2001, p. 03). Dentro dos recursos educacionais, que é nosso objeto de interesse, o autor buscou informações sobre: a) qualidade dos professores; b) qualidade e infraestrutura da escola. Como indicador da qualidade dos professores, foi utilizada a escolaridade média dos professores residentes na comunidade. Quanto à infraestrutura, foram vistos equipamentos disponíveis (livros, computador, laboratório, etc), jornada letiva, curso noturno e distância entre casa e escola. É importante perceber que os determinantes observados sempre estão sendo analisados em relação à população de referência.

Barbosa e Fernandes (2001) procuram encontrar nas amostras do SAEB de 1997 da região Sudeste, quais são os fatores que contribuem para a eficácia das escolas e o que define as diferenças existentes entre elas, depois de controlado nível socioeconômicos. A pesquisa

realizada por meio de modelagem hierárquica, considerando os níveis alunos, escolas e professores estes sendo considerados os fatores mais importantes na explicação da proficiência em Matemática para os alunos da 4ª série no Brasil. Dentre as características dos professores as que os autores consideram pertinentes para serem convertidas em desempenho são: 1) didática: o aluno entende o professor; 2) escolaridade; 3) cursos de capacitação; 4) duração dos cursos de capacitação; 5) expectativa de aprovação em relação ao aluno. De todas estas, verificou-se forte relação entre a expectativa de aprovação do professor em relação ao aluno quanto ao desempenho cognitivo destes.

Alves e Soares (2006) por meio de um estudo longitudinal buscaram mensurar o efeito escola em sete estabelecimentos de ensino público de uma mesma região de Belo Horizonte. Tal pesquisa parte dos estudos de sociologia da educação e procura investigar o efeito que as escolas, famílias e alunos produzem nos resultados educacionais depois de controlados os contextos socioeconômicos dos alunos e escolas. A importância do estudo se localiza principalmente na abordagem metodológica adequada para a mensuração do efeito escola. Os autores também se utilizaram de modelos multiníveis. Nessa pesquisa buscaram respostas no nível do aluno, família e escola.

O objeto principal foi analisar o efeito das escolas no processo de ensino aprendizagem, para isso foi necessário controlar o contexto socioeconômico dos alunos e das próprias escolas, considerando que a origem social dos alunos e suas famílias tem grande peso nos resultados. No nível da escola, que é o que nos interessa aqui, foram analisados: o projeto pedagógico, a rotina e funcionamento da escola e a ausência ao trabalho dos professores, mais uma vez vemos a interação entre professor e aluno como um forte indicador que possa ser convertido em aprendizagem. A análise busca responder questões consideradas ainda incipientes. É importante ressaltar que investigar o efeito escola pode auxiliar na diminuição do efeito de fatores estruturais nos resultados cognitivos dos alunos, principalmente as características de origem social.

Menezes-Filho (2008), utilizando dados do SAEB 2003, analisa os determinantes do desempenho escolar. Para isso examinou os resultados de alunos de 4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio nos testes de proficiência em matemática. Os dados apontaram uma heterogeneidade considerável entre as escolas, tendo escolas boas e ruins dentro da mesma rede. Os dados indicaram a existência de uma variação dentro das próprias escolas, que possivelmente é resultado das diferenças entre os alunos e suas famílias como,

educação da mãe, números de livros e computador em casa, cor, atraso escolar, reprovação. Uma variável que se mostrou relevante foi a entrada precoce no sistema escolar, alunos que cursaram a pré-escola apresentam melhores desempenho em todas as séries em relação aos que entraram na 1ª série.

Quanto às variáveis escolares, essas mostraram efeito reduzido, a não ser o número de horas-aula. Podemos considerar essa variável como uma medida de aproximação do efeito que o professor apresenta no aprendizado dos alunos, uma vez que aumentar o número de aulas, é o mesmo que dizer que o tempo que o aluno sofrerá influência do professor será acrescido. Assim nesses estudos fica evidente que uma política educacional, por ser efetiva, teria de melhorar a qualidade do ensino, e para isso seria necessário aumentar o tempo de aula, ou seja, o tempo que o aluno passa com o professor.

Embora essa seja a variável que apresentou maior resultado, outras não tiveram o mesmo efeito, como número de computadores na escola, o processo de seleção do diretor e a enturmação dos alunos. Outro dado curioso é que a escolaridade, idade e salário dos professores apresentaram efeitos bem reduzidos sobre o desempenho, e em contra-partida o tempo com o professor causa resultado, demonstrando então que fatores ligados ao professor e a sua interação com o aluno possivelmente produz algum tipo de resultado positivo.

Alves (2008) investigou a associação entre políticas públicas educacionais e desempenho da rede de ensino público brasileira. Para isso, analisa os resultados do SAEB dos alunos de 4ª do Ensino fundamental nos anos de 1990, 2001, 2003. Os resultados encontrados mostraram que as políticas educacionais associadas ao melhor desempenho dos estudantes das redes de ensino das capitais brasileiras são aquelas relacionadas aos processos de escolha meritocrática de diretores, à autonomia financeira, à implementação de sistemas de avaliação, ao atendimento em educação infantil e à formação superior de docentes. Mais uma vez fica evidente a importância dos professores no processo de aprendizagem dos alunos.

Barbosa (2011) instigada em saber como no Brasil os processos escolares se constituem em fatores decisivos de desigualdade, desenvolve uma “Sociologia da Escola”, tentando encontrar nesse espaço um mecanismo de geração dessa desigualdade. Segundo a autora, a escola é “fator crucial na determinação dos destinos sociais e escolares dos estudantes” (p. 17). Os dados utilizados são resultados de um *survey* aplicado em 24 escolas públicas estaduais e municipais de Belo Horizonte. A intenção foi recolher informações sobre o efeito da organização escolar sobre a trajetória dos alunos, visto que a atuação dos docentes

é vista como crucial dentro dessa organização, assim como questões familiares e individuais também foram consideradas.

De certa forma as pesquisas trazidas nos indicaram que, de maneira direta ou indireta, o professor sempre aparece como um fator que merece atenção, ao se analisar o efeito escola. Em seguida traremos ao debate um conjunto de pesquisas, algumas internacionais e também sobre as escolas brasileiras, procuraram diretamente no professor características que certamente contribuem para o bom desempenho dos alunos.

### **3.2 - Efeito-professor: o que as pesquisas nos dizem**

A prática docente impõe ao professor situações desafiadoras que demandam soluções imediatas. Dessa maneira, é imprescindível que o professor esteja preparado para enfrentar e solucionar obstáculos encontrados no decorrer da atividade docente. Ao que parece a sociedade não percebe a responsabilidade dos professores de ensino fundamental como agentes prioritários das possibilidades no tocante à formação das gerações futuras. A prática docente demanda uma série de competências desenvolvidas no exercício da profissão. Tais competências são resultados de saberes derivando dos diferentes espaços formadores, do conhecimento adquirido na prática, do saber teórico, do saber fazer, que envolvem situações com o aluno como sujeito da aprendizagem (GATTI, 1997).

Dada a importância da profissão docente, melhorar as condições e as qualificações dos profissionais da educação, bem como valorizá-los, deveriam ser meta de toda a sociedade. Casassus (2004) acredita que o desenvolvimento das nações dependerá, no século XXI, em grande medida dos sistemas educativos públicos e, sobretudo, de sua qualidade. Nesse novo século, os conhecimentos adquiridos e as atitudes adequadas para a competitividade tanto no plano econômico como no social serão peças-chaves na formação do indivíduo, e para isso precisamos do professor.

As pesquisas que trazem informações a respeito de características docentes não são unânimes. É comum verificarmos em planos de carreira do magistério a recompensa a professores por sua escolaridade e por tempo de docência. Contudo, algumas pesquisas apontam que essas características não são relevantes para o rendimento dos educandos.

Hanushek (1971) pesquisou os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos, uma das conclusões do autor é que nem a experiência docente nem a formação em nível superior contribuem para o rendimento dos alunos.

Hawk, Coble e Swanson (1985) buscaram as diferenças entre professores de matemática com e sem certificação na área. O estudo aponta que estudantes formados por professores com certificação na área apresentaram média significativamente maior aos estudantes ensinados por professores sem certificação. Também identificaram que algumas características docentes, tais como o tempo de experiência do professor e a titulação, não interferem na aprendizagem do aluno nem no desempenho do professor.

Goldhaber e Brewer (1996) chegaram a conclusão de que professores com formação superior em Matemática e em Ciências, assim como portadores de certificações nessas áreas, têm efeito positivo sobre o desempenho dos alunos nas respectivas disciplinas. Contudo, História e Inglês, a certificação e a formação na área foram estatisticamente insignificantes para o rendimento satisfatório dos alunos nessas matérias. Outra conclusão dos autores que merece atenção é que o tempo de experiência docente do professor não tem efeito significativo sobre o desempenho dos estudantes.

Stronge (2002) investigou os atributos de um professor eficaz. O rendimento dos alunos conforme a pesquisa do autor é condicionada pela: formação pedagógica, habilidade verbal, professores com formação superior nas áreas das disciplinas que ministram, especialmente em matemática; conhecimento expressivo do conteúdo da disciplina e experiência docente. É importante salientar, que das 53 fontes bibliográficas examinadas pelo autor, apenas dez evidenciaram que a experiência docente tem um efeito positivo sobre a aprendizagem dos estudantes. Por sua vez, o conhecimento do conteúdo da disciplina foi apontado por 25 fontes como determinante para o desempenho estudantil. Quanto ao impacto da certificação no rendimento dos alunos, 17 pesquisas encontraram impacto significativo.

Seus resultados apontaram para a existência de uma relação positiva entre o desempenho do aluno e o quão recente um professor experiente participou da formação continuada, tais como conferências e oficinas. Ou seja, quanto mais recente é a formação continuada, melhor o rendimento estudantil. Mais uma vez, ressalta-se a importância da formação continuada do professor e de sua permanente busca pelo conhecimento.

Wayne e Youngs (2003) concluíram, a partir de revisão da literatura concernente ao tema, que a formação superior e continuada na área tem efeito positivo, mas somente na

disciplina de Matemática. Dito de outra forma, os docentes com formação inicial e continuada em Matemática favorecem a aprendizagem dos alunos de nível médio. Em outras disciplinas, os efeitos encontrados são diferentes. Os autores identificaram outros aspectos positivos que interferem no desempenho dos discentes, tais como avaliações de desempenho dos professores na faculdade e professores com maior pontuação em testes.

Já Libâneo (2004) diz que a formação constante do professor é imensamente necessária, considerando a profissão docente, que lida com a transmissão de conhecimentos e com a formação humana, necessários para a vida em sociedade. O autor chama atenção para o próprio perfil do aluno que está em constante mudança, resultado da velocidade de novas informações que são distribuídas pelos meios de comunicação.

Hanushek e Rivkin (2006) encontraram como respostas em suas pesquisas que características do professor, tais como qualificação e experiência, têm pouco ou quase nenhuma força sobre o desempenho dos alunos. Dessa maneira, acreditam que os sistemas de gratificação aos professores devem focar no desempenho obtido pelos alunos e não em suas qualificações.

Na América Latina, Casassus (2002) empreendeu um estudo para examinar quais características do professor interferem no rendimento dos alunos. A pesquisa encontrou informações que indicam que a formação do professor em nível superior tem forte influência no desempenho dos alunos. A conclusão é de que os alunos apresentam um ganho em rendimento a cada ano de formação pós-média do professor. Outro ponto identificado pelo autor é que a satisfação do professor com seu salário causa impacto positivo sobre a aprendizagem.

De modo parecido, professores com dedicação exclusiva à atividade docente apresentam resultado maior sobre o rendimento dos alunos do que os professores que trabalhavam em outros empregos. Foi verificado na mesma pesquisa que a experiência docente não desempenha nenhuma influência sobre o desempenho dos alunos. O autor afirma que “é preciso rever o peso atribuído à experiência na elaboração de sistemas de promoção docente, sobretudo no caso em que as fórmulas salariais e de promoção dos docentes estão fortemente apoiadas na variável antiguidade” CASASSUS (2002, p. 120).

No domínio das pesquisas brasileiras, Mello e Souza (2005), em suas verificações, afirmam que a formação superior do docente não influencia na aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, cursos de formação continuada, promovidos pela Secretaria Municipal de

Educação, confirmaram ser bastante eficazes neste aspecto. A experiência do professor também não pareceu ser um fator relevante para o desempenho dos alunos.

Desse modo, o autor aponta uma contradição entre a política de remuneração dos professores com relação à aprendizagem dos alunos, uma vez que as remunerações mais altas na carreira do magistério são os salários daqueles que têm maior titulação e mais tempo como professores. A conclusão é de que “o sistema de remunerações não é conducente a gerar incentivos capazes de influenciar o desempenho escolar” (MELLO E SOUZA, 2005, p. 423).

Entre os efeitos positivos resultantes da atuação do professor, Mello e Souza (2005) aponta a relação entre professor e aluno; metodologia utilizada em sala de aula; a relação entre os pais e a escola; a utilização do livro didático como tática dominante das aulas; a correção de exercícios em sala e a interação do professor com os pais dos discentes.

Gomes (2005) apresentou uma pesquisa bibliográfica e apontou algumas características de professores que têm resultados tanto positivos quanto negativos sobre o aprendizado dos alunos. Formação continuada, gênero, formação pedagógica e salário não demonstraram efeitos significativos para a aprendizagem dos alunos. Segundo esse autor, a experiência docente parece seguir uma curva ascendente e, posteriormente, descendente nas notas. A satisfação com o salário e a formação superior, como alguns aspectos qualitativos, tais como estereótipos, aspectos emocionais, expectativas, tiveram efeitos positivos e significativos sobre a aprendizagem dos estudantes. Contudo os métodos pedagógicos utilizados pelos professores foram indiferentes.

Gomes (2005) também analisou relatórios do SAEB, no que se referiam aos preditores do rendimento dos alunos no nível de ensino, no período de 1993 a 2003. Quanto à influência de variáveis relativas ao magistério na escola, o autor concluiu que tanto a escolaridade quanto o ingresso por concurso público de professores e de diretores apresentam impacto positivo no desempenho dos alunos, demonstrando, assim, a importância da carreira com base no mérito docente. Os salários do professor e do diretor também tiveram impacto relevante, assim como a satisfação do professor. Por sua vez, a formação continuada, quando pesquisada, não apresentou relação alguma com a aprendizagem dos alunos.

Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009) discutiram a importância da formação continuada relativa à atividade do professor. As conclusões do artigo indicam que os planos de carreira, geralmente, são fundamentados em aspirações, desejos e suposições não embasados na literatura. Sugere-se que os planos de carreira priorizem as características do professor que

apresentam efeito sobre o desempenho estudantil, uma vez que o professor e a escola estão a serviço do aluno. Suas conclusões são de que as características do professor que apresentam impacto positivo sobre o desempenho dos estudantes são: a formação superior; a satisfação salarial; em alguns poucos casos, a formação continuada; o domínio do conteúdo da disciplina. Por outro lado, as características do professor que não têm impacto no desempenho dos alunos são: gênero; formação pedagógica; formação continuada, em alguns casos e experiência docente.

Verificamos nas pesquisas que investigam o professor como unidade de análise poucos consensos entre as pesquisas. Enquanto algumas apontam que certo fator, como formação parece ter efeito significativo, outras encontram o contrário. O que parece é que a importância de ter como controle as condições anteriores dos alunos é de suma importância, pois em alguma medida essas características fazem diferença e resta saber exatamente quando e onde.

Em seguida faremos um levantamento da estrutura do SAEB, para o leitor elucidar como as amostras são montadas e como o sistema se organiza para chegar o mais perto possível da realidade. Seus resultados são fundamentais para refletir e instruir, da melhor forma possível, políticas mais eficazes para o corpo docente. Em seguida tentaremos encontrar nos dados do SAEB 2005 algumas evidências empíricas para os dados brasileiros.

## CAPÍTULO QUARTO

### 4 - METODOLOGIA E BASE DE DADOS

*“Não se trata, portanto, de reduzir os que ‘fracassam’ ao seu próprio ‘fracasso’, mas compreender o que fazem para ‘fracassar’.”*  
(LAHIRE, 1993)

A pesquisa social quer explicar a variedade dos fenômenos sociais e sua complexidade. Torna-se necessário um conjunto de ferramentas apropriadas que proporcionarão ao trabalho direção e validade. Denominamos essas ferramentas de métodos de pesquisa. O método quantitativo busca nos fenômenos sociais o padrão (aquilo que é comum), estabelecer relações entre variáveis, identificar padrões que são gerais e relacioná-los, buscando evidências e também testar teorias.

É preciso estar atento para a necessidade de que toda e qualquer pesquisa social precisa estar amparada por métodos, cujo intuito é construir uma pesquisa de caráter relevante. Para isso é permanentemente necessário um diálogo entre ideias, construídas a partir de referenciais teóricos e evidências, para que o resultado seja uma pesquisa de caráter relevante. Esse diálogo se dá por meio de métodos e técnicas rigorosas que orientam a pesquisa. São técnicas que acompanham o trabalho desde a formulação teórica da hipótese até o de “descrever” a realidade social. Tal processo de construção tem a preocupação permanente de relacionar teoria, evidência e pesquisa, que é um dos pontos fundamentais da pesquisa social (RAGIN, 1994).

Uma das dimensões que possibilita medir o sucesso educacional é o aprendizado dos alunos. É o desempenho que possibilita o término dos graus educacionais e regula o acesso às oportunidades disponíveis. A preocupação com a qualidade vem se tornando o ponto-chave dos processos educacionais, neste início de século “cada vez menos conta apenas a titulação formal e mais o conteúdo cognitivo efetivamente assimilado” (BARBOSA, 2011, p. 24). Nas últimas décadas as melhorias oferecidas pelos sistemas educacionais, como a expansão da oferta de vagas (em 2001 96,3% dos indivíduos de 7 a 14 anos estavam na escola), (BARBOSA, 2011) não foram acompanhadas por satisfatório nível de desempenho, transformando esse em um dos principais problemas educacional a ser enfrentado.

Para conhecer a realidade educacional de um país existe a necessidade de coleta de dados que dizem sobre o sistema de ensino. No Brasil diferentes órgãos oficiais coletam esses dados com intento de melhor revelar a realidade social. Vale ressaltar que o esforço em avaliar a condição educacional no Brasil começou em meados da década de 1930, contudo o tema não era a principal questão nas discussões e práticas políticas que envolvem o campo da educação. Foi somente na década de 90, que a importância sobre o tema das avaliações adquire relevância como política de Estado (FREITAS, 2007).

A partir dos anos 1980 o MEC (Ministério Educação e Cultura) deu início a uma série de medidas voltadas a organização, institucionalização e desenvolvimento de avaliações em larga escala para melhor monitorar a conjuntura educacional do país. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país de coleta, sistematização e análise de dados sobre os ensinos fundamental e médio. Para atingir seus objetivos, articula-se um conjunto de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino da aprendizagem.

A educação brasileira envolve três sistemas cuja conformação e atribuições obedecem ao disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

*Sistema Federal de Ensino* – Compreende as instituições de ensino. *Sistemas de Ensino dos Estados e do Distrito Federal* – Compreendem as instituições de ensino mantidas pelos Poderes Públicos correspondentes, as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente. *Sistemas Municipais de Ensino* – Compreendem as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal, as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação. As atribuições desses sistemas foram estabelecidas nos artigos 9º, 10 e 11 da LDB (PESTANA, 1996, p. 66).

Deste modo, o sistema educacional brasileiro trata-se de um sistema descentralizado. As questões que sobre monitoramento desse sistema surge da necessidade de acompanhar cada nível de governo existente, no sentido de gerar cooperação e articulação entre as instancias governamentais. O principal objetivo dos sistemas de avaliação é informar a sociedade sobre a qualidade, eficiência e equidades do sistema educacional, além de oferecer elementos reais aos administradores públicos na criação e monitoramento de políticas,

programas e projetos que almejam uma melhor eficiência do sistema. A avaliação não pode ser vista como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta que deve ser utilizada para entender o presente e criar possibilidade de melhorar o futuro do sistema educacional. É preciso garantir que junto a essas informações dada pelas avaliações, sejam desenhadas políticas eficientes que contribuam de maneira eficaz para a solução dos problemas que afetam todo o sistema de ensino.

O SAEB teve início em 1990, suas características gerais em termos de objetivos, estrutura e concepção têm-se mantido as mesmas ao longo desses anos de existência. As mudanças que aconteceram foram de ordem metodológica e operacional, com o fim de aperfeiçoar normas e procedimentos particulares e assegurar cientificidade, confiabilidade e comparabilidade a seus resultados.

Em 1993 teve o segundo ciclo de aplicação em que o Ministério da Educação, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Realizado por amostra nacional de alunos, inicialmente com provas objetivas no modelo clássico, essa avaliação passou a ser realizada anualmente, abrangendo séries do ensino fundamental e médio.

Entretanto, somente a partir de 1995 obteve caráter estratégico, se articulando há um conjunto de políticas que se voltavam para a melhoria da qualidade do ensino. Adotou procedimentos indicados pela Teoria da Resposta ao Item, pesquisadores da Fundação Carlos Chagas capitanearam a introdução dessa metodologia no SAEB. A avaliação da educação que antes obedecia a uma matriz governamental tornou-se responsabilidade do Ministério da Educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em 1999, o SAEB cumpriu seu quinto ciclo de avaliação. Participaram do SAEB- 99 cerca de 280 mil alunos, 43 mil professores e 7 mil diretores, em aproximadamente 7 mil escolas de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal. As disciplinas integrantes da avaliação realizada em 1999 foram Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Na 3ª série do ensino médio foram testadas as mesmas disciplinas à exceção de Ciências, que foi substituída por Física, Química e Biologia.

Percebemos que a intenção associada a essa avaliação era a de prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o

desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados. Hoje estão disponíveis várias bases de dados sobre as sucessivas avaliações feitas a nível nacional, e relatórios que disponibilizam as análises realizadas.

O SAEB pretende contribuir, por um lado, para a universalização do acesso à escola e, por outro, para a ampliação da equidade e da eficiência do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, fornece subsídios à formulação de políticas e diretrizes adequadas à diversidade de situações presentes nos estados e regiões brasileiras, constituindo-se como uma referência nacional no que diz respeito aos dados a respeito do desempenho escolar da população discente.

A consolidação do SAEB corresponde a disseminação de uma cultura de avaliação no Brasil. Afinal, os dados coletados por meio de sistemas de avaliação educacional como o SAEB permitem aos pais, alunos, professores, diretores e a todos aqueles que o sistema educacional avaliar, se os estudantes estão adquirindo as habilidades e os conhecimentos indispensáveis à sua plena inserção na sociedade.

Para realizar a avaliação proposta pelo SAEB são utilizados, fundamentalmente, dois instrumentos: provas, pelas quais é determinado o nível de desempenho dos alunos em diferentes disciplinas e séries; e questionários contextuais para alunos, turmas, professores, diretores e escolas, pelos quais são investigados os fatores associados ao desempenho desses alunos. Para realizar essa avaliação em larga escala é definida uma amostra representativa do alunado brasileiro da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Dentre os objetivos específicos do SAEB podemos citar: identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais, oferecer dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos, desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa; consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino.

No entender dos especialistas poderia oferecer informações mais seguras sobre o repertório escolar das crianças e jovens, bem como oferecer condições de comparabilidade em escala, o que não era possível no modelo anterior. Pelos documentos disponíveis verifica-se que a intenção associada a essa avaliação era a de prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e

discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados.

O SAEB compõe-se de dois grandes eixos: o primeiro voltado ao acesso ao ensino básico no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização) e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo é relativo à qualidade, implicando no estudo de quatro dimensões relativas: 1) Ao produto - desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2) Ao contexto - nível sócio-econômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3) Ao processo - planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4) Aos insumos - infra-estrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos.

O SAEB veio sendo objeto de vários estudos e discussões, inclusive de comissões em nível de Ministério na busca de seu aperfeiçoamento. Problemas técnicos têm sido superados, por exemplo, quanto à modelagem das provas e o teor dos itens e sua validade, quanto ao processo de amostragem, que vem sendo aperfeiçoado. Levanta-se, também, problemas quanto à divulgação, disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e aos professores. Franco (2001) nos oferece observações interessantes quanto às potencialidades e aos problemas relativos a essa avaliação, pontuando sugestões sobre as formas de tornar o SAEB mais relevante para gestores e professores, por exemplo, ilustrando com exemplos claros dificuldades dos alunos, propondo alternativas pedagógicas, em linguagem adequada, construir melhor explicitação dos fatores que contam em educação (efeito escola, efeito sala de aula), apresentação das escalas de proficiência em linguagem e esquemas gráficos facilmente inteligíveis para não especialistas, estabelecimento de relacionamentos com secretarias estaduais e municipais mais efetivos para apropriação dos resultados, etc.

Mais recentemente, o Ministério de Educação expandiu a avaliação de desempenho do sistema educacional, com a Prova Brasil, aplicada a todos os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental integrando essa prova ao SAEB. Com isso avançou-se na construção de um indicador — o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de 2007, este integra o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas

médias referem-se ao desempenho no SAEB para os Estados e na Prova Brasil para os Municípios. É possível dispor de um valor do Indicador para o país como um todo, cada Estado, Município e Escola.

A análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas. Franco (2001) argumenta que é difícil oferecer explicações sobre os fatores que influenciam o aprendizado dos alunos por meio dos dados do SAEB porque o exame testa apenas uma vez cada aluno. Segundo o autor, a medida de proficiência é resultante do aprendizado dos alunos ao longo de muitos anos e não pode ser explicada em função do passado recente. Haveria necessidade de dupla medida de proficiência para que, com base numa medida de proficiência prévia, fosse possível filtrar o aprendizado do aluno. O autor identifica este problema como sendo a principal limitação do SAEB.

## CAPÍTULO QUINTO

### 5 - ANÁLISE DOS DADOS: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS PARA O BRASIL

*É necessário que as escolas abram suas portas, “estamos, pois, num contexto em que, como dizia Gramsci, trava-se uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena. O desenvolvimento põe novas exigências no que se refere aos processos formativos.” SAVIANI (2008, p. 243)*

A presente pesquisa tem o objetivo de, por meio do escore do aluno nos testes de leitura do SAEB 2005 e as respostas dos professores aos questionários, analisar a relação entre características dos professores e os resultados alcançados pelos alunos. Tais características foram escolhidas compondo três grupos de variáveis que entendemos ser fundamentais para o aprendizado. Vale ressaltar que o exercício aqui apreendido foi feito com os dados do ano de 2005, que correspondem aos alunos de 4ª série da rede pública de ensino, e não estabelecemos qualquer tipo de comparação com os dados atuais.

Os grupos se dividem em características que de alguma maneira parecem estar relacionadas ao rendimento dos alunos. Esses atributos dizem da formação e o tempo de experiência. Nesse estudo, as qualidades de formação foram medidas pela escolaridade (menos que o ensino médio, ensino médio e algum tipo de graduação) adquirida pelos professores, a dependência administrativa da instituição responsável pela formação e a participação em cursos de formação continuada nos últimos dois anos. Intuímos que esses atributos podem fornecer alguns indícios sobre a relevância da formação docente para o bom desempenho dos alunos.

Os cursos de formação continuada complementam a formação inicial, reciclando de tempos em tempos o conhecimento acumulado pelo professor e fazendo com que esses estejam sempre em acordo com as mudanças de seu tempo, que encontram eco nas salas de aula. É quase maquinal pensar que a formação do professor interfere diretamente e de maneira positiva nos resultados cognitivos dos alunos. Portanto, verificar a existência de relação dessas variáveis com o escore do aluno torna-se necessária para a realização de uma formação docente efetiva e de qualidade.

Quanto mais conhecimento adquirido e acumulado, não somente alcançado pela formação teórica, como também pelos anos de experiência, mais preparado esse professor é, visto que a experiência em sala de aula também parece produzir um tipo de conhecimento relevante. Todavia essa é uma hipótese contraditória, como vimos em estudos anteriores. Assim, o tempo de experiência do professor permite algum indício de que essas especificidades de alguma maneira estão relacionadas ao ganho de aprendizagem dos alunos.

Exercer o magistério requer um aprendizado que por vezes escapa à formação técnica, sendo esse desenvolvido e acumulado em anos de experiência em sala de aula e na prática cotidiana, na interação entre professores e alunos na vivência da sala de aula. Para verificar a relação entre a experiência do docente e a proficiência dos alunos, foram escolhidas três variáveis que possibilitam aferir tais informações, e que podem fornecer alguns indícios relevantes. São elas: o tempo em que o professor exerce a docência, ou seja, tempo de licenciatura, há quanto tempo leciona na turma analisada, e há quanto tempo leciona na série.

É importante ressaltar que as características escolhidas não pretendem descrever o fenômeno pesquisado de forma exaustiva e acabada. Há outras variáveis que certamente contribuiriam para análise. Todavia as características aqui apreendidas obedeceram a um guia sugerido tanto pela pergunta que move a pesquisa quanto à instrução balizada pela literatura pesquisada. Demonstrando a preocupação e o rigor metodológico de uma pesquisa científica.

Como mostramos, o fenômeno educacional, assim como a dimensão aprendizagem, sofrem influências de vários fatores que agem de forma encadeada. Aqui estamos abordando somente uma ponta desse nó. Por meio dessas características analisadas, acreditamos encontrar vestígios, entender melhor tal dimensão e dessa forma lançar um olhar crítico e reflexivo a respeito do fenômeno pesquisado sugerindo dessa forma melhores soluções para o problema da desigualdade de desempenho educacional.

Refletir sobre o professor e seu papel como um dos atores fundamental no processo de aprendizagem em nenhum momento passou pela questão da culpabilização. Sabemos como é colocado em diversos momentos da pesquisa o lugar fundamental desse ator em todo processo de aprendizagem. Contudo, sabemos que não é o único, mas parte essencial para o bom desempenho dos alunos.

Foi utilizada metodologia descritiva para verificar algumas informações a respeito das variáveis, como número de observações, pesos utilizados, números de categorias. Esse primeiro momento nos fornece dados brutos a respeito de quantas vezes tal característica

aparece, mas esses dados não nos possibilitam saber se tal fator se relaciona de maneira positiva ou não. Posteriormente será apresentada a frequência de cada variável escolhida assim como a proficiência média alcançada pelos alunos em relação a essas variáveis, para indicarmos de o efeito existe ou não.

O tipo de estatística aqui apreendida não nos fornece uma relação direta da proficiência dos alunos em relação às variáveis em questão. Dito de outra maneira, não há como inferir causa e efeito. O que o método nos mostra é a relação de tais características dos professores em relação à proficiência alcançada pelo aluno. Para que pudéssemos estabelecer relação de causa e consequência seria necessária a utilização de modelos estatísticos mais sofisticados, levando em consideração toda função que estabelece a produção escolar.

Os microdados do SAEB 2005 apresentam 42.146 registros (não ponderados) de estudantes da 4ª série do ensino fundamental que responderam ao teste de leitura em 3606 grupos (turmas). Uma vez ponderadas pelo peso da turma, esses 3.606 grupos representam uma população estimada de 77.912 turmas, com 855.459 estudantes.

No entanto, a unidade de análise a partir da qual se desenvolveu a análise é a turma. É na turma que professores e alunos se encontram. É na turma que os alunos se encontram, se socializam, “enturmam”, desenvolvem trabalhos, comparam-se e competem, agrupam-se, diferenciam-se, discriminam e são discriminados. É na turma que uma série de processos sociais e políticos se desenvolvem. Além disso, para efeitos metodológicos, é na turma que são registrados empiricamente os dados dos docentes, bem como é a partir da turma que se calculam as médias de proficiência em leitura, usadas aqui nas análises e na avaliação da qualidade da educação. Para efeito de observação e esclarecimento, a opção pelas turmas como unidade de análise não enviesada nem prejudica a investigação.

## **5.1 – Descrição das tabelas**

As tabelas a seguir mostram de forma sintética as variáveis utilizadas na presente pesquisa. O SAEB é amostral, mas sua amostra é significativa, os resultados podem ser indicativos de toda a população. Cada variável foi tratada para que isso fosse possível, utilizando pesos adequados. Para entender melhor, o número de observações indica o número

de turmas testadas pelo SAEB 2005, ponderadas pelo peso da turma (PESO\_EC), considerando aquelas para as quais há respostas dos respectivos professores, em especial os responsáveis pelo ensino de português (DISC). O peso é a estimativa utilizada para que as estatísticas da amostra possam ser extrapoladas para a população de referência. O mínimo e o máximo indicam os números de categorias observáveis em cada variável.

A tabela 01 permite analisar o número de observações ponderadas referente a cada característica observada do professor. A segunda linha da tabela indica as informações da característica de formação, estimando na primeira coluna que setenta e dois mil seiscentos e cinquenta e sete turmas eram regidas por professores que responderam a característica de formação. A segunda coluna indica a média encontrada referente aos professores que responderam tal variável. A terceira coluna indica o desvio padrão, esse mostra o quanto esse resultado está diferente da média. Os outros valores seguem o mesmo padrão de informações. A informação que nos interessa nessa tabela é o número de observação referente a cada característica do professor.

**Tabela 01 - Número de observações das variáveis selecionadas para analisar a relação entre características dos professores e os escores alcançados pelos alunos**

	Estimativa	Média	Desvio padrão
Formação	72657	4,32	2,004
Formação continuada	72563	1,15	353
Dep. ADM - Rede	68857	3,65	1,459
Experiência no magistério	74666	4,97	1,623
Experiência na turma	74414	1,41	,877
Experiência na série	72522	2,39	1,568
Expectativa conclusão EF	73037	1,37	,859
Expectativa conclusão EM	72223	1,89	1,191
Expectativa ingresso ES	72653	3,33	1,384
Proficiência média	77912	171,0413	30,08090
Alunos testados	77912	10,98	4,021

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdado

## **5.2 – Característica de formação inicial, instituição de formação (rede - ADM) e formação continuada**

### **Formação inicial**

A tabela 02 revela informações sobre o nível de escolaridade dos professores. Essa característica possibilita saber qual o tipo de formação que os professores, que participaram do SAEB 2005, tiveram para se tornarem docentes nesse nível. Oito categorias são possíveis, que varia entre ter menos que o ensino médio até outros tipos de ensino superior que não seja ligado ao magistério. A frequência da variável indica o número de vezes que essa categoria foi marcada pelos docentes.

Vale lembrar que a década de 2000 foi marcada pelo alargamento das vagas de ensino fundamental, em 2005 havíamos atingido praticamente 100% do número de vagas necessárias para esse nível. Outras demandas surgiram em consequência desse alargamento: número de escolas, recursos disponíveis, mecanismos de gestão, assim como a necessidade de professores que atendessem essa demanda. Houve, devido a isso, a obrigatoriedade, por meio de políticas focalizadas, da formação superior dos professores para atender essa população.

A segunda linha da tabela apresenta que 54 turmas tiveram professores com menos que o ensino médio, o percentual válido dessa informação é de 1%, ou seja, um por cento da amostra teve professores leigos (sem sequer o ensino médio), este não é um resultado expressivo. O que é importante perceber é que em dois mil e cinco 68,5% dos professores tinham algum tipo de formação superior. Sendo que 36,1 eram concentrados na formados em Pedagogia, e 11,4% licenciados em letras.

**Tabela 02 - Frequência da Variável que indica a formação dos professores**

Formação dos professores		Frequência	Percentual Válido	Percentual acumulado
Valid	menos que EM	54	,1	,1
	Magistério	20592	28,3	28,4
	EM – outros	2209	3,0	31,5
	Pedagogia	26249	36,1	67,6
	Matemática	1835	2,5	70,1
	Letras	8291	11,4	81,5
	Escola Normal Superior	5061	7,0	88,5
	ES – outros	8365	11,5	100,0
	Total	72657	100,0	
Missing	System	5259		
Total		77916		

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

A tabela de número 03 indica a proficiência média alcançada pelo aluno em relação a formação do professor. Os resultados obtidos indicam que os escores dos alunos cresceram de forma linear de acordo com a formação do professor, considerando menos que o ensino médio, Pedagogia, licenciatura em Letras e ensino superior - outros. Os melhores resultados são dos alunos que tiveram professores licenciados em Letras (180) o segundo maior resultado foi dos alunos de professores formados em ensino superior - outros (179). Ter licenciatura em Letras gerou um ganho maior nos resultados dos alunos. Considerando que a amostra se refere ao teste de língua portuguesa, parece que, ter formação licenciatura em Letras produz algum efeito.

**Tabela 03 - Proficiência Média alcançada pelos alunos em relação as características de formação do professor**

Formação	Média	Desvio Padrão
menos que EM	121,1558	27,30408
Magistério	161,0970	28,49096
EM – outros	157,6638	27,05046
Pedagogia	174,6856	29,19914
Matemática	168,5541	33,21729
Letras	180,9003	27,83548
Escola Normal Superior	170,5767	25,24210
ES – outros	179,9451	29,15983
Total	171,1502	29,66265

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

#### **Rede em que o professor se formou**

A próxima tabela indica a frequência da variável que diz sobre a rede que o professor se formou. Os dados mostram que 54,9 dos professores que lecionaram nas turmas de 4ª série do ensino fundamental (em 2005), se formaram em instituições privadas, somente 10,5 dos professores formaram em instituições federais, consideradas as melhores instituições de ensino do país.

**Tabela 4 - Frequência da variável que indica o tipo de instituição que o professor se formou**

Dep. Adm – Rede		Frequência	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Valid	Federal	6329	10,5	10,5
	Estadual	18234	30,3	40,8
	Municipal	2550	4,2	45,1
	Privada	33025	54,9	100,0
	Total	60138	100,0	
Missing	não se aplica	8719		
	System	9059		
	Total	17778		
Total		77916		

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

A proficiência média alcançada pelos alunos que suas turmas tiveram professores formados na rede privada apresentou melhor escore (181) que os alunos que compunham turmas ministradas por professores formados na rede federal (170).

**Tabela 5 - Proficiência Média alcançada pelo aluno considerando a instituição de formação do Professor**

Dep. Adm - Rede	Mean	Std. Deviation
Federal	170,4206	28,27268
Estadual	165,9167	26,65463
Municipal	147,7699	24,33268
Privada	181,0238	28,88290
Total	173,9179	29,32838

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

### **Formação continuada**

Os cursos de formação continuada ganharam vigor principalmente nos anos de 1990, onde os efeitos da democratização do ensino começaram a ser sentidos. Principalmente nesses anos as insatisfações e manifestações com a qualidade da educação oferecida começaram a aparecer no cenário nacional. É possível encontrar na LDBEN 9394/96 três artigos (61, 63, 67) destinados a fundamentar a formação inicial e continuada dos professores. Contudo é importante verificarmos empiricamente se de fato esse investimento fez diferença no desempenho cognitivo dos alunos.

Nos últimos anos na literatura, o estudo sobre a formação continuada de professores envolve um número considerável e crescente de autores (PERRENOUD, 2000; NÓVOA, 1992 *et al.*), que assinala a necessidade desses cursos, seja para a insuficiência da formação inicial, como para o desenvolvimento docente junto aos contexto. Outra abordagem interessante seria a necessidade de se levar em conta todo o saber do professor acumulado em anos de experiência, ou ainda para tomar a escola como locus permanente de formação docente. Considerando os sistemas escolares em consonância com o desenvolvimento da sociedade, suas modificações tecnológicas e mais ainda a rapidez com que essas

transformações acontecem, havendo a necessidade permanente de formação. Nas pesquisas que tomamos como referência, indicou-se a existência de relação significativa dessa formação em relação a nota do aluno (STRONGE, 2002; MELLO e SOUZA, 2005; WAYNE e YOUNGS, 2001), o que contraria os nossos achados.

Os dados referentes a nossa amostra indicou que 85,4% dos professores haviam participado de formação continuada nos últimos dois anos. Vimos que na amostra quase a totalidade dos professores se concentraram em uma categoria (Sim, participaram de formação continuada), encontrar alta concentração de resposta numa mesma categoria, subtrai-se seu poder explicativo. Em consequência menos de 15% das turmas não tiveram professores que participavam desses cursos.

**Tabela 6 - Frequência da variável que indica a participação dos professores em cursos de formação continuada nos últimos dois anos**

Participação nos cursos de Formação continuada		Frequência	Percentual Válido	Percentual acumulada
Valid	Sim	61975	85,4	85,4
	Não	10588	14,6	100,0
	Total	72563	100,0	
Missing	System	5353		
Total		77916		

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

A tabela de número 07 indica a proficiência média obtida pelos alunos em relação à participação ou não dos professores nos cursos de formação continuada. Os escores dos alunos que tiveram professores que participaram desse tipo de formação foi 171, e a dos os alunos que seus professores não participaram desse tipo de formação, a média ficou em 170. Embora o valor da média dos alunos que seus professores participaram dessa formação ter sido maior, a diferença é muito pequena (171 – 170), e considerando a homogeneidade da amostra o resultado perde poder explicativo. Portanto participar de formação parece ter uma relação modesta ou mesmo não interferir na proficiência dos alunos.

**Tabela 7 - Proficiência Média dos escores alcançados pelos alunos em relação a participação do professor em curso de formação continuada**

Formação Continuada	Média	Desvio Padrão
Sim	171,7087	29,69800
Não	170,3953	32,09877
Total	171,5170	30,06362

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

### 5.3 – Características de experiência do professor

#### Experiência no magistério

Estudos que analisam a experiência docente têm sido recorrentes nas pesquisas que analisam o efeito professor nos escores alcançado pelos alunos. O intuito é encontrar relação entre a experiência docente e o desempenho dos alunos. Nos trabalhos utilizados como referência o tempo de experiência não apresentou relação significativa com o desempenho dos discentes (HANUSHEK, 1971; HAWK, COBLE E SWANSON, 1885, GOLDHABER E BREWER, 1996; STRONGE, 2002 PIMENTEL, POLAZZO E OLIVEIRA, 2009).

A variável que categoriza o tempo de magistério compreende sete categorias que vão desde menos de um ano, até mais de vinte anos de experiência. A partir dessa variável é possível estabelecer relação entre o tempo de experiência do professor e a proficiência alcançada pelo aluno. Ensinar não é tarefa fácil. É por meio também da prática cotidiana que se encontra meios que faça com que o aluno crie disposições para o aprendizado além de conseguir fazer as conexões que o possibilitem de fato apreender. Esclarecendo dessa forma a complexidade que envolve a tarefa do professor. Diante do exposto somos levados a entender que o tempo de experiência constitui fator de fundamental importância para os ganhos escolares, não somente no que tange o aperfeiçoamento do professor como para gerar resultados por parte dos alunos.

Mais de 50% das turmas tiveram professores com mais de dez anos de experiência, é importante considerar que esses anos podem possibilitar a acumulação de conhecimento, produzindo melhores resultados. De acordo com a amostra analisada no presente estudo,

percebemos que o percentual válido aumenta considerando o tempo acumulado de experiência, quanto mais tempo de experiência maior é o percentual, sendo que de dez a quinze anos esse percentual é maior (22,2).

**Tabela 8 - Frequência da variável que indica o tempo de experiência que o professor leciona**

Tempo de experiência no magistério		Frequência	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Valid	menos de 1 ano	3602	4,8	4,8
	1 a 2 anos	1821	2,4	7,3
	3 a 5 anos	7859	10,5	17,8
	6 a 9 anos	13608	18,2	36,0
	10 a 15 anos	16611	22,2	58,3
	15 a 20 anos	15633	20,9	79,2
	mais de 20 anos	15531	20,8	100,0
	Total	74666	100,0	
Missing	System	3250		
Total		77916		

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

Os dados instruíram que a proficiência média obtida pelos alunos aumentaram de forma linear de acordo com os anos de experiência acumulados pelo professor. Possibilitando a conclusão de que anos de experiência apresenta relação positiva nos ganhos de proficiência dos alunos. Chegando a uma média de 176 pontos para os alunos de professores com mais de 20 anos.

**Tabela 9 - Proficiência Média alcançada pelos alunos considerando os anos de experiência no magistério**

Experiência no magistério	Média	Desvio Padrão
menos de 1 ano	151,0381	25,55379
1 a 2 anos	159,3603	31,33145
3 a 5 anos	167,3949	30,55058
6 a 9 anos	170,8402	27,30656
10 a 15 anos	171,0726	29,27644
15 a 20 anos	175,8423	30,60017
mais de 20 anos	176,6539	29,62546
Total	171,5509	29,89926

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

### **Experiência na turma**

A variável que indica o tempo de experiência na turma permite analisar se estar com o mesmo professor desde o início das aulas pode interferir positivamente no ganho dos alunos. Permite observar o número de turmas que estão com o mesmo professor desde o início das aulas, manifestando dessa forma a inexistência de circulação de professores dentro de um mesmo ano. O resultado indicado pela amostra indicou que 78,6% das turmas estão com os mesmos professores desde o início das aulas, mostrando que não é muito comum a troca de professores. As outras possibilidades não aconteceram de forma robusta

**Tabela 10 - Frequência da variável que indica o tempo de experiência do professor na turma**

Tempo de experiência na turma		Frequência	Percentual Válido	Percentual acumulado
Valid	Desde o início	58524	78,6	78,6
	6 a 8 meses	5745	7,7	86,4
	3 a 5 meses	6925	9,3	95,7
	1 a 2 meses	2199	3,0	98,6
	menos de um mês	1022	1,4	100,0
	Total	74414	100,0	
Missing	System	3502		
Total		77916		

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

O ganho de proficiência média dos alunos em relação ao tempo que o docente é professor nessa turma, indicou que os alunos que tiveram o mesmo professor desde o princípio apresentaram escores melhores (173). Esse número decresce linearmente de acordo com o tempo que o professor está na turma diminui, possibilitando perceber que a troca de professores interfere negativamente no desempenho dos alunos.

**Tabela 11 - Proficiência Média alcançada pelo aluno em relação ao tempo de experiência do professor na turma**

Experiência na turma	Média	Desvio Padrão
Desde o início	173,1549	30,35410
6 a 8 meses	167,1945	26,28040
3 a 5 meses	166,3472	28,55433
1 a 2 meses	163,9636	26,23592
menos de um mês	159,5042	29,41590
Total	171,6026	29,92823

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

## Experiência na série

A tabela a seguir apresenta a variável que indica o tempo de experiência do professor na série (4º série fundamental) em relação os escores alcançados pelos alunos. O resultado encontrado indicou que 44,1% das turmas tiveram professores que tem até dois anos de experiência na série. Os resultados mostram uma queda de porcentagem considerável e depois curiosamente aumenta abruptamente entre os professores que tem mais oito anos de experiência na de na série (20,2).

**Tabela 12 - Frequência da variável que indica o tempo de experiência do professor na série**

Tempo de experiência da Série	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Valid			
até 2 anos	31958	44,1	44,1
até 4 anos	14217	19,6	63,7
até 6 anos	7183	9,9	73,6
até 8 anos	4484	6,2	79,8
mais de 8 anos	14680	20,2	100,0
Total	72522	100,0	
Missing System	5394		
Total	77916		

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

O ganho em proficiência média em relação ao anos de experiência que o professor tem na série é mais alto quando o professor tem até oito anos de experiência (183). Percebemos que a proficiência média cresce junto com os anos de experiência, indicando que mais anos de experiência na série impacta positivamente os ganhos dos alunos.

**Tabela 13 - Proficiência Média alcançada pelo aluno em relação ao tempo de experiência do professor na série**

<u>Experiência na série</u>	<u>Média</u>	<u>Desvio Padrão</u>
até 2 anos	164,6033	27,62917
até 4 anos	172,3558	30,37430
até 6 anos	180,6189	29,01863
até 8 anos	183,6363	30,12478
mais de 8 anos	179,9320	30,42425
Total	171,9890	29,94478

FONTE: INEP SAEB 2005 Microdados

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender a produção social da escolarização e o papel do professor, ator principal deste processo, investigou-se um conjunto de características dos docentes e sua possível relação com o desempenho médio de seus alunos nas escolas públicas brasileiras. A partir das informações mapeadas, foi possível testar algumas hipóteses relevantes, que podem auxiliar na compreensão da organização dos sistemas e da escola, enquanto instituição social sumária deste processo, além de contribuir para o delineamento de políticas públicas que melhor atendam a população alvo.

Um dos maiores desafios a serem enfrentados pela sociedade brasileira são sem dúvida as desigualdades que se manifestam nas mais variadas dimensões, entre elas a educação. Minorá-las torna-se hoje a chave para os avanços que o país almeja. O sistema educacional, que em um primeiro momento era visto pelo pensamento social como *locus* fundamental da socialização, com o advento da modernidade passa a trazer em si, a crença de que poderia corrigir problemas de ordem social (como as desigualdades), o potencial da educação como instrumento de ajustes sociais parece consenso no pensamento social.

O alargamento das vagas escolares no Brasil se deu também em resposta ao ideário de que gerando desenvolvimento individual consequentemente o desenvolvimento econômico do país seria alcançado. Porém para que a educação garanta o bônus prometido é necessário garantir qualidade e não somente a quantidade. Vimos à promessa não consolidada de que as questões sociais estariam resolvidas por meio da educação, pelo que indicam os estudos, a educação encerra reproduzindo a desigualdade. A expansão das vagas, entre outros problemas, não foram acompanhadas por um desempenho satisfatório dos alunos, podemos verificar esse resultado em documentos disponibilizados pelo MEC, em que os índices de proficiência alcançados pelos alunos são muito baixos. Não obstante percebemos melhorias ao longo dos anos, contudo essas acontecem a passos lentos.

O sucesso educacional que se almeja é consequência de vários fatores que agem de forma concatenada sob o aluno, fazendo com que esses tenham resultados positivos (nesse estudo, sucesso é o desempenho alcançado pelos alunos de 4ª série/ escolas públicas/ língua portuguesa/ SAEB/ 2005). Esses fatores podem ser encontrados nas famílias, escolas, vizinhanças, como também disposições e interesses do próprio indivíduo. Vários estudos indicam que na família estão os principais fatores que geram resultados positivos. Essas

pesquisas, com forte poder explicativo, dominaram por muito tempo os estudos que analisavam e ainda analisam os determinantes do sucesso educacional, assim como dominava nesse campo a apatia em relação à escola.

As novas configurações surgidas no campo educacional junto às crenças de alguns pesquisadores fizeram com que ressurgissem na sociologia da educação pesquisas tendo o ambiente escolar como uma unidade que merecia atenção, ainda que sob a égide minimalista de que “frequentar a escola sempre é melhor que não frequentá-la”. Esse espaço inclui também características que são fundamentais para o rendimento do aluno. Reside nesse campo – a escola - a possibilidade de minimizar o impacto da condição de origem. Pois é preciso se atentar aos fatores escolares que interferem no desempenho do aluno, já que acreditamos que nesses espaços há possibilidade de pensar modos de minorar o impacto das desvantagens sociais, por meio da intervenção de políticas públicas.

Entretanto, os resultados encontrados nesse estudo apontaram efeito modesto em relação às características dos professores. No que se refere à formação inicial, embora haja melhora nos escores dos alunos com relação à formação, o que aparece é um efeito acanhado, não havendo forte melhora nas notas. Essa diferença tende a ser nula, se feito um controle do nível socioeconômico dos alunos, uma vez que acreditamos que alunos mais carentes recebem professores com piores formações, embora não tenha sido feita aqui uma busca na literatura para afirmar essa hipótese.

O mesmo acontece com a informação sobre a unidade administrativa em que o professor se formou. Embora tenha havido uma melhora na nota das turmas que foram ministradas por professores que se formaram na rede privada esse aumento não se mostrou expressivo. Os cursos de formação continuada que em tese poderiam, tanto complementar a formação inicial, como também servir de aprimoramento e desenvolvimento dos professores como o compartilhar experiências, parece não afetar ou afetar muito modestamente o desempenho dos alunos.

A experiência no magistério apresentou uma melhora com os anos acumulados. No entanto, isso faz diferença nos primeiros anos da carreira, diminuindo o efeito progressivamente até praticamente se anular. O tempo de experiência na turma mostrou que estar com a mesma turma desde o início do ano é positivo, conquanto a nota final não difere muito entre esta situação e outras. O tempo na série também mostrou uma melhora discreta.

Concluimos dessa forma que muitas características valorizadas na carreira do magistério não produzem efeito expressivo no ganho de aprendizagem. As políticas públicas de seleção, contratação e desenvolvimento da carreira não valorizam o principal objetivo da educação que é a aprendizagem. O que vemos é um descompasso entre os objetivos do sistema e a maneira como o sistema remunera seus profissionais. Cabe ressaltar ainda que diante à complexidade dos fatores que abarcam a realidade escolar, ligada às limitações metodológicas desta pesquisa, esse estudo não permite estabelecer generalizações sobre o sistema escolar nem mesmo ser exaustivo ao que concerne o tema.

Algumas características não foram analisadas assim como o trabalho aqui apreendido não contou com uma base de dados atualizada, dados mais recentes não haviam sido disponibilizados publicamente. Vimos que importantes alterações, por meio de políticas públicas, foram aprendidas no sistema educacional brasileiro após 2005, certamente essas políticas podem ter impactado a qualidade da educação. Pretende-se continuar pesquisando o tema e analisar de forma comparada esses resultados com os gerados a partir de bases de dados atuais.

Parece-nos crucial o aumento de pesquisas sobre o universo escolar no país, a fim de melhor compreender a realidade de nossas escolas, considerando que as pesquisas desenvolvidas em outros países são caracterizadas por dados às vezes divergentes e com condicionantes culturais e econômicos distintos. Sendo necessário maior investimento, mais esforços em estudos com dados do sistema educacional com pesquisadores que conheçam em profundidade o contexto das escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, M.. Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB. 2ed. Ijuí:Unijuí, 2002.

ALVES, F.. Políticas Educacionais e Desempenho escolar nas Capitais Brasileiras. Caderno de Pesquisa, v.38, n. 134, p.413-440. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: fev. 2012.

ALVES, M. T. G; SOARES, J. F.. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. Belo Horizonte, n.2, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: setembro. 2011.

ANDRADE, J. M. de. LAROS, J. A.. Fatores Associados as desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB 2001. UNB. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: abril . 2012.

ARAÚJO, G.C.. FERNANDES, C.F.R. Qualidade do Ensino e Avaliações em Larga Escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2009, v.2, n.2. Disponível em: [http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art7\\_port.html](http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art7_port.html). data de acesso: setembro.2011.

ARCHER, M.. Cambridge University Press.1988. The Siciology of educational systems, in: BOTTOMORE, T.; NOWAR, S. &.

ARELARO, L.. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt05-3866--int.pdf>. Data de acesso: dezembro. 2012.

ARROYO, M.. Sucesso/Fracasso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, p.33, jan.2000. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1072/974>. Data de acesso: abril. 2011.

BABIE, E.. Métodos de Pesquisa de Survey. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C.. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos de 4ª série. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, M. L. de O.. Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, Traço Fino, 2011.

BARROS, R. P. de; MENDONÇA, R.. Investimento em educação e desenvolvimento econômico. Texto para discussão. V. 2, nº 525, P.605-614, Rio de Janeiro: IPEA, 1997.

Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0525.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0525.pdf). Data de acesso: abril. 2012.

\_\_\_\_\_; MENDONÇA, R.. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 42, fev. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: abril . 2012.

\_\_\_\_\_; MENDONÇA, R.; SANTOS, D. D.; e QUINTAES, G.. Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil, Texto Para Discussão Nº 834, Rio de Janeiro, outubro de 2001. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/159/94>. Data de acesso: maio. 2012.

\_\_\_\_\_; HENRIQUES, R., MENDONÇA, R .. Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. Texto para discussão Nº 857, 2002. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0857.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0857.pdf). Acesso em: abril. 2012.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T.. A construção social da realidade. 26ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

BONAMINO, A.; FRANCO, C.. Avaliação e Política educacional: O processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, n.108, p.101-132, novembro de 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: maio . 2011.

BOURDIEU, P.. Ensaios de Sociologia. 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

\_\_\_\_\_; A economia das trocas simbólicas. Introdução, seleção e organização de Sergio Miceli. 3ª ed., São Paulo, Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_;O poder simbólico. Lisboa, Difel, 1989.

\_\_\_\_\_;A Miséria do Mundo. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_;Escritos de educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.

\_\_\_\_\_;A Distinção: Crítica Social do Julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_;PASSERON, J.. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (1988). DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_; MEC. 1993. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, D.O.U. 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.

BROOKE, N.; SOARES, J.F.. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. Tradução de Lia Zatz. Brasília, DF: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_; A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 114, p. 7-28, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: dezembro. 2011.

CASTRO, J. A.; e MENEZES, R. M.. Avanços e Limites na Gestão da Política Federal de Ensino Fundamental nos anos 1990. Texto para Discussão nº 947, Brasília, abril de 2003. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0947.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0947.pdf). Data de acesso: julho. 2012.

COLEMAN, J. et al. Equality of educational opportunity. Washington, DC: Office of Education; US Department of Health, Education and Welfare, 1966.

CORAGGIO, J. L.. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez Editora/Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p.75-123.

COSTA, M. ; KOSLINSKI, M. C. . Prestígio escolar e composição de turmas - explorando a hierarquia em redes escolares. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, p. 305-330, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1442/1442.pdf>. Data de acesso: maio. 2013.

COUSIN, O. Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire. In ZANT (VAN) A (org). L'école, l'état des saviors. Paris, La Découverte, 2000, p.139-148.

CRESPO, A. M. B.. Descentralização do ensino: autonomia ou repasse de responsabilidade – experiências no município de Juiz de Fora nas décadas de 70 e 80.2002.

DUBAR, C.. A Socialização Construção das Identidades Sociais. Porto Editora, Lta, 1997.

DURHAM, E. R.; OKIDA, Y. ; NEVES, A. A. B.. Parecer CNE/CES n. 970/99. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 325-336, 1999.

DURKHEIM, E.. Educação e Sociologia, 11ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1978. Editorial/ICH, p. 77-105, 2010.

ENQUITA, M. F.. Educar em Tempos Incerto. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORQUIN, J.C.. Sociologia da educação: dez anos de pesquisas. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, C.. O Saeb: potencialidades, problemas e desafios. In: Revista Brasileira de Educação, 17, 2001, p. 127-132. Disponível em:

[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde17/rbde17\\_11\\_espaco\\_aberto\\_-\\_creso\\_franco.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde17/rbde17_11_espaco_aberto_-_creso_franco.pdf).

Data de acesso: dezembro. 2012

\_\_\_\_\_; ALVES, F; BONANIMO, A.. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: setembro. 2011.

FREITAS, D. N. T.. A Avaliação da Educação Básica no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L.C.. Eliminação Adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.965-987, out. 2007.

FRIGOTTO G.; MARIA, C.. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: setembro. 2011.

GAJARDO, M.. Reformas educativas na América latina: Balanço de Uma Década. 2000.

GALVANIN, B.. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. In: Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, n. 03, 2005. Disponível em:

<http://www.faesu.edu.br/horus/artigos%20anteriores/2005/Artigo%20Beatriz.pdf>. Data de acesso: dezembro. 2011.

GATTI, B. A.. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B.A.. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. Eccos Revista Científica., Uninove, São Paulo: v.4, n.1., 2002.

GHANEM, E.. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de Democratização. In: Revista Brasileira de Educação, n. 3, p.31-63. São Paulo, 1996.

GOFFMAN, E.. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOLDHABER, D. D.; BREWER, D. J.. Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. In: FOWLER, J. W. (Org.). Developments in school finance. Washington: National Center for Education Statistics, 1996.

GOMES, C. A.. A educação em perspectiva sociológica. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.

GIDDENS, A.. Sociologia. 4 ed, Porto Alegre: Artmed, 2005

HABERMANS, J.. O Discurso Filosófico da Modernidade. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HANUSHEK, E. A.. Teacher characteristics and gains in student achievement: estimation using micro data. *American Economic Review*, [S.l.], v. 2, n. 61, p. 280-288, 1971.

\_\_\_\_\_; 'Interpreting recent research on schooling in developing countries', *World Bank Research Observer*, vol. 10 (2) (August), pp. 227-46, 1995.

\_\_\_\_\_; RIVKIN, S. G.. Teacher quality. In: HANUSHEK, E.; WELCH, F. (Org.). *Handbook of the economics of education*. Amsterdam: Elsevier Science & Technology Books, 2006. v. 2.

HASEMBALG, C.; SILVA, N. V. (org.). *Origens e Destinos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

HAWK, P. P.; COBLE, C. R.; SWASON, M.. Certification: It does matter. *Journal of Teacher Education*, [S.l.], v. 3, n. 36, p. 13-15, May/June 1985.

HILL, P.; ROWE, K.. Multilevel modelling of school effectiveness research. *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Melbourne, 1994.

HORTA NETO, J. L.. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 42, p. 1-14, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Data de acesso: novembro.2011

INEP. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: janeiro.2013

JENCKS, C. S., et al. *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. New York: Basic Books, 1972.

JESSUS, G.R.. Fatores que afetam o desempenho em português: um estudo multinível com dados do SAEB 2001. Dissertação de Mestrado, UNB, Brasília, 2003.

KYRILLOS, S. L.. Educação, Mercado de Trabalho.2000. Disponível em: [http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia\\_2000\\_n1/pdf\\_s/segmentos/artigo\\_06\\_v1.pdf](http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2000_n1/pdf_s/segmentos/artigo_06_v1.pdf). Data de acesso: julho. 2012

LAHIRE, B.. *Sucesso escolar nos Meios Populares: As razões Práticas do Improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_; *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'“échec scolaire” à l'école primaire*, Lyon, *Presses Universitaires de Lyon*, coll. « IUFM », 1993, 310 p., ISBN : 2-7297-0451-5.

LATOUR, B.. *Pandora's hope : essays on the reality of science studies*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1999.

\_\_\_\_\_; Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora/Bruno Latour; tradução de Ivone C. Benedetti; revisão de tradução Jesus de Pauta Assis. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

LEE, V. E.. Using hierarchical linear modeling to study social contexts: the case of school effects. *Educational Psychologist*, 35, PP. 125-141, 2000.

LEVIN, B; FULLAN, M.. Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, Toronto, v. 36 (2), p. 289-201, 2008.

LIBÂNEO, J. C.. Organização e gestão da escola. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. P. M.. Neoliberalismo e Educação no Brasil na década de 1990. Anais do encontro ALACIP 2006.

LOPES, E. M. T. (org). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

MAGRONE, E.. O impacto da massificação do ensino sobre a autoridade profissional da docência. In: XII Congresso Brasileiro de Sociologia, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt14/t146.pdf>. Data de acesso:

MEC. O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Brasília, 2007.

MELLO E SOUZA, A.. Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 413-434, out./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: setembro. 2011.

MENEZES-FILHO, N.. Os determinantes do Desempenho Escolar do Brasil. Instituto Futuro Brasil, Ibmec-SP e FEA-USP, 2008.

MICHELS, M. H.. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*.

MORTIMORE, P.. et al.. *School Matters. The Junior Years*. Wells, Somerset: Open Books, 1988.

MORTIMORE, P.. The nature and findings of school effectiveness research in primary sector. In: RIDDELL, S. e PECK, E. (orgs) *School effectiveness research: its message for school improvement*. Londres: HMSO, 1991.

NOGUEIRA, M. A.. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL (176), 563-578, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: setembro. 2011.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUTTAL D N, G. H, Prosser R e Rasbash J. Differential school effectiveness. Journal of Educational Research, 13:769-776, 1989.

OLIVEIRA, D. A. (Org.); DUARTE, M. R. T. (Org.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de Educação básica. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, R.F.. O Fundef em três dimensões: formulação, regulamentação e implementação. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G.C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/abr, n.28, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: setembro. 2011.

PALMA FILHO, J. C.. Política Educacional Brasileira: Educação Brasileira numa década de incertezas (1990 –2000): Avanços e Retrocessos - São Paulo: Editora CTE, 2005.

PERONI, V. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0508t.PDF>. Data de acesso: dezembro. 2011

PERRENOUD, P. A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista? Paris/Bruxelles: Boed Université. 1994.

\_\_\_\_\_; O Trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. ; CHARLIER, É. (org). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?. Porto Alegre. Artmed, p. 160-184, 2001.

PIMENTEL, G. S. R.; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. R. B. de. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009.

RAGIN, C. C.. Constructing Social Research the Unity and Diversity of Method. Thousand Oaks: California. Pine Forge Press, 1994.

ROMANELLI, O.. História da Educação no Brasil – 33º ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

RUTTER, M. et al. Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children. London: Open Books; Cambridge: Harvard University, 1979.

SANFELICE, J. L. Resenha: SILVA JUNIOR, J. dos R. A reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, 2003.

SANTAGADA, S.. A situação social do Brasil nos anos 80. Indicadores Econômicos FEE, Vol. 17, No 4. 1990.

SANTOS, B. S.. Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, J. A. F.. Estrutura de posições de classe no Brasil. In: Trabalhadores e Ações Coletivas no Mundo Contemporâneo - Seminário ANPOCS-FEA/USP, São Paulo, 2003.

SCALON, C.. Ensaios de Estratificação. Belo Horizonte. Argumentum.2009

\_\_\_\_\_. FIGUEIREDO SANTOS, J. A.. Desigualdades, Classes e SCHILLING, Flávia (org). Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras praticas. Cortez: São Paulo, 2005.

SCHULTZ, T. W.. Valor económico de la educación. Trad. Sonia Tancredi. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1968 [1963].

SCHWARTZMAN, S.. Chile: um laboratório de reformas educacionais. In SEMINÁRIO sobre a Qualidade da Educação Básica promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Brasília, 2007.

SEN, A. K.. Desigualdade Reexaminada. Rio de Janeiro, Record, 2001.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. Pag. 335-350, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: setembro. 2012.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O.. Política educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, M. A. Intervenção e Consentimento: A política educacional do Banco Mundial – Campinas, SP: Editora FAPESP, 2002.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M.. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SAVIANI, D.. Desafios da Construção de um Sistema Nacional articulado de Educação. Trab. Educ. Saúde, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008.

SIMON, H.. Comportamento Administrativo. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SAMMONS, P., HILLMAN, J. MORTIMORE, P.. Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. London: Office for Standards in Education (OFSTED), 1995.

SAMMONS, P.. Key Characteristics of Effective Schools. In: School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century, Lisse, Swets and Zeitlinger. p.183-231, 1999.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M.. Recursos Familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 49, n.3, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: outubro. 2011.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C.. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. Ensaio. In: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: dezembro. 2012.

STRONGE, J. H.. Qualities of effective teachers. Virginia: ASCD, 2002.

TAVARES. F. J.. Limites Sociais da Educação no Brasil: Estratificacao, Mobilidade Social e Ensino Superior. Tese de Doutorado. IUPERJ. Rio de Janeiro. 2007

TEORIA E CULTURA: Revista do Mestrado em Ciências Sociais da UFJF/Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Centro de Pesquisas Sociais. V. 1., n.1, pg. 75-95. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

TILLY, C.. O acesso desigual ao conhecimento científico. Tempo social, v.18, n. 2, p. 47-63, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: março. 2012.

VELOSO, F. A.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI, F.. Determinantes do “milagre” econômico brasileiro (1968-1973: uma análise empírica. Revista Brasileira de Economia. Vol. 62 no.2 Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: julho. 2012.

VIEIRA, A. L. C.. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. XXVII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.2003.

WALTENBERG, F.. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 117-136, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Data de acesso: maio. 2013.

WAYNE, A. J.; YOUNGS, P.. Teacher characteristics and student achievement gains: a review. Review of Educational Research, [S.l.], v. 73, n. 1, p. 89-122, Spring 2003.

WEBER, M.. Estado Nacional y política econômica. In:\_\_\_\_\_, Escritos políticos I, México: Folios, 1982.

**ANEXO 1**  
**MICRODADOS DO SAEB 2005**  
**MANUAL DO USUÁRIO**  
**O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB**  
**Concepção e Objetivos**

Desde a sua concepção, o SAEB foi fundamentado na ideia de *sistema*, com a perspectiva de desencadear um *processo* de avaliação, por meio de levantamento periódico de dados, para captar a evolução do quadro educacional brasileiro, a partir de dois pressupostos básicos:

- o rendimento dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado; e
- nenhum fator determina, isoladamente, a qualidade do ensino.

A preocupação de conjugar testes de rendimento com questionários sobre fatores contextuais foi uma constante, visando ao atendimento de demandas dos principais usuários da informação, do próprio Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nesta perspectiva, o SAEB foi estruturado para contemplar o *objetivo* principal de monitorar o desempenho dos sistemas de ensino (considerada a atuação dos diferentes entes federados), oferecendo informações que permitam aos gestores conhecer com maior profundidade os problemas e as deficiências de nosso sistema educacional, orientando com maior precisão as políticas governamentais destinadas à melhoria da qualidade e à promoção da equidade, na oferta de Educação Básica.

### **Aspectos Metodológicos**

#### **Amostra**

A metodologia de amostragem utilizada no SAEB possibilita a obtenção de estimativas de desempenho dos alunos por série, Unidades da Federação, Regiões e Brasil, em todas as disciplinas investigadas. O desenho amostral contempla amostras probabilísticas de alunos e amostras relacionadas (de turmas, de professores, diretores e de escolas), considerando o universo de alunos matriculados no sistema educacional brasileiro; essas amostras são estratificadas levando-se em conta as variáveis de escolas: zona (rural e urbana), localização (capital ou interior, região metropolitana, porte de municípios) e rede de ensino (federal, estadual, municipal e particular). O plano de amostragem ocorre em três etapas: seleção de municípios, em seguida, de escolas e, por último, de turma; todos estas em função da

proporção de alunos matriculados. Dessa forma, todos os alunos da turma selecionada participam da avaliação, e seus professores e diretores são automaticamente selecionados para responder aos questionários. A seleção dos elementos da amostra é rigorosamente aleatória e probabilística, o que permite relacionar os resultados da amostra com as características da população de referência.

### **Instrumentos**

*Testes* – Avaliam conhecimentos, habilidades e competências nas disciplinas investigadas, os quais estão dispostos nas Matrizes de Referência do SAEB. As matrizes constituem um conjunto de descritores com representação dos conteúdos mais relevantes e as competências e as habilidades passíveis de serem medidas em avaliações em larga escala. Os itens são elaborados obedecendo-se às matrizes de especificação de conteúdos e habilidades previamente elaboradas por série e disciplina, visando garantir uma representação adequada dos programas de ensino, dos conteúdos das disciplinas e dos níveis de complexidade das habilidades a serem avaliadas com os testes. Para a elaboração destas matrizes, os programas de ensino das secretarias de educação foram analisados e consultaram-se especialistas em currículo e professores das séries avaliadas. Os pesquisadores do SAEB valeram-se ainda de estudos e investigações recentes realizados em outros países. Os testes aplicados aos alunos são compostos por 169 itens de múltipla escolha para cada uma das séries e disciplinas avaliadas. Para permitir a aplicação dessa grande quantidade de itens, utiliza-se um modelo para montagem dos cadernos denominado “Blocos Incompletos Balanceados” (BIB) – *Balanced Incomplete Block*. Esse modelo permite que os 169 itens sejam divididos em subconjuntos menores, denominados blocos. Cada bloco é composto por 13 itens, o que faz com que se tenha ao todo 13 blocos, organizados em grupos de três diferentes combinações. Cada combinação resulta em um caderno de prova, e todas as combinações, em 26 cadernos diferentes.

*Questionários* – Além dos instrumentos de medida de rendimento, são aplicados cinco tipos de questionários: de alunos, de turmas, de professores, de diretores e de escolas. Os alunos respondem a perguntas sobre o ambiente familiar, hábitos de estudo e de leitura, motivação, trajetória escolar. O diretor e os professores de cada uma das disciplinas avaliadas são convidados a dar informações sobre sua formação profissional, nível socioeconômico e

cultural, estilo de liderança, formas de gestão, práticas pedagógicas, clima acadêmico, clima disciplinar, recursos humanos e pedagógicos. O aplicador preenche ainda questionários com informações sobre a turma e a escola. No caso do sistema de ensino, os construtos estão relacionados a três níveis: da escola, da sala de aula e do aluno. No SAEB, informações do nível de escola são coletadas em todos os cinco questionários e estão relacionadas a ambiente físico, infra-estrutura, recursos, direção da escola, clima escolar. O nível de sala de aula está associado ao impacto do professor na aprendizagem dos alunos, considerando-se, por exemplo, práticas pedagógicas, formação profissional e o relacionamento entre professores e alunos. Construtos do nível de alunos têm duas funções centrais: fornecer dados para o filtro de características individuais e identificação de fatores escolares que promovem a eficácia; e colher informações sobre as características econômicas, demográficas e sociais dos alunos, para estudar a equidade do sistema de ensino.

*Procedimentos de Análise* – A partir de 1995, o SAEB introduziu métodos escalares, baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI), para aferir os resultados referentes ao desempenho do aluno, como forma de superar as limitações da Teoria Clássica de Testes. Essa teoria consiste em um conjunto de modelos matemáticos e estabelece que a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros (que expressam certas propriedades) dos itens. Quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar os itens. A utilização da TRI e da amostra matricial de itens (modelo BIB de montagem dos cadernos de testes) permite a construção de uma escala para cada disciplina, englobando as três séries avaliadas e ordenando o desempenho dos alunos em um *continuum* (do nível mais baixo para o mais alto). Isto somente é possível por meio da aplicação de *itens comuns* entre as séries e da transformação (equalização) das escalas de cada disciplina para a obtenção de uma escala comum a todas séries. Sendo assim, os resultados são apresentados na forma de escalas de proficiência que permitem a interpretação pedagógica das habilidades e das competências dos alunos associadas a diversos pontos da escala. No âmbito do SAEB, a identificação de fatores associados ao desempenho do aluno é feita com extrema cautela. Não é estabelecida uma relação direta e, de certo modo, mecânica, entre diferentes variáveis para a determinação desses fatores. Utilizam-se modelos multiníveis

para a análise dos dados coletados, bem como o controle de algumas variáveis, como o nível socioeconômico dos alunos avaliados<sup>15</sup>.

### **SAEB/2005**

Universo da pesquisa: todos os alunos matriculados em 2005 nas escolas urbanas constantes do Censo Escolar de 2004 em uma das três séries de interesse, exclusive os alunos das turmas multisseriadas e de aceleração, os matriculados em escolas exclusivamente de educação especial, nas localizadas em áreas indígenas e quilombolas e, ainda, naquelas com menos de 10 alunos. Foram incluídos também, no universo da 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, os alunos das escolas rurais não federais com 10 ou mais alunos na série. Essa definição de população de referência permitirá obter resultados com cobertura um pouco mais ampla que aquelas proporcionadas pelos levantamentos de 2001 e 1999. Ao mesmo tempo, será possível obter resultados comparáveis aos daqueles dois estudos, limitando-se a parte da amostra usada para comparação àquela que fornece cobertura para a população de referência equivalente à utilizada naqueles dois estudos. Para isto, basta fazer a exclusão dos alunos de escolas federais e dos alunos da 4a série do Ensino Fundamental em escolas rurais em todas as Unidades da Federação, exceto as situadas na Região Nordeste, em Minas Gerais e no Mato Grosso do Sul. A comparação com o SAEB2003 é direta, já que as populações pesquisadas são as mesmas.

### **Amostra**

Similarmente às edições anteriores, o primeiro grande critério de estratificação refere-se à série em que o aluno está matriculado, a saber: 4.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio. Para facilitar a linguagem, algumas vezes empregaram-se indiferentemente as palavras estrato ou subpopulação. Resumidamente este critério será indicado por série. O segundo critério importante é o de Unidade da Federação, abreviado para estado. A pesquisa produz estimativas para cada um dos 26 estados e para o Distrito Federal, totalizando 27 estratos nesta categoria. Os critérios a seguir são todos aplicados dentro de cada combinação de série e estado. O terceiro critério pré-estabelecido é a dependência administrativa da escola (Rede): federal, estadual, municipal e particular. Em

---

<sup>15</sup> O modelo multinível é aquele que permite a associação simultânea do desempenho a múltiplas variáveis, levando-se em conta os diversos níveis do sistema, tais como escola, turma e alunos, possibilitando a identificação dos mais importantes fatores relacionados ao desempenho.

algumas situações, devido ao tamanho reduzido do estrato, as categorias estadual e municipal são reunidas em uma única categoria intitulada como pública. Em outras situações foram reunidas num estrato, apenas para fins de amostragem, escolas particulares e municipais, ou particulares e estaduais. Nesses casos, a ideia não era manter um estrato separado para as escolas não agrupadas, mas preparar a amostra de modo a poder, depois, estimar bem a proficiência do conjunto dos três tipos de rede de ensino. As escolas federais sempre foram mantidas em estratos separados dos referentes às demais redes de ensino. O quarto critério é o da localização da escola dentro de estado. Neste critério, houve mudança em relação ao que fora a estratificação utilizada no SAEB2003, voltando-se à situação de 2001, com os estados divididos em alunos da capital e do interior. Os critérios acima referem-se às escolas situadas na área urbana. A pesquisa de 2005 abrangeu as escolas da 4.a série situadas na área rural, agrupadas em cinco grandes estratos – as cinco regiões geográficas (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) –, combinados com capitais e interior.

No Quadro 1, apresentamos um resumo dos critérios de estratificação que foram controlados *a priori* para produção de estimativas confiáveis de habilidade.

Quadro 1. Critérios para definir os estratos de interesse para o SAEB2005

Critério	Número	Descrição
Urbano		
Série	3	4S, 8S, 3S
Estado	27	26 estados + DF
Rede	4	Federal, Estadual, Municipal e Particular

Combinando todos estes critérios, teríamos para este plano amostral um total de 688 possíveis estratos. Entretanto, algumas dessas combinações poderiam ser vazias ou conter um número muito baixo de escolas e/ou de alunos. Assim, antes mesmo de estudos mais detalhados, foram definidas algumas reduções do detalhamento da estratificação de interesse, as quais passamos a descrever. Para as escolas federais, seriam requeridos somente resultados nacionais na 4.a e na 8.a série do Ensino Fundamental e, para duas partições do território nacional formadas pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e Sudeste e Sul, para as escolas da 3.a série do Ensino Médio. Para as escolas rurais não federais, na 4.a série do Ensino Fundamental, definiu-se que os resultados seriam requeridos somente para as cinco grandes regiões do País (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste), separados por rede de

ensino. Considerando a experiência do SAEB2001, no caso das escolas não federais da 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio, foram definidos apenas dois estratos de interesse em cada estado, segundo a dependência administrativa da escola (particular ou pública), com o grupo “pública” reunindo as escolas estaduais e municipais. Esta agregação foi adotada devido à pequena incidência de escolas municipais para a 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio. Além destas medidas prévias para redução no número de estratos de interesse, foi feito um estudo da distribuição dos alunos pelos estratos inicialmente definidos, propondo-se, em alguns casos, a reunião de estratos cujos tamanhos eram demasiado pequenos para justificar sua separação. Foram definidos estratos de interesse de tamanho mínimo igual a 2.000 alunos para a 4.a e a 8.a série do Ensino Fundamental, e igual a 1.100 alunos para a 3.a série do Ensino Médio. As agregações necessárias foram feitas buscando-se sempre respeitar ao máximo a divisão por rede de ensino e, em seguida, a manutenção da separação pela localização. Como resultado dessa análise, reduzimos a pesquisa para 438 estratos de interesse, número bastante próximo do usado no SAEB2003.

Para especificar completamente o plano amostral, foram executadas as seguintes operações:

(1) Estratificar o universo por série a ser avaliada em três subuniversos distintos:

- escolas que oferecem 4.a série do Ensino Fundamental;
- escolas que oferecem 8.a série do Ensino Fundamental;
- escolas que oferecem 3.a série do Ensino Médio.

(2) Estratificar as escolas em cada série (subpopulação) segundo os estratos de interesse: as escolas do cadastro obtido a partir do Censo Escolar de 2004 foram estratificadas nos 438 estratos de interesse descritos nas Tabelas do Anexo B.

(3) Calcular o tamanho da amostra total de escolas e turmas para cada um dos estratos de interesse, em cada uma das séries.

O dimensionamento da amostra foi efetuado considerando-se a idéia básica de oferecer precisão igual para as estimativas de proficiência para cada disciplina, em cada estrato de interesse, e considerando também que seriam avaliadas duas disciplinas (LP e M) em cada série. Decidiu-se calcular o tamanho da amostra de escolas e turmas em cada série e estrato de interesse usando-se a seguinte regra. Foi fixado em 300 o número de alunos a serem testados por disciplina, em cada série e estrato de interesse. Esse valor foi decidido após exame da relação entre tamanho da amostra de alunos e precisão das estimativas de proficiências médias obtidas em SAEBs anteriores. Com esse valor inicial, e considerando-se as perdas esperadas

na ocasião da aplicação da avaliação, espera-se alcançar a média de 250 alunos testados por disciplina em cada série e estrato de interesse. Para calcular o número de escolas a selecionar na primeira etapa do plano amostral em cada estrato de interesse, primeiramente foi calculado o número de turmas a selecionar.

As escolas de cada estrato de interesse foram divididas em dois grupos:

- escolas com uma ou duas turmas regulares da série; e
- escolas com três ou mais turmas regulares da série.

Para conseguir-se um maior espalhamento da amostra de escolas, adotou-se a seguinte regra de sorteio para esta etapa adicional de estratificação das escolas:

- escolas pertencentes ao grupo (estrato) de escolas com uma ou duas turmas regulares da série terão apenas uma turma selecionada para a avaliação;
- escolas com três ou mais turmas regulares, terão duas turmas selecionadas para a avaliação.

Em cada estrato de interesse, aloca-se (distribui-se) a amostra total de turmas e de escolas entre os dois grupos de escolas definidos segundo o tamanho, proporcionalmente ao número total de turmas existentes no conjunto das escolas do grupo.

Essa distribuição proporcional foi feita para garantir o balanceamento da amostra dentro de cada estrato de interesse, entre as escolas maiores e menores. Os tamanhos de amostra foram calculados dividindo-se o número total de turmas a selecionar em cada estrato de interesse ( $nt$ ) entre os respectivos estratos de tamanho proporcional ao número total de turmas existentes em cada estrato de tamanho. O resultado dessa conta era sempre arredondado para o inteiro par mais próximo, e se garantiu a seleção de ao menos 2 turmas por estrato, caso o resultado da conta desse menor que 2. Em uns poucos casos, estratos foram definidos contendo apenas uma turma, casos em que esta foi incluída na amostra. Finalmente, calcula-se o número de escolas a selecionar por estrato de tamanho, dividindo-se o número de turmas a avaliar pelo número de turmas a selecionar por escola em cada estrato (uma turma por escola nas escolas com 1 ou 2 turmas, e 2 turmas por escola nas demais). Os números de escolas a selecionar por estrato de tamanho foram sempre arredondados para múltiplos de dois. Tal arredondamento se deu para facilitar a etapa de seleção da amostra de escolas, cujo método dependia da seleção de pares de escolas.

Tabela 1 – Alocação da amostra de esperada para o SAEB2005

Universe	4. <sup>a</sup> Série EF	8. <sup>a</sup> Série EF	3. <sup>a</sup> Série EM	Total
Alunos na população	3.662.794	2.898.175	2.313.420	8.874.389
Estratos para alocação	152	133	97	382
Disciplinas	2	2	2	2
Estratos x Disciplina	304	266	194	764
Alocação da amostra de escolas	3.004	2.060	1.270	6.334
N.º escolas sorteadas (censo)	6.754	5.659	5.077	17.498
Alocação da amostra de turmas	3.832	2.874	1.876	8.582
Alocação da amostra de alunos	102.559	91.211	68.147	261.917
Fração amostral prevista (alunos)	2,80%	3,15%	2,95%	2,95%

O tamanho total da amostra de alunos indicado acima é apenas uma estimativa do número de alunos que vão de fato ser selecionados para avaliação. Uma estimativa melhor só estará disponível quando forem efetuados a operação de verificação (checagem), o cadastramento e o sorteio das turmas nas escolas da amostra selecionada. O tamanho que agora se vai fixar é somente o da amostra de escolas. A amostra de turmas pode variar ligeiramente, devido à possibilidade de escolas cadastradas com um tamanho (número de turmas) mudarem de classe de tamanho após a verificação. Antes de efetuar a seleção, as escolas dentro de cada estrato foram ordenadas de acordo com os códigos de CEP correspondentes. Essa ordenação, se utilizada com sorteio sistemático, garantiria um efeito de estratificação implícita por localização geográfica e um maior espalhamento da amostra de escolas. Entretanto, para evitarem-se os problemas técnicos decorrentes do uso de amostragem sistemática e, ao mesmo tempo, adotar-se um método de seleção de escolas capaz de produzir a maior sobreposição possível entre as escolas nas amostras das várias séries, decidiu-se utilizar o método de seleção de escolas denominado Amostragem Sequencial de Poisson (*Sequential Poisson Sampling*, Ohlsson, 1998).

Na Tabela 2, apresenta-se um resumo com os números de municípios, escolas e turmas incluídos nas amostras principais de cada uma das séries. Note-se que a linha de total tem valores nas colunas Escolas e Municípios que não representam a soma das outras linhas, mas, sim, os números de escolas distintas nas três amostras, e o número de municípios com ao menos uma escola em uma das amostras das séries consideradas.

**Tabela 2** - Número de turmas e escolas selecionadas por série em 2005.

Série	Escolas	Turmas	Municípios
4. <sup>a</sup> EF	3.004	3.832	1.110
8. <sup>a</sup> EF	2.060	2.874	781
3. <sup>a</sup> EM	1.270	1.876	540
Total <sup>16</sup>	5.169	8.582	1.499

### Desempenho da Amostra

Participaram do levantamento 5.940 escolas distintas (ao menos um aluno foi testado nestas instituições), representando 94,6% das 6.291 escolas distintas inicialmente selecionadas.

Quando distribuídas pelas séries, vê-se que a maior perda ocorre nas escolas da 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio (7,5%) e a menor, na 8.<sup>a</sup> série (4,6%).

**Tabela 3** - Desempenho da amostra do SAEB 2005

Estrato	Escolas sorteadas	Escolas Aplicadas	% perda de escolas	Turmas sorteadas	Turmas Aplicadas	% perda de turmas	Alunos Selecionados	Alunos com aplicação	% perda de alunos
4s	3.000	2.837	(5,4)	3.803	3.607	(5,2)	101.715	83.929	(17,5)
8s	2.050	1.955	(4,6)	2.848	2.706	(5,0)	89.230	66.353	(25,6)
3s	1.241	1.148	(7,5)	1.829	1.694	(7,4)	65.773	44.540	(32,3)
<b>Total</b>	6.291	5.940	(5,6)	8.480	8.007	(5,6)	256.718	194.822	(24,1)

Quando se analisam as perdas, observa-se uma concentração em alguns estratos. A tabela 4 mostra a distribuição da porcentagem de escolas perdidas por estrato. Nota-se que as perdas variam muito de um estrato para outro, porém com padrões bastante semelhantes entre as séries.

<sup>16</sup> O total da coluna Escolas registra o número total de escolas distintas efetivamente selecionadas para a amostra do SAEB2005.

Tabela 4. Distribuição das perdas (%) de escolas por estrato, segundo as séries

Estatística	4s	8s	3s
Mínimo	-36,36	-38,46	-41,67
Quartil 1	-6,67	-7,14	-11,11
Mediana	-3,59	0,00	0,00
Quartil 3	-3,85	0,00	0,00
Máximo	0,00	0,00	0,00

A previsão inicial da amostra era de 261.917 alunos nas três séries abrangidas pela pesquisa. O número de alunos efetivamente matriculados nas turmas da amostra selecionada foi de 256.718, cerca de 2% menor. O número de alunos avaliados totalizou somente 194.522, representando uma perda efetiva de 24,1% em relação ao número total de alunos matriculados nas turmas selecionadas. As diferenças por estratos de interesse também são bastante diferenciadas conforme tabela abaixo.

Tabela 5. Distribuição das perdas (%) de alunos por estrato, segundo as séries

Estatística	4s	8s	3s
Mínimo	-47,21	-57,54	-57,54
Quartil 1	-23,20	-31,04	-32,80
Mediana	-17,06	-23,59	-25,18
Quartil 3	-17,29	-23,43	-25,15
Máximo	32,66	-6,56	-6,81

Uma última análise global da amostra de alunos pode ser feita examinando-se o número médio de alunos testados por disciplina por estrato de interesse. Esse número determina, em parte, a precisão das estimativas de proficiência média para cada disciplina, obtidas em cada estrato de interesse.

Tabela 6. Distribuição do número total de alunos que fizeram os testes por estrato e disciplina, segundo as séries

Estatística	4s	8s	3s
Mínimo	182	125	138
Quartil 1	246	226	217
Mediana	272	248	243
Quartil 3	273	248	245
Máximo	463	362	362
Média	276	240	248

Toda amostra extraída de uma população finita requer que seus dados sejam adequadamente ponderados para permitir estimar medidas de interesse referentes ao conjunto da população. Isto se torna mais visível quando se trata de estimar totais populacionais, mas não é menos verdadeiro mesmo quando se pretende estimar outras quantidades, tais como médias, proporções etc. Quando a amostragem probabilística é empregada para selecionar as unidades pesquisadas, o método usual (natural) de ponderar as observações da amostra consiste em dar a cada unidade um peso que é igual ao inverso da respectiva probabilidade de inclusão na amostra. O esquema de ponderação adotado na amostra principal em 2005 resume-se pelas seguintes características. Os Pesos separados, calculados para escolas, turmas e alunos. Cada uma destas unidades de análise foi trabalhada separadamente das demais. Ao analisar dados de alunos que requeiram considerar informações das escolas e turmas a que pertencem, devem-se usar os pesos de alunos e ignorar os pesos de escolas ou turmas, mantendo nas tabelas celas para valor ignorado das variáveis de escolas e turmas quando estas informações não estiverem disponíveis. Os Pesos amostrais calibrados em cada estrato de expansão, de forma que, ao totalizar escolas, turmas e alunos considerando-se os pesos amostrais, obtêm-se contagens populacionais iguais às que foram obtidas com o Censo Escolar de 2005, após aplicação das regras de exclusão de escolas, turmas e alunos que levaram à definição do universo de seleção do SAEB-2003. Contagens amostrais ponderadas para domínios que representem agregação de estratos de expansão ficam igualmente calibradas ou ajustadas. Um poucas exceções a esta regra ocorreram em alguns estratos de expansão nos quais as contagens populacionais derivadas do Censo Escolar 2005 eram menores que as correspondentes amostras selecionadas e participantes. Nestes casos, foram utilizadas para calibração as contagens de escolas, turmas e alunos verificadas no Censo Escolar 2004.

Escolas e turmas com ao menos um aluno testado receberam peso positivo, mesmo que o correspondente questionário não tenha sido preenchido. Escolas e turmas sem nenhum aluno testado receberam peso igual a zero, mesmo que tenham preenchido o correspondente questionário. A seleção das escolas e turmas que receberam peso diferente de zero foi efetuada considerando-se variáveis indicadoras da presença de alunos testados criadas mediante contagem dos registros de alunos com ao menos uma resposta diferente de branco nos cadernos de provas. Os questionários de diretores receberam os pesos das escolas correspondentes, e os questionários de professores receberam os pesos das turmas correspondentes. O cálculo da ponderação da amostra principal em 2005 foi feito respeitando-se a estrutura do plano amostral utilizado, seguindo a mesma ordem da hierarquia utilizada para a seleção da amostra. As escolas selecionadas foram classificadas em seus estratos de origem, sendo tais estratos definidos em função da Unidade da Federação, da rede (estadual, municipal, particular), da localização (capital ou interior ou escolas rurais) e da classe de tamanho (uma ou duas turmas, três ou mais turmas) a que pertencem. Toda a ponderação de escolas, turmas e alunos em cada estrato foi efetuada independentemente do que ocorre nos demais estratos. As contagens populacionais para calibração dos pesos em cada estrato foram obtidas do cadastro de expansão derivado do Censo Escolar 2005.

## ANEXO 2

### INFORMAÇÕES SOBRE O TRATAMENTO DAS VARIÁVEIS UTILIZADAS

Os dados utilizados no presente estudo, com intuito de analisar a existência de relação entre os escores alcançados pelos alunos e as características dos professores foram extraídos do portal do INEP<sup>17</sup>. O caminho percorrido para obtenção dos dados foi: Informações Estatísticas, Microdados, Microdados para Download, SAEB 2005. A importação dos dados para sua utilização nas estatísticas descritivas foi feita pelo SPSS Student Version, por meio dos arquivos: INPUT\_SPSS\_PORTUGUES\_04SERIE e INPUT\_SPSS\_DOCENTE\_05. Foram selecionados somente os alunos que responderam ao teste e questionário referente a 4ª série, língua portuguesa, e seus respectivos professores: SERIE = 04 e DISC = Português.

Após a importação dos dados a compatibilização dos códigos de identificação entre alunos e professores foi feita por meio da criação de uma variável de identificação que reúne os dados de mascara e turma. Isso possibilitou a geração de um código único para cada docente e respectiva turma. A ponderação foi feita por meio de PESO\_EC referente ao peso da turma.

As variáveis selecionadas para análise foram retiradas do questionário do professor: Q4, Q6, Q10, Q15, Q17, Q22, Q76, Q77, Q78. Do questionário do aluno apenas a proficiência extraída a partir da média agregada da turma na variável PROFIC\_25050.

Q4 - Assinale a opções que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade, sem considerar pós-graduação.

Categoria	Descrição
A	Menos que o EM (antigo 2º grau)
B	Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau)
C	Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau)
D	Ensino Superior - Pedagogia
E	Ensino Superior - Licen. Matemática
F	Ensino Superior - Licen. Letras
G	Escola Normal Superior
H	Ensino Superior – Outros

---

<sup>17</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, localizado no endereço: portal.inep.gov.br

Q6 - Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve os seu título profissional.

Categorias	Descrição
A	Não se aplica
B	Pública federal
C	Pública Estadual
D	Pública municipal
E	Privada

Q10 - Você participou de alguma atividade de formação continuada nos 2 últimos anos?

Categoria	Descrição
A	Sim
B	Não

Q15 - Há quantos anos você está lecionando?

Categoria	Descrição
A	há menos de 1 ano
B	de 1 a 2 anos
C	de 3 a 5 anos
D	de 6 a 9 anos
E	de 10 a 15 anos
F	de 15 a 20 anos
G	há mais de 20 anos

Q17 - Há quanto tempo você é professor(a) desta turma?

Categoria	Descrição
A	Desde o início das aulas
B	de 6 a 8 meses
C	de 3 a 5 meses
D	de 1 a 2 meses
E	há menos de 1 mês

Q22 - Considerando toda a sua experiência profissional, há quantos anos você professor(a) nesta série?

Categoria	Descrição
A	Até 2 anos
B	Até 4 anos
C	Até 6 anos
D	Até 8 anos
E	Mais de 8 anos

Q76 - Quantos dos seus alunos, nesta turma, você acha que: concluirão o Ensino Fundamental (8º série)?

Categoria	Descrição
A	Nenhum
B	Alguns
C	Cerca da metade
D	A maioria
E	Todos

Q77 - Quantos dos seus alunos, nesta turma, você acha que: concluirão o Ensino Médio?

Categoria	Descrição
A	Nenhum
B	Alguns
C	Cerca da metade
D	A maioria
E	Todos

Q78 - Quantos dos seus alunos, nesta turma, você acha que: entrarão na Universidade?

Categoria	Descrição
A	Nenhum
B	Alguns
C	Cerca da metade
D	A maioria
E	Todos

PROFIC\_25050 - Proficiência na escala 250; 50