



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

Claudia Cristina Zanela

**Uma reflexão a partir do Questionário do Professor Prova Brasil SAEB:** práticas pedagógicas e aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Florianópolis

2020

Claudia Cristina Zanela

**Uma reflexão a partir do Questionário do Professor Prova Brasil SAEB: práticas pedagógicas e aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**

Dissertação/Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em Ciências Humanas.  
Orientador: Prof. Alexandre Fernandez Vaz, Dr.  
Coorientador: Prof. Antonio Jorge Gonçalves Soares, Dr.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Zanela, Claudia Cristina

Uma reflexão a partir do Questionário do Professor Prova Brasil SAEB : práticas pedagógicas e aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis / Claudia Cristina Zanela ; orientador, Alexandre Fernandez Vaz, coorientador, Antonio Jorge Gonçalves Soares, 2021.  
340 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Ciências Humanas. 2. Educação Básica. 3. Avaliação em Larga Escala. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Aprendizagem. I. Vaz, Alexandre Fernandez. II. Soares, Antonio Jorge Gonçalves . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. IV. Título.

Claudia Cristina Zanela

**Uma reflexão a partir do Questionário do Professor Prova Brasil SAEB: práticas pedagógicas e aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Christian Muleka Mwewa, Dr.

Instituição UFMS

Profa.: Danielle Torri, Dra.

Instituição UFPR

Profa. Ticiane Bombassaro Marassi, Dra.

Instituição MEC/INEP

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Ciências Humanas.

---

Profa. Eunice Sueli Nodari, Dra.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof. Alexandre Fernandez Vaz, Dr.(a)

Orientador

Florianópolis, 2020.

Este trabalho é dedicado à Maria Olinda, mãe, mulher e professora. Com você aprendi a viver e sentir a liberdade de ser lançada à ação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Arnaldo Zanela e Maria Olinda Zanela. Amo vocês! Ao meu irmão, Marco Antônio Zanela, e, em especial, à Kareenn Cristina Diener, irmã, amiga e a melhor companhia de uma vida.

Agradeço ao meu amor, companheiro e amigo, Marco Aurélio Gomes de Magalhães, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando e incentivando em todos os momentos dessa caminhada.

Aos meus filhos, Pedro e Tiago, pela compreensão nas ausências, pelo apoio esperançoso nos momentos mais frágeis e pelo amor inundado com benignidade e bondade! Eu amo vocês!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Fernandes Vaz, pelo aprendizado, compreensão e generosidade durante os momentos de pensamentos divagantes, envoltos em largo oceano de possibilidades tateantes de significação.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares, pela atenção e incentivo.

Ao professor Christian Muleka Mwewa e às professoras Danielle Torri e Ticiane Bombassaro Marassi, minha gratidão pelas importantes arguições durante a banca do exame de qualificação, as quais busquei acatar e, de certa forma, (re)direcionar a escrita da minha tese.

A todos os amigos e às amigas do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas que estiveram próximos nos bons momentos e nos momentos mais difíceis da minha formação acadêmica e humana. Muito obrigada!

À grande amiga, Denise Diana Andrade, que não poupou esforços, dedicação e amor para cuidar da minha família nesses últimos dezesseis anos.

Aos colegas Alexandre Madeira de Sá e Cunha e Luis Henrique Velasques Santos Porto, que auxiliaram na utilização das ferramentas estatísticas aqui sugeridas. Os passos – por vezes incertos e errantes – que me aproximaram da estatística a fim de auxiliar na interpretação de dados, conseqüentemente, nas tomadas de decisão que afetam, direta ou indiretamente, o processo de feitura desta Tese ficaram sob a supervisão da professora Ticiane Bombassaro Marassi. Agradeço por tudo o que me ensinou, professora!

À Marcia Vidal Candido Frozza, pelo seu profissionalismo na leitura atenta.

Ao colega Marcos Roberto de Abreu, pela generosidade, profissionalismo, comprometimento com a educação e disponibilidade em analisar os meus textos e, quando não, corrigir os erros e as imprecisões em tempo. Obrigada!

Minha gratidão aos professores, às professoras e demais profissionais do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, equipe coordenada pela professora Dra. Eunice Sueli Nodari.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis e Secretaria Municipal de Educação, pela liberação de Licença para Aperfeiçoamento para efetivação desta Tese. Em especial, à equipe que compõe a Secretaria Municipal de Educação e aos meus colegas e às minhas colegas da Rede. Agradeço a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, com esta Tese.

É no ato da escrita que descobrimos o que é solidão e como isso afeta nossos pensamentos que, por vezes, se perdem como folhas ao vento. Deixá-las voando livremente, como se estivessem dançando ao som de música, faz com que encontrem o lugar certo para que possam pousar. Assim é o ato da escrita aqui exibido: uma contemplação criativa, em que as dúvidas e as certezas têm as mesmas possibilidades de sucesso.

A educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo (ARENDR, 2011)



## RESUMO

Esta tese teve por objetivo analisar as relações entre as variáveis contextuais intraescolares e extraescolares e o sucesso escolar dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo e quantitativo, acerca das representações dos professores e das professoras de Matemática e Língua Portuguesa dos 5º e 9º anos, extraídas da análise do Questionário do Professor Prova Brasil SAEB, 2007 a 2017. A periodização começa em 2007, quando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) adota a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A avaliação amostral que se fazia até aquele ano passou a ser universal, tendo como público-alvo escolas públicas e estudantes do Ensino Fundamental. 2017, por sua vez, marca o início da pesquisa que gerou esta tese. A análise dos microdados dos questionários contextuais buscou responder às questões: Como o professor e a professora de Língua Portuguesa e de Matemática dos 5º e 9º anos apresentam o seu perfil profissional? Qual(is) a(s) influência(s) da percepção sobre a profissão no contexto escolar e social? Como se evidenciam relações da política de avaliações de sistema e as políticas de *accountability* na educação? Qual é a representação sobre o sucesso escolar? Os conceitos basilares da análise foram: práticas pedagógicas, aprendizagem, problemas de aprendizagem, avaliação em larga escala, fracasso e sucesso escolar e qualidade na educação. A evidência reforça o conhecimento que professores e professoras têm sobre a escolarização da família e sua participação na vida escolar, fatores que impactam o desempenho dos estudantes. Diante disso, as políticas públicas precisam garantir que as escolas priorizem seus vínculos com pais e comunidades, melhorando suas estratégias de comunicação para alinhar esforços, fortalecer escolas e seus(suas) alunos(as). Os dados mostram que certas práticas pedagógicas podem melhorar a aprendizagem em sala de aula, o que reforça a importância de avaliar as políticas públicas no cenário educacional local e, por conseguinte, apontar caminhos para a árdua tarefa de (re)encantar a educação.

**Palavras-chave:** Avaliação em Larga Escala. Prova Brasil. Educação Básica.

## ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the relationship between contextual variables out-of-school and in-school and the academic success of students from public schools in Florianópolis. This is a study of qualitative and quantitative nature, about the Teacher's representations of Mathematics and Portuguese Language of the 5th and 9th years of the Municipal Education Network of Florianópolis extracted from the analysis of the Prova Brasil (Brazil Exam) SAEB (Assessment of Primary Education System) from 2007 to 2017 Teacher Questionnaire. The research period took into account the year 2007, when the Basic Education Assessment System (SAEB) adopted the National Assessment of School Performance (ANRESC) – known as *Prova Brasil* –, thus, the sample evaluation that was carried out until that year became universal, targeting public schools and elementary school students. 2017 was the year on the beginning of the research, which originated this thesis. The analysis of the microdata from the contextual questionnaires tried to answer the questions: How do the teachers of Portuguese Language and Mathematics of the 5th and 9th years present their professional profile? What is the influence (s) of perception on the profession in the school and social context? How are the relations of the system comment policy and accountability policies in education? What is the representation about school success? The basic concepts of the analysis are: pedagogical practices, learning, learning problems, large-scale assessment, school failure and success and quality in education. The evidence shows that teacher expectations about student learning problems are associated lack of parental support to school life. The public policies should ensure that schools priorities their links with parents and communities improving their communication strategies to align efforts, strengthen schools and their students. The data show that, certain pedagogical practices can improve learning in classrooms which allows constructing the idea of as well as evaluating the public policy in the local educational scenario, consequently, possible paths in the arduous task of (re)enchancing education.

**Keywords:** Large Scale Assessment. Brazil Tasting. Basic Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 -</b>	<b>Análise descritiva das variáveis de caracterização.....</b>	<b>89</b>
<b>Gráfico 2 -</b>	<b>Comparação da sobrecarga de trabalho com a carga horária na escola, quantidade de escolas e carga horária total .....</b>	<b>108</b>
<b>Gráfico 3 -</b>	<b>Recursos auxiliares às práticas pedagógicas 2015 e 2017 .....</b>	<b>133</b>
<b>Gráfico 4 -</b>	<b>Comparação dos temas complementares a práticas pedagógicas por ano .....</b>	<b>137</b>
<b>Gráfico 5 -</b>	<b>Comparação entre as práticas pedagógicas e o tempo de trabalho .....</b>	<b>149</b>
<b>Gráfico 6 -</b>	<b>Análise descritiva dos possíveis problemas de aprendizagem em relação ao ano .....</b>	<b>169</b>
<b>Gráfico 7 -</b>	<b>Comparação dos problemas de aprendizagem em relação à série.....</b>	<b>173</b>
<b>Gráfico 8 -</b>	<b>Análise descritiva da trajetória educacional futura dos alunos ao longo dos anos.....</b>	<b>183</b>
<b>Gráfico 9 -</b>	<b>Efeito família e sucesso escolar – hábitos familiares .....</b>	<b>209</b>
<b>Gráfico 10 -</b>	<b>Efeito família e sucesso escolar – escolaridade dos pais.....</b>	<b>213</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Análise descritiva das variáveis de caracterização.....	87
Tabela 2 -	Análise descritiva das variáveis de caracterização em relação ao ano ....	88
Tabela 3 -	Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até graduação)?.....	94
Tabela 4 -	Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até graduação)?.....	94
Tabela 5 -	Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior.....	95
Tabela 6 -	De que forma você realizou o curso superior?.....	95
Tabela 7 -	Como professor, qual é o seu salário bruto?.....	95
Tabela 8 -	Dados gerais - salário bruto.....	96
Tabela 9 -	Tabela salarial x nível de escolaridade 5º e 9º ano.....	97
Tabela 10 -	Além da atividade como docente nessa escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?.....	97
Tabela 11 -	Há quantos anos você trabalha como professor?.....	98
Tabela 12 -	Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?.....	99
Tabela 13 -	Nesta escola, qual a sua carga horária semanal?.....	100
Tabela 14 -	Em quantas escolas você trabalha?.....	100
Tabela 15 -	Considerando todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor, qual a sua carga horária semanal?.....	100
Tabela 16 -	Problemas de aprendizagem x insatisfação e desestímulo.....	105
Tabela 17 -	Problemas de aprendizagem x insatisfação/desestímulo e situação trabalhista.....	106
Tabela 18 -	Problemas de aprendizagem x insatisfação/desestímulo e anos de trabalho como professor.....	106
Tabela 19 -	Problemas de aprendizagem x carga horária.....	106
Tabela 20 -	Problemas de aprendizagem x acúmulo de escolas.....	107
Tabela 21 -	Comparação da sobrecarga de trabalho com a carga horária na escola, quantidade de escolas e carga horária total.....	107
Tabela 22 -	Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa – Questionários do Professor 2007, 2009 e 2011.....	113
Tabela 23 -	Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa – Questionários do Professor 2013, 2015 e 2017.....	114
Tabela 24 -	Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa 5º e 9º anos – Questionários do Professor 2007, 2009 e 2011.....	117
Tabela 25 -	Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa 5º ano – Questionários do Professor 2013, 2015 e 2017.....	118

Tabela 26 -	Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa 9º ano – Questionários do Professor 2013, 2015 e 2017 .....	119
Tabela 27 -	Análise Descritiva Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017: 5º ano .....	121
Tabela 28 -	Análise Descritiva Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017: 9º ano .....	121
Tabela 29 -	Práticas pedagógicas de Matemática – Questionários do Professor 2007, 2009 e 2011 .....	122
Tabela 30 -	Práticas pedagógicas de Matemática – Questionários do Professor 2013, 2015 e 2017 .....	123
Tabela 31 -	Práticas pedagógicas de Matemática 5º e 9º anos – Questionários do Professor 2007, 2009 e 2011 .....	125
Tabela 32 -	Práticas pedagógicas de Matemática 5º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017 .....	127
Tabela 33 -	Práticas pedagógicas de Matemática 9º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017 .....	128
Tabela 34 -	Recursos auxiliares às práticas pedagógicas – Questionário do Professor 2007, 2009 e 2011 .....	130
Tabela 35 -	Recursos auxiliares às práticas pedagógicas – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017 .....	130
Tabela 36 -	Recursos auxiliares às práticas pedagógicas - Questionários do Professor 2015 e 2017 .....	131
Tabela 37 -	Recursos auxiliares às práticas pedagógicas – Questionário do Professor 2015 e 2017 – dados complementares .....	132
Tabela 38 -	Recursos auxiliares às práticas pedagógicas 5º e 9º ano – Questionário do Professor 2007, 2009 e 2011 .....	136
Tabela 39 -	Recursos auxiliares às práticas pedagógicas 5º e 9º anos – Questionário do Professor 2015 e 2017.....	136
Tabela 40 -	Análise descritiva das práticas pedagógicas gerais – 5º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017.....	140
Tabela 41 -	Análise descritiva das práticas pedagógicas gerais – 9º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017.....	141
Tabela 42 -	Análise descritiva das práticas pedagógicas gerais – 5º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017.....	142
Tabela 43 -	Análise descritiva das práticas pedagógicas gerais – 9º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017.....	142
Tabela 44 -	Comparação entre as práticas pedagógicas e o tempo de trabalho .....	147
Tabela 45 -	Análise descritiva dos possíveis problemas de aprendizagem.....	166
Tabela 46 -	Problemas de aprendizagem ao longo dos ciclos de avaliação .....	167
Tabela 47 -	Problemas de aprendizagem ao longo dos ciclos de avaliação .....	168
Tabela 48 -	Comparação dos problemas de aprendizagem em relação à série.....	172

<b>Tabela 49 -</b>	<b>Insatisfação e aprendizagem x conteúdos curriculares inadequados ....</b>	<b>178</b>
<b>Tabela 50 -</b>	<b>Insatisfação e aprendizagem x não cumprimento dos conteúdos curriculares .....</b>	<b>178</b>
<b>Tabela 51 -</b>	<b>Insatisfação e aprendizagem x sobrecarga de trabalho .....</b>	<b>178</b>
<b>Tabela 52 -</b>	<b>Insatisfação e aprendizagem x meio social em que o aluno vive .....</b>	<b>178</b>
<b>Tabela 53 -</b>	<b>Insatisfação e aprendizagem x meio cultural dos pais dos alunos .....</b>	<b>179</b>
<b>Tabela 54 -</b>	<b>Insatisfação e aprendizagem x falta de assistência e acompanhamento dos pais.....</b>	<b>179</b>
<b>Tabela 55 -</b>	<b>Insatisfação e aprendizagem x baixa autoestima dos alunos.....</b>	<b>179</b>
<b>Tabela 56 -</b>	<b>Insatisfação e aprendizagem x desinteresse e falta de esforço do aluno.....</b>	<b>179</b>
<b>Tabela 57 -</b>	<b>Insatisfação e aprendizagem x indisciplina dos alunos em sala de aula.....</b>	<b>179</b>
<b>Tabela 58 -</b>	<b>Análise descritiva da trajetória educacional futura dos alunos ao longo dos anos.....</b>	<b>182</b>
<b>Tabela 59 -</b>	<b>Itens relacionados ao Questionário do Professor dos 5º e 9º anos.....</b>	<b>196</b>
<b>Tabela 60 -</b>	<b>Itens relacionados ao Questionário do Aluno de 5ª e 9º ano.....</b>	<b>198</b>
<b>Tabela 61 -</b>	<b>Análise descritiva numérica: proficiência dos alunos de 5º ano x ano de aplicação da prova.....</b>	<b>200</b>
<b>Tabela 62 -</b>	<b>Análise descritiva: nível de relação entre êxito da ação pedagógica e hábitos familiares relacionados ao código cultural da comunicação pedagógica – 5º ano.....</b>	<b>200</b>
<b>Tabela 63 -</b>	<b>Análise descritiva: escolaridade dos pais ou adultos responsáveis (Questões 20 e 24) – 5º ano.....</b>	<b>200</b>
<b>Tabela 64 -</b>	<b>Análise descritiva: escolaridade dos pais ou adultos responsáveis (Questões 19 e 23) – 5º ano.....</b>	<b>201</b>
<b>Tabela 65 -</b>	<b>Análise descritiva: relação escola e família - participação ativa e incentivo na vida escolar do aluno (Questão 26) – 5º ano.....</b>	<b>201</b>
<b>Tabela 66 -</b>	<b>Análise descritiva: relação escola e família - participação ativa e incentivo na vida escolar do aluno (Questões 27 a 31) – 5º ano.....</b>	<b>202</b>
<b>Tabela 67 -</b>	<b>Análise descritiva numérica: proficiência dos alunos de 9º ano x ano de aplicação da prova.....</b>	<b>202</b>
<b>Tabela 68 -</b>	<b>Análise descritiva: nível de relação entre êxito da ação pedagógica e hábitos familiares relacionados ao código cultural da comunicação pedagógica – 9º ano.....</b>	<b>203</b>
<b>Tabela 69 -</b>	<b>Análise descritiva: escolaridade dos pais ou adultos responsáveis (Questões 20 e 24) – 9º ano.....</b>	<b>203</b>
<b>Tabela 70 -</b>	<b>Análise descritiva: recursos auxiliares e êxito escolar (Questões 19 e 23) – 9º ano.....</b>	<b>204</b>
<b>Tabela 71 -</b>	<b>Análise descritiva: relação escola e família - participação ativa e incentivo na vida escolar do aluno (Questão 26) – 9º ano.....</b>	<b>204</b>

<b>Tabela 72 -</b>	<b>Análise descritiva: práticas pedagógicas e êxito escolar (Questões 27 a 31) – 9º ano .....</b>	<b>205</b>
<b>Tabela 73 -</b>	<b>Análise descritiva numérica: proficiência das turmas de 5º ano x ano de aplicação da prova.....</b>	<b>206</b>
<b>Tabela 74 -</b>	<b>Análise descritiva numérica: proficiência das turmas de 9º ano x ano de aplicação da prova.....</b>	<b>206</b>
<b>Tabela 75 -</b>	<b>Comparação entre práticas pedagógicas e proficiência - 5º ano Língua Portuguesa 2013.....</b>	<b>223</b>
<b>Tabela 76 -</b>	<b>Comparações entre práticas pedagógicas e proficiência - 5º ano Matemática 2013.....</b>	<b>224</b>
<b>Tabela 77 -</b>	<b>Comparações entre as práticas pedagógicas dos professores com a proficiência de suas turmas de 5º ano em Matemática - 2015.....</b>	<b>225</b>
<b>Tabela 78 -</b>	<b>Comparação entre práticas pedagógicas e proficiência - 5º ano Língua Portuguesa 2015.....</b>	<b>225</b>
<b>Tabela 79 -</b>	<b>Comparação entre as práticas pedagógicas e proficiência - 9º ano Matemática 2015.....</b>	<b>226</b>
<b>Tabela 80 -</b>	<b>Comparações entre práticas pedagógicas e proficiência - 5º ano Matemática 2017.....</b>	<b>228</b>
<b>Tabela 81 -</b>	<b>Comparação entre práticas pedagógicas e proficiência - 5º ano Língua Portuguesa 2017.....</b>	<b>228</b>
<b>Tabela 82 -</b>	<b>Comparação entre as questões da Parte 1 das práticas pedagógicas dos professores com a proficiência de suas turmas de 9º ano em Língua Portuguesa- 2017.....</b>	<b>230</b>
<b>Tabela 83 -</b>	<b>Comparação entre recursos auxiliares às práticas pedagógicas com a proficiência - 5º ano Matemática 2013.....</b>	<b>233</b>
<b>Tabela 84 -</b>	<b>Comparações entre as questões da Parte 2 das práticas pedagógicas dos professores com a proficiência de suas turmas de 5º ano em Língua Portuguesa - 2013.....</b>	<b>233</b>
<b>Tabela 85 -</b>	<b>Comparação entre recursos auxiliares às práticas pedagógicas e proficiência - 9º ano Matemática 2013.....</b>	<b>235</b>
<b>Tabela 86 -</b>	<b>Comparação entre recursos auxiliares às práticas pedagógicas e proficiência - 9º ano Língua Portuguesa 2013.....</b>	<b>236</b>
<b>Tabela 87 -</b>	<b>Comparação entre recursos auxiliares às práticas pedagógicas e proficiência - 9º ano Matemática 2017.....</b>	<b>237</b>
<b>Tabela 88 -</b>	<b>Comparação entre recursos auxiliares às práticas pedagógicas e proficiência - 9º ano Língua Portuguesa 2017.....</b>	<b>237</b>
<b>Tabela 89 -</b>	<b>Comparação entre o êxito da aprendizagem e a proficiência - Matemática 9º anos 2017.....</b>	<b>239</b>
<b>Tabela 90 -</b>	<b>Comparação entre o êxito da aprendizagem e a proficiência - Matemática 5º ano 2017 .....</b>	<b>240</b>
<b>Tabela 91 -</b>	<b>Comparação entre as práticas pedagógicas e a proficiência - 5º ano Língua Portuguesa 2013.....</b>	<b>245</b>

<b>Tabela 92 -</b>	<b>Comparação entre as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa e a proficiência de suas turmas de 5º ano em Matemática - 2013.....</b>	<b>246</b>
<b>Tabela 93 -</b>	<b>Comparação entre as práticas pedagógicas e a proficiência de suas turmas de 9º ano em Matemática - 2013.....</b>	<b>247</b>
<b>Tabela 94 -</b>	<b>Comparação entre as práticas pedagógicas e a proficiência - 9º ano Língua Portuguesa 2015.....</b>	<b>248</b>
<b>Tabela 95 -</b>	<b>Comparação entre as práticas pedagógicas e a proficiência - 9º ano Língua Portuguesa 2017.....</b>	<b>249</b>



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO QUE NORMATIZA A CARREIRA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>28</b>
2.1	MARCO NORMATIVO DA CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: CONFIGURAÇÃO, IMCPACTO, DILEMAS E PERSPECTIVAS .....	35
<b>2.1.1</b>	<b>Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal: composição da carreira .....</b>	<b>45</b>
2.1.1.1	<i>Ingresso, vínculo jurídico, posições de enquadramento.....</i>	<i>46</i>
2.1.1.2	<i>Organização da jornada de trabalho entre hora-atividade e hora-aula.....</i>	<i>52</i>
2.1.1.3	<i>Progressão funcional.....</i>	<i>57</i>
<b>2.1.2</b>	<b>Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis: formação de profissionais da educação.....</b>	<b>66</b>
2.1.2.1	<i>Ensino e Aprendizagem: Prática Pedagógica.....</i>	<i>74</i>
<b>3</b>	<b>DOCÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS DE UM CICLO DE INDICADORES - SAEB .....</b>	<b>83</b>
3.1	ESTUDO DOS FATORES QUE AFETAM O DESEMPENHO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS .....	85
3.2	PERFIL DOCENTE: O QUE INDICA O QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR? ....	86
3.3	CONDIÇÕES DE TRABALHO, CARREIRA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE DIZ O QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR.....	93
3.4	DADOS COMPARATIVOS: ALGUNS CRUZAMENTOS POSSÍVEIS .....	105
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR – PROVA BRASIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>110</b>
4.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE INDICA O QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR? .....	112
4.2	DADOS COMPARATIVOS: ALGUNS CRUZAMENTOS POSSÍVEIS .....	145
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR – PROVA BRASIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>160</b>
5.1	PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM: O QUE INDICA O QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR .....	161
5.2	DADOS COMPARATIVOS: ALGUNS CRUZAMENTOS POSSÍVEIS .....	177

<b>6</b>	<b>A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: FATORES INTRAESCOLARES E EXTRAESCOLARES UMA DÉCADA, ALGUMAS EVIDÊNCIAS! .....</b>	<b>190</b>
6.1	OS CAMINHOS PERCORRIDOS: DADOS E CONTEXTOS, A BUSCA PELA SUPERAÇÃO DE UMA DICOTOMIA .....	195
6.1.1	Análise descritiva referente aos(às) estudantes do 5º e 9º ano .....	199
6.1.2	Análise descritiva referente ao questionário do professor 5º e 9º ano .....	205
6.2	EFEITO FAMÍLIA NO SUCESSO ESCOLAR: DA QUALIDADE DO ENSINO – A RESPONSABILIZAÇÃO PELA APRENDIZAGEM, ENTRE DUAS VERDADES .....	207
6.3	EFEITO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUCESSO ESCOLAR: A AÇÃO DOCENTE E A APRENDIZAGEM, ENTRE DUAS FACETAS .....	219
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>253</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>275</b>
	<b>APÊNDICE A - A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIREITO, CONSTANTE PROJETO E CAMPO DE DISPUTAS POR NARRATIVAS (1990 A 2017).....</b>	<b>295</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao dedicar um espaço privilegiado à educação, no Artigo 206, o Brasil assume compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades do território nacional. A leitura do referido Artigo da Carta Magna permite concluir que se adotou, ao menos no plano discursivo – o que não é pouco –, o princípio do direito à dignidade das crianças e dos(as) adolescentes ao assegurar um espaço central à observância da garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino e do sistema educacional, o que significa, acima de tudo, melhorar os indicadores de acesso, permanência e aprendizagem e, finalmente, por expressão máxima de todo esse desdobramento normativo, o mais significativo de seus efeitos: a preeminência do princípio de excelência da educação ofertada no país.

Assim, a qualidade da educação vincula-se a um projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva como direito. Essa ideia é contemporânea aos esforços do Estado na implantação de políticas que têm por objetivo resolver outro problema público da aprendizagem: o princípio da garantia de cada criança e de cada adolescente ao direito de aprender.

Para atingir esses objetivos, introduzidos originalmente pela Carta Magna e posteriormente reiterados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 1996, no seu Art. 9º, VI, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), passa a desenvolver um sistema de monitoramento de indicadores educacionais, por meio de um diagnóstico complexo do ensino brasileiro a ser construído em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade da Educação Básica.

De certa forma, a busca da qualidade na educação testemunha, a seu modo, a evolução histórica da avaliação do sistema educacional. A avaliação é compreendida como um novo diagnóstico pelo qual se evidencia, ou não, a eficácia das ações e a necessidade de promover mudanças na organização do sistema educacional nacional. A oferta de educação básica de qualidade para todos(as) apresenta-se, pois, como complexo e amplo desafio para as políticas públicas, especialmente porque exige a articulação dos organismos governamentais – Nacional, Estaduais e Municipais – com os demais agentes que atuam no campo da educação, sobretudo as escolas públicas brasileiras de Educação Básica.

Desde então, o Brasil tem se destacado na implantação de uma cultura de avaliação. O Estado se torna, no campo educacional, o regulador e avaliador das políticas educacionais para todos os níveis e modalidades de ensino, provocando mudanças nas políticas públicas que se institucionalizam a partir de um ciclo de reformas na educação brasileira. A cultura da avaliação se alastrou rapidamente pelo Brasil. Em 1990, a avaliação em larga escala foi implementada pelo Inep, do Ministério da Educação (MEC), e então nasce o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O objetivo principal do Saeb é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora das escolas participantes, para estabelecer um retrato do sistema, contribuindo para o alcance de uma educação de qualidade com equidade.

Para a efetiva concretização dessa meta de avaliar a educação nacional, coube ao Inep, responsável pela gestão do processo de avaliação em todo o País, o dever de fortalecer seu papel de coordenação no território, incorporando instrumentos de monitoramento e avaliação contínua do desempenho dos estudantes brasileiros no contexto da realidade educacional. A participação nesse processo de avaliação nacional leva, ainda, à apropriação de conhecimentos acerca das metodologias na área de avaliação educacional e, no decorrer do processo, o Inep dissemina informações – resultados, conceitos e metodologias – geradas pelas diferentes avaliações que compõem o sistema aos diversos agentes do sistema educacional brasileiro. Por fim, a experiência acumulada de reformas educacionais – nacionais e internacionais – faz com que o objetivo de compor uma trajetória de sucesso na aprendizagem na educação básica – pela primeira vez na história – seja uma meta específica, mensurável e alcançável. Já era possível mensurar a qualidade a partir de indicadores e, através da correlação entre eles e com atenção nas causas e nos efeitos, ampliar o potencial analítico, produzindo inferências suficientemente amplas para compreender os fatores que influenciam o desempenho dos(as) estudantes nas disciplinas e anos avaliados, de forma a contribuir para o aprimoramento direcionador de ações e decisões rumo à qualidade dos sistemas de ensino.

Desde essa perspectiva, pode-se deduzir: a qualidade da educação é mensurável. No que concerne aos seus limites, a questão é controversa, admitindo-se, ao menos, duas correntes interpretativas. A primeira, favorável ao chamado direito universal à educação de qualidade. A segunda, oposta, individualizando o direito social e mercantilizando os serviços e as políticas públicas educacionais.

Assim, a corrente mais tradicional remete à dimensão da qualidade como uma ferramenta para garantir a formação integral dos sujeitos e a consolidação de uma sociedade democrática. A aprendizagem é a grande missão da escola – instituição central no processo

formal da escolarização dos sujeitos –, mas não se restringe a ela. Desse modo, a avaliação, deve ser um construto de natureza multidimensional que considere as dimensões intra e extraescolar como determinantes do destino educacional e da qualidade da aprendizagem dos(as) estudantes. Coube à legislação brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e para o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, o dever de criar um Indicador de Qualidade Educacional, contando, inclusive, com padrões mínimos de qualidade associados à educação e baseados em indicadores multivariados (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Nesse sentido, a Prova Brasil é, sem dúvida, um instrumento importante para analisar o desempenho dos(as) estudantes. Mas, ela não basta. Entender a complexidade exige a análise de outros elementos do processo educativo.

A segunda corrente trata a razão de ser da educação de qualidade como uma política estratégica que supõe a produção e a reprodução de valores construídos a partir de um modelo de gerenciamento, cujo conhecimento é visto como um produto. Nessa perspectiva, pode-se dizer que os processos sociais mais abrangentes de reprodução – busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência da competitividade e eficiência, racionalidade do desempenho –, e os processos educacionais encontram sintonia. A escola, desta forma, se apresenta como uma peça indispensável para legitimar o mecanismo do conhecimento como um bem do indivíduo, formando o seu “Capital Humano” (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 1998; SAVIANI, 2005; BAUMAN, 2010; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003; GENTILLI, 1996; SILVA, 2002). Essa visão resulta em normas e padrões de excelência, processos que visam racionalizar o sistema educacional baseados no controle da escola, do currículo, dos gestores educacionais e dos profissionais da educação, portanto, baseia-se numa série de políticas de responsabilização educacional (*accountability*), (BONAMINO; SOUZA, 2012; BROOKE, 2006, 2008, 2012; BROOKE; CUNHA, 2011; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013, FREITAS, 2009; GATTI, 2000, 2001, 2005, 2007, 2009; WAISELFISZ, 1993; CASTRO, 1994; HORTA NETO, 2007 entre outros).

Nessa lógica da medida objetiva, a qualidade da educação pode ser associada apenas – e exclusivamente – aos resultados das provas cognitivas. Sendo assim, a avaliação do sistema educacional passa a ser reguladora. Se assim o for, a qualidade de uma escola ou uma rede de ensino depende apenas de duas áreas de conhecimento avaliadas por uma prova que dura só duas horas, realizada a cada dois anos e que traz um recorte específico – por idade e por amostra – de uma faixa restrita de estudantes – 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Os exames nacionais, organizados na base de lógicas de standardização e uniformização, cuja regulação obedece a uma agenda globalizada, incentivam a incômoda – e costumeira – classificação e comparação entre escolas e redes. Em outras palavras, o ranking reforça a justificativa para modificar a Educação Básica, nem que seja por Medida Provisória. Assim, pode-se afirmar que há sempre o risco da compreensão restrita da qualidade de uma escola – ou de uma rede – ser validada por sistemas de avaliação centrados nos resultados de testes divulgados sem a necessária discussão e contextualização. Por isso, é necessário entender o sentido de Leis como a de número 8.897, de 22 de março de 2012, do município de Florianópolis, que diz o seguinte: “[...] todos os estabelecimentos de ensino básico da Rede Municipal de Ensino são obrigados a afixar [uma placa deverá ter, no mínimo, 50 cm x 50cm, constando a nota obtida, bem como a média municipal e estadual] dentro de seu recinto e em local de ampla visibilidade o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (FLORIANÓPOLIS, Lei nº 8.897, 2012).

Paradoxalmente, processos que, como esse, visam publicizar informações sobre o sistema educacional a partir de uma avaliação externa à escola, exacerbam postulados políticos e ideológicos divergentes e contraditórios e, ante todas as políticas ambiciosas de discussão em âmbito social, essa não consegue grande extensão da participação dos diferentes agentes educacionais, conseqüentemente, precisa conviver com um movimento: a resistência. Afinal, é na contracorrente que se situam os que questionam o monitoramento e avaliação das unidades escolares do sistema em termos de políticas públicas estruturais e multiescalar que transcendem gestões governamentais e envolvem todos os atores sociais que interferem na educação nacional. Às vezes, políticas públicas como essa nascem de um processo que se situa no cruzamento e na intersecção de duas lógicas: a da “medida” da excelência escolar socialmente aceita – relativa aos direitos, às obrigações e às garantias constitucionais que deveriam propiciar o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade e originar políticas públicas – e a garantia “efetiva” desse direito – baseado em conhecimentos e em uma educação integral – que demandam, para sua formulação, uma complexidade de fatores da qual a avaliação faz parte. Apesar disso, em geral, avaliar o sistema educacional é uma maneira objetiva de fundamentar decisões com o fito de oferecer subsídios de diferentes matizes para a qualidade da educação brasileira.

Nesse cenário, fica evidente a desarmonia do sistema de ensino baseado nas dimensões de qualidade educacional. Por essas razões, interpreto a qualidade como um conceito histórico datado por uma geografia e não como um conceito universal. As discussões contemporâneas sobre quem é responsável legal e, principalmente, sob que circunstâncias e

com quais consequências são interpretadas as garantias de qualidade almejadas, fazem parte de um campo de luta por direitos, por isso, adquirem diferentes expressões ao longo da história política do país.

Independente das razões que levam à criação de sistemas de avaliação, parece haver consenso quanto ao seu papel como instrumento para melhorar a qualidade e a equidade da educação básica. É necessário ressaltar, que sem padrões mínimos de qualidade, apoiados em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, não há como estabelecer critérios de excelência, pois dependem, na prática, de examinar, testar, medir e apresentar resultados. Não há, ao menos objetivamente, como garantir a educação de qualidade sem conhecer, investigar e avaliar o sistema educacional.

No Brasil é possível afirmar que há conhecimento acumulado em avaliação de sistema, fruto, inclusive, do acúmulo de quase três décadas de experiência com o SAEB, de forma que uma lição foi aprendida: a avaliação de um sistema deve ser constantemente revisada. Ao longo dos anos, observa-se investimento na tentativa de estabelecer relações entre os indicadores educacionais, obtidos nas avaliações externas, e o desempenho dos(as) estudantes, ou seja, na análise do processo de ensino e de aprendizagem.

Desde 1990, o SAEB realizou uma série de ciclos de avaliação que levantaram dados, em amostras probabilísticas, de estudantes de escolas públicas e privadas em todo o país. A partir de 1995, o sistema mostra estabilidade na composição da amostra dos(as) estudantes participantes da pesquisa – 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. As disciplinas avaliadas oscilaram e no Ensino Fundamental o levantamento abrangeu, além de Língua Portuguesa e Matemática, as seguintes disciplinas: Ciências, em 1995, e História e Geografia, em 1999. A partir de 2001, a avaliação incidiu apenas sobre duas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática para as(os) três séries(anos) mencionadas(as). Na questão metodológica, o ciclo de 1993 teve destaque especial pelo aprimoramento dos testes cognitivos e dos questionários contextuais. A avaliação foi estruturada em três eixos: universalização do ensino, valorização do magistério e democratização da gestão, visando estudar o rendimento do(a) estudante, o perfil e prática dos professores e das professoras e o perfil dos(as) diretores(as) e formas de gestão escolar.

No decorrer das edições do Saeb, o Inep realizou uma série de mudanças teórico-metodológicas na avaliação, dentre as mais significativas está a utilização da Teoria de

Resposta ao Item (TRI).<sup>1</sup> O tema já foi amplamente estudado pela educação no meio acadêmico, e da mesma forma tem sido elemento de reflexão e debate (BROOKE; OLIVEIRA, 20015; ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2009; KLEIN, 2003 e 2009; entre outros). A TRI é um conjunto de modelos que relacionam a probabilidade de um(a) aluno(a) apresentar uma determinada resposta a um item (questão), com sua proficiência e características (parâmetros) do item. O modelo utilizado no SAEB é o modelo logístico de que parte do princípio de que quanto maior a proficiência do respondente, maior a sua probabilidade de acerto (traço latente acumulativo). O seu parâmetro de dificuldade é medido na mesma escala da proficiência, fato este que permite a comparabilidade entre resultados de diferentes testes e a construção e interpretação de escalas de proficiência, como a escala nacional de proficiência do SAEB construída pelo INEP/MEC para Matemática e Língua Portuguesa (para mais informações, acesse [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).

No ano de 1996, foram incorporadas Matrizes da Avaliação do Saeb, Temas, Tópicos e Descritores. Foram dois os principais referenciais normativos para as matrizes de referência: Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, além dos conteúdos contemplados pelos livros didáticos mais utilizados nas redes públicas do país. Desde o primeiro ciclo do Saeb, os questionários vêm sendo utilizados com o objetivo de coletar dados que pudessem contextualizar os resultados das avaliações e, então, compor o Eixo de Qualidade. Em 2001, foi desenhada a Matriz de Referência para os Questionários – Questionário do Aluno, Questionário do Professor, Questionário da Escola e Questionário do Diretor.

A partir de 2005, houve expansão do SAEB, por meio da Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005. Depois disso, o sistema é composto por quatro avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil. Com a instituição da Prova Brasil, o SAEB manteve sua aplicação amostral - por meio da ANEB - e inaugurou as aplicações censitárias para o público-alvo do Ensino Fundamental da rede pública, todos(as) os(as) estudantes matriculados(as) nos 5º e 9º Ano, por meio de exame bienal de proficiência em Matemática (foco: Resolução de Problemas) e Língua Portuguesa (foco: Leitura).

---

<sup>1</sup> O assunto é abordado por Brooke e Oliveira (2015); Andrade, Tavares e Valle (2009); Klein 2003, 2009. Ver Apêndice A, p. 307 e 308.



Colocou-se, também, a aplicação dos questionários contextuais em todos os ciclos subsequentes.

Depois da avaliação, é feita a divulgação dos resultados de desempenho para cada escola e município participante, viabilizando aos gestores públicos, bem como à sociedade, informações mais precisas para fins de pesquisa e planejamento das políticas públicas. Apesar da disponibilização dos resultados variar ao longo das edições, os relatórios, a partir de 2007, atingem o auge da consolidação dos sistemas de acesso a resultados ou boletins de desempenho. Ademais, um ciclo depois, em 2007, os dados coletados por essa avaliação ensejaram a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atualmente utilizado pelos governos nos diversos níveis como importante indicador de qualidade educacional. Ao criar esse indicador, o Brasil pôde estabelecer metas, avaliar e comparar resultados, o que impactou os indicadores de resultados e determinou a definição do intervalo a ser analisado neste estudo: edição SAEB de 2007 até 2017.

Nesse sentido, a presente tese tem a pretensão de contribuir para repensar as ações educativas, pois o processo exige organização sistemática e conhecimento da realidade, sem abandonar os princípios de liberdade, as múltiplas visões de mundo e a diversidade, equidade e inclusão nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Nesse sentido, deve-se lembrar o papel essencial dos professores, das professoras e dos demais profissionais da educação: a tarefa de educar. A educação deve encontrar maneiras de responder a esses desafios, tendo em vista que, repensar a instituição escola e a organização da aprendizagem é um compromisso cada vez mais imprescindível.

A discussão, por fim, inspira-se na principal finalidade da educação que é formar o ser humano em sua necessária complexidade como sujeito que sente, pensa e age e, por isso, deve ser despertado para a sua emancipação social. Afinal, ainda que a educação não resolva todos os desafios do Brasil, há um consenso: sem ela, não haverá força suficiente para nos qualificar como sujeitos da nossa condição humana. No limite da legalidade constitucional, assegurar para todos a igualdade de condições de acesso e permanência na escola – mesmo sendo legítimo – não basta. É essencial enfrentar uma questão difícil, para muitos, negada e invisibilizada e, contudo, tão basilar: como garantir a toda – e a cada – criança e adolescente o direito de aprender?

Dessa questão nasce o interesse pelo tema desta pesquisa, que se deu a partir da observação das preocupações, dificuldades e comportamentos de uma profissional da educação – a pesquisadora – em compreender a avaliação da qualidade educacional da Rede Municipal de Ensino Florianópolis, Santa Catarina com base nos Questionários do Professor,

Prova Brasil, SAEB. O intuito foi investigar quais as variáveis intra e extraescolares que, na visão dos(as) profissionais da educação, mais impactam na qualidade da educação.

O primeiro passo foi firmar um compromisso: compreender as dificuldades, os dilemas e os antagonismos que envolvem o ensino – analisando variáveis intraescolares e extraescolares –, ouvindo a voz de professores e professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Inicialmente, o estudo envolveu o conhecimento da realidade local de uma rede de ensino municipal, apoiada em uma complexidade de fatores que foram levantados a partir de informações sobre os instrumentos que avaliam o desempenho e o fluxo e a proficiência dos(as) estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática – em especial, o Questionário do Professor. A partir disso, minha proposta foi detalhar sua aplicação, conforme segue.

O estudo do Sistema de Avaliação Educacional (SAEB), Prova Brasil, com foco no Questionário do Professor objetivou analisar as relações entre as variáveis contextuais e o sucesso escolar dos(as) estudantes de escolas públicas municipais de Florianópolis.

Dessa forma, foram elaboradas quatro questões norteadoras que forneceram fundamentação para que as dúvidas existentes pudessem ser sanadas:

- (1) Tendo como parâmetro que a qualidade da educação é multidimensional, por isso múltiplos fatores intra e extraescolares devem ser considerados, questiona-se: Quais as ações da Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, que envolvem a demanda por carreira dos(as) profissionais da educação, piso salarial nacional e a necessária “valorização dos profissionais da educação”?
- (2) Quais as informações geradas pelo Questionário do Professor, da Prova Brasil, SAEB, acerca do Eixo Ensino e Aprendizagem – Práticas Pedagógicas e Dificuldades de Aprendizagem – que permitem conhecer e acompanhar o ensino ofertado pelas unidades escolares e a evolução do aprendizado dos(as) estudantes da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?
- (3) Quais contribuições o SAEB pode fornecer para a adoção de práticas pedagógicas que busquem melhorar a qualidade da educação básica municipal?
- (4) Como os principais fatores contextuais envolvidos no processo educacional podem promover o sucesso escolar dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?

Com esse conjunto de questões, e sem a pretensão de apontar respostas definitivas para cada uma delas, este trabalho buscou contribuir com as discussões do campo.

A metodologia escolhida facilitou o levantamento das informações acerca do SAEB para propor uma análise das variáveis contextuais do Questionário do Professor, para isso, partiu-se de uma base objetiva: foram examinados os questionários contextuais edição do SAEB 2007 e 2017. Foram avaliadas algumas variáveis, como nível de escolaridade, salário bruto do professor, carga horária na escola, carga horária total e frequência das práticas pedagógicas. No decorrer da pesquisa, os critérios de análise e tabulação de dados desdobraram-se entre aspectos qualitativos e quantitativos de uma análise empírica marcada por um conjunto considerado representativo de dados disponibilizados no Portal do Inep referentes à aplicação da Anresc, também conhecida por Prova Brasil. Entende-se por critérios qualitativos – que é o núcleo principal da presente análise –, a leitura de partes nucleares do Questionário do Professor relativas às práticas pedagógicas e aos problemas de aprendizagem, como Matriz de Referência para os Questionários, Eixos Norteadores, Constructos de Referência, entre outros aspectos voltados à compreensão da sua metodologia e a qualidade e variedade das fontes utilizadas. Por critérios quantitativos se entende os microdados disponibilizados pelo INEP.

Na análise descritiva das variáveis de caracterização dos possíveis problemas de aprendizagem e práticas pedagógicas foram utilizadas as frequências absolutas e relativas. Ainda na análise descritiva e na análise estatística, para verificar a associação entre as variáveis, foram utilizados o teste Qui-Quadrado (AGRESTI, 2002), Teste Exato de Fisher (AGRESTI, 2002) e o teste Qui-Quadrado Simulado (PATEFIELD, 1981). Para a variável quantitativa, foi usado o teste de Mann-Whitney (HOLLANDER; WOLFE, 1999). Por fim, o *software* utilizado nas análises foi o R (versão 3.2.1). A data inicial da periodização – 2007 – se deve ao fato de que nesse ciclo o teste adquire maior estabilidade metodológica, que segue nas edições posteriores.

A tese está estruturada em cinco partes. Na primeira, se discute os dados acerca da evolução do compromisso com a “valorização profissional” e suas consequências do ponto de vista da demanda em articulação com as noções de qualidade do ensino na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A segunda apresenta as informações sobre a docência – para averiguar carreira e adequação de carreira – na referida Rede a partir da análise das respostas dos professores e das professoras de Matemática e Língua Portuguesa, dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com base nos Questionários do Professor, Prova Brasil, SAEB. A terceira parte investiga os fatores que afetam o desempenho escolar na percepção dos

professores e das professoras da Rede. Essa análise é constituída de dois capítulos. O primeiro dessa terceira parte (terceiro capítulo da Tese), expõe os dados sobre as Práticas Pedagógicas e o quarto capítulo aborda os Problemas de Aprendizagem. No quinto capítulo, evidencia a dimensão do problema da qualidade de ensino mediante análise dos resultados da Prova Brasil, do SAEB, edições de 2013, 2015 e 2017, e discute as possibilidades de estabelecimento de padrões de qualidade na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, intitulado “A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: fatores intraescolares e extraescolares, uma década, algumas evidências!” Na parte final do texto, denominada Considerações Finais, são apresentadas as observações correspondentes aos objetivos da pesquisa e sugeridas algumas respostas às questões acerca do conceito de qualidade que permeia o SAEB.

## **2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO QUE NORMATIZA A CARREIRA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, trata do direito à educação no Capítulo III, Arts. 205 a 214, estabelecendo os objetivos e as diretrizes para o sistema educacional do país. O Artigo 205 aponta à educação como um direito de todos, cabendo à família, à sociedade e ao Estado promovê-la e incentivá-la. Este se insere no rol dos direitos à seguridade social e está relacionado à dignidade da pessoa humana e a sua cidadania (incisos II e III do Art. 1º). Assim, a Carta Magna de 1988, ao contemplar o princípio da universalidade do direito à educação, beneficiou necessariamente a toda humanidade ao firmar o objetivo de promover a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que lute para erradicar a pobreza e a marginalidade, para reduzir as desigualdades no país e para garantir uma vida digna para todos.

O princípio da educação, notadamente a escolar ou formal, direito social que a todos deve alcançar, além de impregnado de caráter eminentemente constitucional, encontra suporte legitimador em compromissos assumidos pelo Estado brasileiro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Seus 92 artigos representam um novo momento da sociedade brasileira e refletem muitos dos desafios e esperanças que se nutrem das garantias da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais da ética, do respeito à liberdade, do apreço à tolerância e da pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

Com base na legislação vigente, a escola passa a ser vista não apenas como um lugar de desenvolvimento cognitivo ou de socialização, mas, também, como um espaço protetivo dos direitos das crianças e dos adolescentes. Desse modo, a proteção depende da qualidade da Educação Básica e torna-se um padrão a ser efetivado pela igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, liberdade de aprender e pela valorização do profissional da educação escolar.

Embora o direito à educação seja constitucionalmente garantido a todos e apresente uma nítida institucionalização pelo Poder Público, integrando, assim, o patrimônio jurídico de todo cidadão, cabe ao Estado, em sentido lato, promovê-lo mediante políticas públicas. Desta forma, o atual aparato legal representa fator de obtenção do justo equilíbrio que deve reger a sociedade. Nesse contexto, portanto, é incompatível com a moldura normativa o constante quadro de violação desses direitos, persistência decorrente de falhas estruturais e falência de políticas públicas, cuja modificação depende de medidas de natureza normativa, de unidade

administrativa e disponibilidade orçamentária a serem implementadas no sistema educacional nacional.

Nas últimas décadas do século XX, a sociedade brasileira viveu significativas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, na sua maioria reflexos do início do processo de abertura política após longo período de ditadura militar. Assim, a democratização da sociedade possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política. De certa forma, estava nascendo um movimento histórico, em que a população foi mobilizada a participar dos destinos do Estado e a intervir nas políticas públicas relacionadas aos mais variados temas e nos diferentes níveis de governo.

Na área educacional não foi diferente. Coube ao Estado a oferta da educação básica, pública e gratuita para todos e, a partir disso, os dados mostram avanços no acesso à educação. Em meados dos anos 1980, por exemplo, 86% das crianças e dos jovens, de 7 a 12 anos, estavam na escola. Na segunda metade da mesma década, houve um salto ainda maior, ou seja, 97% haviam garantido o ingresso no processo de escolarização básica (CASTRO, 1998). Por outro lado, o acesso desnudou o crescimento da fragilização da escola pública brasileira, em todos os seus níveis, tendo em vista que não foi sinônimo de permanência e muito menos garantia de qualidade e equidade no processo (CASTRO, 1998). Em 2010, um estudo anual do movimento Todos pela Educação constatou que, no Brasil, estavam fora da escola 3,8 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos, dos quais 1.156.846 eram crianças. Revelou, ainda, que apenas 50% dos jovens que iniciavam o Curso Médio o concluíam. Sete anos depois, a mesma agência afirmou queda no número de crianças e jovens, da mesma faixa etária, sem escolarização formal, sendo 2,46 milhões, entre eles, mais de 1,7 milhões eram jovens de 15 a 17 anos.<sup>2</sup>

Essa realidade é, de certo, um dos legados da democratização da educação no Brasil que, apesar de tudo, gestou um complexo e desordenado sistema educacional e uma escola que, certamente, ainda refletia uma cultura política elitista, clientelista e autoritária, pujante nos mais diferentes recantos brasileiros (RIGOTTO; SOUZA, 2005; GATTI; SILVA; ESPOSITO, 1990).

Além disso, os resultados dos levantamentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) Prova Brasil, confirmam os problemas de desempenho escolar do sistema educacionais em curso no país (CASTRO, 1999; BONAMINO; FRANCO, 2001; LOCATELLI, 2002) e indicam ações que devem ser consideradas nas políticas públicas

---

<sup>2</sup> Para saber mais: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017.

voltadas para a qualificação da Educação Básica. Conforme a Prova Brasil, Saeb 2017, há avanços no desempenho de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, com nível 4 de proficiência média, o primeiro nível do conjunto de padrões considerados básicos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. No 9º ano do Ensino Fundamental também há avanços, porém, menores. Ao final dessa etapa de escolarização, os estudantes brasileiros apresentaram nível 3 de proficiência média em ambas as áreas de conhecimento avaliadas – Língua Portuguesa (níveis 0 e 9) e de Matemática (níveis 0 e 10), indicadores considerados insuficientes pelo MEC. No Ensino Médio, em Língua Portuguesa, dos cerca de 20 mil estudantes, do total de 1,4 milhão que fizeram a prova nessa etapa, apenas 1,62 % alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo MEC. Em Matemática, nessa mesma etapa de escolarização, somente 4,52% dos estudantes, cerca de 60 mil, superaram o nível 7 da Escala de Proficiência (BRASIL; INEP, 2017).

A pesquisa citada revelou grandes desigualdades educacionais nas diversas regiões do Brasil. Nove estados da federação registraram as maiores proficiências médias em ambos os componentes avaliados em todas as etapas: Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Outros Estados se destacaram por proporcionarem mais ganhos de aprendizagem aos seus estudantes, em ambos os componentes de todas as etapas avaliadas, quando se compara as edições de 2015 e 2017: Acre, Alagoas, Ceará, Goiás, Piauí e Tocantins. Na comparação com levantamentos das edições das provas anteriores, mais da metade das unidades federativas apresentaram piora nos indicadores em pelo menos uma das avaliações aplicadas. Esses estados estão espalhados por todas as regiões do Brasil, mas, a maioria deles, se concentra nas regiões Norte e Nordeste do país (BRASIL, 2018).

Após trinta anos da aprovação da Carta Magna, percebe-se que a desigualdade, presente desde a constituição da escola brasileira, também se manifesta na discriminação de oportunidades e de tratamento por fatores como: raça, etnia, orientação sexual, gênero, classe social, deficiência, religião, entre tantas outras formas de desrespeito e descumprimento da legislação (CURY, 2003). Tendo em conta a privação de direitos, sopesa-se que a democracia, no âmbito do direito inalienável à educação, não concretizou sua plenitude, tendo em vista a impossibilidade de “[...] erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades

sociais e regionais”<sup>3</sup> e alcançar a “cidadania educacional”, conforme preleciona o inciso III, do Art. 3º, da Carta Maior.

Diante disso, verifica-se omissão no referido princípio constitucional. Lembra-se, por oportuno, que a omissão do Estado é inadmissível e uma afronta passível de punição. Diante da omissão, cabe ao Poder Judiciário a proteção de direitos constitucionais na tarefa de fazer cumprir a norma ou, mesmo, construir a norma regulamentadora faltante. Mesmo cientes de que, dentro da estrutura governamental de um regime constitucional democrático, não cabe ao Judiciário formular políticas públicas educacionais, uma vez desrespeitadas as Leis, cabe a quem possui a capacidade e a prerrogativa de julgar, de acordo com as regras constitucionais e leis criadas pelo poder legislativo brasileiro, dar-lhe a eficácia mais ampla possível, executando os princípios da Carta Magna.

Há décadas tem-se defendido que o ensino de qualidade é a grande meta a ser alcançada, urgentemente! Nesse sentido, questiona-se: Será que os gestores das políticas públicas educacionais entendem a centralidade desse eixo? Qual é o conceito de qualidade? As políticas públicas de qualidade contemplam os profissionais da educação? O que significa considerar a docência como uma profissão? Como promover, valorizar e aperfeiçoar a docência? São muitas as perguntas e elas têm como foco o direito à educação de qualidade, para todos os estudantes da Nação, princípio constitucional reafirmado pelo PNE (BRASIL, 2014).

O Ministério da Educação, por meio do Inep, vem tratando da qualidade em diversos textos, entre eles, destacam-se: *A qualidade da educação: conceitos e definições* (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007) e *Sistema de Avaliação da Educação Básica documentos de referência versão 1.0* (2018). As pesquisas envolvem levantamento de estudos com base na revisão de literatura nacional e internacional, no intuito de analisar a educação de qualidade como um fenômeno complexo e abrangente, que envolve múltiplas dimensões, dentre elas, a dimensão extraescolar, composta por fatores que abrangem o nível do espaço social e o do Estado, e a intraescolar, que incide nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos professores em relação aos estudantes, no planejamento pedagógico, entre tantos outros fatores relacionados ao processo de escolarização. Deste modo, a “qualidade na educação” efetiva-se por meio da aprendizagem, mas não se restringe a ela, apesar de entendê-la como a

---

<sup>3</sup> Na educação básica, a qualidade, depende de grandes rupturas, mas essas nem sempre se estabelecem de forma linear, direta ou absoluta, haja vista que a superestrutura tem investido para manter o “status quo dos grupos dominantes” (BOURDIEU; PASSERON, 2008).



grande missão da escola. O processo para uma “aprendizagem de qualidade” depende de inúmeros fatores, dentre os quais se destaca a profissionalização docente, em especial do professor, capaz de transformar a informação em conhecimento e em consciência crítica para formar sujeitos capazes de problematizar o mundo que os cerca e, para eles, propor novos rumos.<sup>4</sup>

Dentre os fatores intraescolares, destaca-se a importância de uma política pública para a “valorização do profissional da educação escolar”. No esquema macro, que contempla a toda a organização educacional, é fundamental institucionalizar, qualificar e reconhecer o caráter profissional da docência, tendo em vista que as pesquisas nacionais e internacionais apontam a qualidade do professor como o que mais exerce influência na obtenção de melhores indicadores educacionais (BARBER; MOURSHED, 2007; AUGUSTE; KIHN, MILLER, 2010; VAILLANT, 2006). Por isso, mesmo que haja o desejo de qualificar a Educação, não haverá melhor cenário sem a valorização desses profissionais. O número de professores no Brasil, em 2017, passava de 2,5 milhões, segundo censos educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Deste universo, 340 mil professores estavam atuando diretamente na atividade de ensino (BRASIL, 2017).

Cabe lembrar que, para esse cenário, houve forte mobilização e intenso ativismo sindical e da sociedade civil em prol da educação (GATTI, 2009). A partir disso, os profissionais da educação se organizaram em sindicatos e associações, bem como, muitos educadores intelectuais se engajaram na luta por melhores condições de trabalho para a categoria (CARVALHO; SAVIANI; VIDAL, 2001). Ao analisar o contexto, relacionando-o à legislação vigente, percebe-se que com a organização da categoria, houve ganhos de qualidade dos profissionais da educação, mas os atores sociais envolvidos, indicam e discutem pontos que precisam ser revistos e analisados pelos gestores da área em questão (por exemplo, melhorais salariais, condições de carreira, condições de trabalho etc.).

Ao contrário, ela expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então e que passaram a se manifestar, a exemplo das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP) e dos muitos debates

---

<sup>4</sup> Os autores ressaltam a importância de identificar as condições objetivas e subjetivas no entendimento do que vem a ser uma “escola eficaz” ou uma “escola de qualidade”, procurando compreender os custos básicos de manutenção e desenvolvimento das Instituições educacionais, a organização e gestão escolar, a dinâmica pedagógica, enfim, as inúmeras dimensões envolvendo fatores relacionados ao contexto escolar ou, mesmo, extraescolar (CAMARGO, 2006; BRASIL/MEC/INEP, 2003; NÓVOA, 1999; UNESCO, 2000, 2001, 2005).

promovidos pelas entidades profissionais, nos âmbitos estadual e municipal, conferindo à luta dos educadores uma dimensão ampla, na perspectiva da democratização.

Tendo isso em vista, a premissa inicial é a seguinte: uma política pública de valorização da educação e do magistério passa pelos esforços da sociedade e de suas instâncias representativas. A qualidade, por sua vez, está atrelada à institucionalização de uma política nacional de valorização e profissionalização docente, com abordagem sistêmica que envolva atratividade, formação e melhorias na carreira dos que atuam na educação básica. São necessárias políticas integrais que invistam em grandes frentes de abordagem, concretizando a regulamentação e possibilitando o enfrentamento dos problemas da categoria e de todo o sistema educacional.

De fato, professores *experts* são fundamentais para melhorar a educação escolar, por isso, faz-se necessário criar uma rede complexa de oportunidades formativas para capacitar professores ao exercício da profissão (DARLING-HAMMOND et al., 2002; DARLING-HAMMOND, 2007; LEITE, 2009; NÓVOA, 2009; LEITE; FERNANDES, 2010). Nesse sentido, considera-se que a superação dos desafios na educação escolar inclui valorização de professores e trabalhadores da educação como base para a efetiva profissionalização deste segmento. Afirma-se que essa preocupação se tornou mundial. No entanto, a formação de professores no ensino básico no Brasil ainda carece de mais atenção (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2011; LIBÂNEO, 2010; GATTI; BARRETTO, 2009; FREITAS, 2007). Convive-se com um cenário de precarização e proletarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2007; DUARTE, 2011), levando à redução da atratividade da carreira docente, bem como, ao adoecimento físico e mental dos profissionais (GATTI et al., 2010; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Por outro lado, as pesquisas apontam inúmeras estratégias remuneratórias integradas ao modelo de planejamento organizacional de cunho gerencial (MICHELE et al., 2015; CERIBELI et al., 2015; GUERRA et al., 2016). Nesse modelo, algumas redes adotam políticas de recompensas, incentivos salariais e benefícios modelados e aplicados conforme critérios estabelecidos pelas legislações locais (OLIVEIRA, 2008), tornando rotineiro vincular a progressão na carreira a processos de avaliação docente que, na maioria, consideram o desempenho dos estudantes nas Avaliações Nacionais ou, mesmo, nas avaliações organizadas pelos Estados ou Municípios<sup>5</sup>. O tema desperta opiniões controversas e há questionamentos

---

<sup>5</sup> A pesquisa, de 2012, aponta que em quatro estados (Amazonas, Acre, Roraima e Tocantins), dos sete que compõem a região norte, existem políticas voltadas à avaliação de desempenho. Sem contar que no Estado do

acerca da eficácia dessas políticas submetidas a tais modelos gerenciais, evidenciando quão frágeis têm sido seus resultados (HYPOLITO, 1999, 2008). No limite, essas propostas fortalecem a política de *accountability*, ou seja, um conjunto de ações pelo qual os sistemas educacionais e as escolas devem sentir-se os únicos responsáveis pelos resultados alcançados pelos estudantes (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Para problematizar o tema, aclarar dúvidas, noticiar conquistas e revelar fragilidades históricas do cumprimento efetivo das legislações em vigor, propõe-se continuar a discussão, tendo em vista que a qualidade na formação, o salário e a carreira dos profissionais da educação, aspectos que precisam de mais atenção. De uma forma generalizada, a proposta é um dos desdobramentos da análise inicial desta Tese acerca da relação entre os indicadores contextuais do Questionário do Professor/Prova Brasil e os resultados dos estudantes das escolas municipais de Florianópolis nos testes cognitivos. No que tange à pesquisa científica, toda a possibilidade de análise do “problema” precisa ser concebida como algo que irá auxiliar o pesquisador a uma visão mais ampla daquilo que se dispõe a descobrir, dessa forma, esta tarefa será encarada no decorrer dos três tópicos desse documento.

Na primeira parte, trata-se do tema valorização dos profissionais da educação da rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tendo como foco principal duas legislações municipais: Lei nº 2.517/86, que dispõe sobre o *Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis*, e Lei nº 2.915/88, que institui o *Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal* (Republicação em 23/09/88).

Tendo efeito, em regra, desde a década de 60, as referidas leis, quando não houver disposição em contrário, seguem o embasamento jurisprudencial das diretrizes nacionais preconizadas na Carta Magna de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Verifica-se, desta maneira, a existência de políticas que tanto tornam o trabalho docente mais complexo e institucionalizado, quanto ações que valorizam a profissão docente, como são os casos da lei federal do Piso Salarial Profissional Nacional dos professores (Lei 11.738/08) e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009.

Tendo em vista as conclusões de outros trabalhos que tratam da mesma temática (SOUZA; GOUVEIA; DAMASO, 2009; SOUZA; GOUVEIA, 2011; GATTI; BARRETO, 2009), se pretende apresentar brevemente o tema – tais mudanças, ainda que representem

---

Amazonas foi criada a Premiação por Mérito do Desempenho Educacional para garantir educação de qualidade e equidade, elevando-se o IDEB (Ver: DE ALMEIDA SANTOS et al., 2012).

movimentos por vezes contraditórios, estão articuladas ao princípio da *valorização do profissional da educação escolar e da garantia de padrão de qualidade* na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis –, visando adensar e fazer avançar a discussão sobre o tema central aqui proposto.

O segundo ponto desta discussão, analisa os microdados do SAEB, Prova Brasil, *Questionário do Professor*, dos anos 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 –, de domínio público, disponibilizados pelo INEP/MEC. Com base nesses documentos intenciona-se captar as percepções e opiniões dos professores da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Florianópolis, que ministram aulas de Língua Portuguesa e de Matemática nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, a respeito de dois temas: *valorização dos profissionais da educação e práticas pedagógicas*.

O terceiro, e último ponto, problematiza a questão da qualidade na educação, analisando os indicadores contextuais presentes no *Questionário do Professor* para entender em que circunstâncias esses aspectos da carreira são determinantes (ou não) para o desempenho escolar.

Por hora, espera-se que este estudo contribua para enriquecer o debate sobre a educação em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

A seguir, são descritos alguns tópicos considerados importantes na legislação acerca do tema: valorização dos profissionais da educação.

## 2.1 MARCO NORMATIVO DA CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: CONFIGURAÇÃO, IMCPACTO, DILEMAS E PERSPECTIVAS

Em 11 de fevereiro de 1950, foi aprovada a Lei nº 37, que promulgou o primeiro *Estatuto do Funcionário Público Municipal*, assinada pelo então Presidente da Câmara Municipal, vereador João Batista Pereira, e pelo Prefeito Municipal em exercício, Paulo de Tarso.<sup>6</sup> O Estatuto teve duas alterações no ano seguinte a sua aprovação.

Em 14 de setembro de 1981, o então Prefeito Municipal, Francisco de Assis Cordeiro, assinou a Lei Nº 1.811, que deu nova redação ao *Estatuto do Magistério Público de Florianópolis*. Esse documento foi alterado pela Lei nº 2.517, em 19 de dezembro de 1986, estando o Prefeito Edison Andrino no exercício do cargo. Duas décadas depois, em 06 de junho de 2002, o Presidente da Câmara Municipal de Florianópolis, vereador Jaime Tonello,

---

<sup>6</sup> SANTA CATARINA. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. **Lei nº 37. Promulga o Estatuto do Funcionário Público Municipal**. Ano XVIII. Florianópolis, 24 de maio de 1950.

assinou a Lei Complementar CMF Nº 45/2002, resultante do Projeto de Lei nº 226/00, que *Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis*.<sup>7</sup> Todavia, a mesma foi declarada inconstitucional, de acordo com a ADI Nº 2002.023236-5 do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina em 1º de setembro de 2004.

Depois disso, o *Estatuto do Magistério Público de Florianópolis*, de 1986, sofreu alterações pontuais, sem transformar a essência original da Lei, em especial pela Lei Complementar CMF nº 063, de 23 de setembro 2003, Lei Complementar nº 427, de 04 de abril de 2012, Lei Complementar nº 467, de 28 de junho de 2013, Lei Complementar nº 615, de 21 de março de 2017 e Lei Complementar nº 636, de 25 de abril de 2018, que alteram os Artigos 71, 72, 73, 74 e 75 da Lei nº 2517.

Em 1988, o Presidente da Câmara Municipal de Florianópolis, Vereador Almir Saturnino de Britto, instituiu o *Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal*, Lei nº 2.915 de 1988, tendo em vista a sanção do Prefeito Municipal de Florianópolis, Edison Andrino (FLORIANÓPOLIS, 1988).

Ao longo dos anos subsequentes, o Plano de Carreira passou por uma dezena de novos dispositivos, tendo em vista as mudanças desse direito social, que é o direito do trabalho. Ressaltam-se, nesse processo, as seguintes adequações: a promoção por titulação, o incentivo à qualificação entre outros. A razão dos ajustes de ordem técnica e/ou jurídica no Plano de Carreira do Magistério, desde a sua implantação, se fizeram necessárias devido à obsolescência da versão inicial, em vigor há mais de três décadas, incluindo, ainda, a necessidade de adequação às demandas educacionais vigentes e novas legislações em nível nacional, a exemplo da Lei 11.738/08 que define o Piso Nacional do Magistério e a Hora Atividade. Até o momento da redação desta tese, a última alteração na redação do referido Plano de carreira datava de 2019.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> As alterações legais são as seguintes: Leis Municipais: Lei nº 2259/85 de 9/7/85 – DOE de 16/7/85, revoga o parágrafo único do art. 38, com posterior alteração pela Lei nº 2517/86 de 19/12/86 – DOE de 24/12/86; Lei nº 2.095/84 de 3/9/84 – DOE de 11/9/84, dá nova redação ao item II do art. 110, com posterior alteração pela Lei nº 2517/86 de 19/12/86 – DOE de 24/12/86; Lei nº 2.517/86 de 19/12/86 – DOE de 24/12/86, com posteriores alterações das Leis nº 2823/88 de 11/1/88 – DOE de 13/1/88, 3655/91 de 20/11/91 – DOE de 26/11/91, Lei nº 2915/88 de 19/7/88 – DOE de 9/9/88, 5445/98 de 15/12/98 – DOE de 28/12/98, dá nova redação a presente Lei. A Lei nº 2517/86 foi revogada pela Lei Complementar CMF nº 045/2002 de 6/6/2002 – DOE de 7/6/2002, sendo que esta LCCMF recebeu posteriormente Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIN nº 2002.023236-5, declarando-a inconstitucional. Disponíveis em: <leismunicipais.com.br>. Acesso em: 2 maio 2019.

<sup>8</sup> Lei Ordinária Nº 3018/1988 de 16/09/1988; Lei Ordinária Nº 3.180/1989 de 20/01/1989; Lei Ordinária Nº 3688/1991 de 20/12/1991; Lei Ordinária Nº 4.304/1994 de 10/02/1994; Lei Ordinária Nº 7.298/2007 de 28/03/2007; Lei Ordinária Nº 7.674/2008 de 30/06/2008; Lei Ordinária Nº 7.796/2008 de 22/12/2008; Lei Complementar Nº 427/2012 de 04/04/2012; Lei Complementar Nº 467/2013 de 28/06/2013; Lei Complementar Nº 597/2017 de 27/01/2017; Lei Complementar Nº 615/2017 de 21/03/2017; Lei Ordinária Nº 10.614/2019 de 25/09/2019 (Norma em vigor).

Importante salientar que as Leis supracitadas são fruto não só de debates desenvolvidos entre o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Elas também nascem da atuação da extinta Associação dos Servidores Municipais de Florianópolis (que reunia o Quadro Civil da PMF e da Autarquia de Melhoramentos da Capital Comcap) e Associação dos Educadores Municipais de Florianópolis (trabalhadores na Rede Municipal de Ensino) e, posteriormente, com o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM). O Sindicato foi criado após a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando os servidores públicos conquistaram o direito de organizar-se em sindicato. Desde então são organizados ciclo de audiências públicas, simpósios, congressos e afins para apreciar e acolher demandas dos servidores tratando das proposituras legislativas atinentes à carreira dos profissionais da educação, assim como, de outros órgãos e entidades do Poder Executivo Municipal.

Em poucas palavras, afirma-se que o *Estatuto do Magistério* e o *Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público Municipal de Florianópolis*, mesmo não contemplando todas as reivindicações da categoria, representaram grande avanço, pois se criava um conjunto de diretrizes e normas que estabelecem a estrutura de recursos humanos da Educação pública a cargo do Município, a carreira e a valorização dos profissionais da Educação vinculados à Administração Municipal e com atuação exclusiva nas atividades da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis, Santa Catarina (DE CAMARGO; JACOMINI, 2011).

Deve-se levar em conta que a carreira dos profissionais da educação exige, em primeiro lugar, torná-la uma profissão de alto valor social, para isso, o país precisa fortalecer as políticas de Estado relativas a valorização do docente no Brasil. Em outras palavras, pensar na Carreira e na formação dos profissionais da Educação Básica demanda constante articulação a uma política mais ampla de valorização, tendo em vista que, sem isso, não se avançará na velocidade desejável na perspectiva da construção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros. Para melhorar a qualidade da educação, conforme registra o Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), os governos deveriam implementar uma política nacional de valorização e profissionalização docente para dar início a uma sólida carreira que contemple estruturas de formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação. Tal preocupação, sempre em voga, visa o enfrentamento de indicadores alarmantes sobre a carreira, as condições de trabalho docente, entre outros que evidenciam sua precarização (SAMPAIO; MARIN, 2004; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A situação, porém, não é tão animadora. Em decorrência das mudanças sociais, políticas e econômicas de cunho neoliberal, a estabilidade dos servidores públicos vem sendo questionada, dando lugar a sentimentos de instabilidade na carreira. Aos poucos, os empregos estáveis e remunerados estão sendo substituídos por formas mais flexíveis de contratos (GATTI et al., 2014), legalizados pela Reforma Trabalhista no Brasil de 2017, que trouxe mudanças significativas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), instrumentalizada pela Lei N° 13.467, de 2017.

Diante desse cenário, a docência deixa de ser uma opção profissional procurada pelos jovens. Estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) divulgou o relatório intitulado *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, retratando as dificuldades de vários países em atrair professores qualificados, enfatizando que a desvalorização do magistério tem sido causa para o desinteresse com a profissão. Na mesma direção, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) trouxeram essa preocupação para o debate no ano de 2008. Desse modo, tem sido divulgada não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência (GATTI et al., 2014; GATTI; BARRETTO, 2009). Essas condições impactam nos fatores ligados à atratividade das carreiras profissionais, em especial, a carreira docente. Além disso, tem aumentado a violência, o assédio e várias outras formas subjetivas que causam todos os tipos de violência no trabalho. Relatório da Unesco, de 2008, mostrou que mais de 80% dos professores nas principais capitais brasileiras já conviveram com a violência no trabalho. Diversos estudos apontam o adoecimento de professores, a exemplo da *Pesquisa nacional de trabalho, organização e saúde dos trabalhadores em educação no Brasil* (CODO, 2002), realizada no final dos anos de 1990, e *Retratos da Escola 3*, realizado em 2003 (CNTE, 2003). Ambos revelaram que quase a metade dos(as) educadores(as) brasileiros(as) sofre algum tipo de sintoma da *Síndrome de Burnout*<sup>9</sup>. Cabe lembrar, nesse contexto, que a garantia de condições de trabalho tem amparo legal, portanto, não é passível de discussões.

Diante desse cenário, chega-se a algumas proposições para mudar o quadro de desvalorização social dos profissionais da escola básica e da pouca atratividade associada a essa carreira. A primeira, é priorizar as políticas de valorização dos trabalhadores docentes,

---

<sup>9</sup> A síndrome afeta mais de 15% dos docentes. Exaustão emocional, baixa realização profissional, sensação de perda de energia, de fracasso profissional e de esgotamento levando a pessoa a ser consumida física e emocionalmente pelo próprio objeto de trabalho. Malagris (2004) observa que os estudos acerca do tema são da década de 1970.

dispondo de possibilidades técnicas e políticas de sua materialização, com o apoio da União na implantação das macrorreformas a serem executadas pelos municípios. O segundo desafio é articular as novas diretrizes orientadoras do processo de valorização dos profissionais da educação básica com a realidade local, tendo como foco a gestão democrática dos processos decisórios e a ampliação dos mecanismos de participação dos profissionais, em especial dos professores e das professoras, nas decisões acerca da carreira docente.

Seja como for, é urgente o desenvolvimento de políticas públicas de Estado que priorizem as condições de trabalho, a regulação da carreira docente e o desenvolvimento profissional, tendo em vista a valorização dos profissionais da educação, conforme preconizam a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.

De acordo com os preceitos legais, a lei Orgânica do Município de Florianópolis, em sua redação atual, define as responsabilidades do Município em relação à regulamentação das normas. Para tanto, estabelece as Leis municipais, os Decretos, as Portarias e as normas complementares, via Resoluções ou Deliberações. Esse conjunto de documentos estabelece os direitos dos **Profissionais do Magistério Público Municipal de Florianópolis**, tema tratado nas próximas seções.

Quem são os(as) profissionais que atuam no Magistério Público Municipal de Florianópolis?

De acordo com o *Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis*, Lei nº 2.517/86, o magistério da Educação Básica é composto por um conjunto de Profissionais da Educação e estes ocupam dois Grupos Ocupacionais, a saber: *Docente e Especialistas em Assuntos Educacionais*. No primeiro grupo – Docente –, está o professor. Esse grupo está subdividido em duas categorias funcionais: Professor e Professor Auxiliar (o cargo Auxiliar de Ensino foi extinto pela Lei Complementar 467/13). O segundo Grupo Ocupacional é o dos Especialistas em Assuntos Educacionais – compreende as categorias funcionais de Orientador Educacional, Supervisor Escolar e Administrador Escolar (Art. 7 e Art. 8 da referida Lei).

As normas pertinentes ao Estatuto e Plano de Carreira aplicam-se aos profissionais do magistério, qualquer que seja o nível, ciclo de ensino ou área de atuação/formação, que exerçam funções nos diversos níveis e modalidades da educação pública municipal, enfim, todos os profissionais contratados pela Entidade Mantenedora, nos termos previstos no Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei nº 2.915/88, complementada pela Lei nº 3.688/91.



No âmbito legal, Professor é o membro do Magistério que exerce atividade docente. Os demais profissionais desempenham funções de suporte pedagógico à docência ou outras atividades do magistério inerentes à educação, nelas incluídas as de direção, administração e supervisão escolar, orientação educacional entre outras, cujas atribuições, deveres, incumbências e organização da jornada de trabalho encontram-se elencadas nas legislações supracitadas.

A Constituição de 1988, ao tratar das funções de magistério, explicita que as mesmas não se circunscrevem apenas ao trabalho em sala de aula, assim sendo, o profissional da educação pode assumir diversas funções que integram a carreira do magistério, além de ser facultada a possibilidade de exercer mais de um cargo, ou mesmo, de acumular cargos. Mas há algumas funções que são exclusivamente do professor, por exemplo, planejar e ministrar aulas, elaborar e corrigir trabalhos, testes e provas, orientar pesquisas e experimentos. Nesse sentido, a Constituição, no seu Art. 205, traz a interpretação de que coexistem no magistério “atividades meio” e “atividades fim”. A direção de unidade escolar e de coordenação, por exemplo, são funções administrativas e não função de “atividade fim”, com todos os contornos que dá a lei. Essa informação parece de fato incipiente, todavia, dela resulta o entendimento de que ao professor será dedicado um tratamento diferenciado, fazendo jus àqueles que as desempenham ao regime especial de aposentadoria estabelecido nos Arts. 40, § 5º, e 201, § 8º, da Constituição Federal.<sup>10</sup>

A formação dos profissionais do magistério público municipal, ao ser abordada pela legislação municipal, em geral, atenta para a habilitação dos profissionais para o ensino em seus diversos níveis, referenciando as exigências nacionais relacionadas ao exercício da profissão para o ensino básico. Dessa forma, o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal Lei 2915/88 – Anexo I –, definiu as regras para o ingresso na carreira. O Plano prevê que o ingresso dos profissionais do magistério, em todos os níveis e modalidade, dar-se-á, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, prevendo, que os professores da Educação Básica tenham formação de nível superior em curso de graduação plena, cursada em universidades e institutos superiores de educação, ou seja, formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

No contexto pesquisado, coube ao município definir os princípios orientadores e as diretrizes para compor o programa de formação de professores, incluindo a definição de um

---

<sup>10</sup> As informações sobre as jurisprudências de julgamentos sobre professores, proferidas pelo STJ, podem ser mais bem analisadas em: <https://www.conjur.com.br/2017-out-15/stj-reune-jurisprudencia-julgamentos-professores>.

projeto de formação continuada e de regulamentação da atividade docente para legislar sobre a carreira de um grupo profissional cada vez mais especializado – os professores e demais profissionais da educação –, ou seja, a profissionalização é parte do processo de institucionalização do exercício da docência na educação pública florianopolitana. Desse processo nascem os docentes funcionários públicos, que se constituem como categoria em torno das políticas públicas que abarcam inúmeros dispositivos normativos de cunho trabalhista. Para compreender a essência desse aparato burocrático, em nível municipal, é necessário referendar aspectos da normativa nacional acerca do tema.

A Lei nº 11.738/2008, que regulamentou o Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN), definiu a nomenclatura “profissionais do magistério público da educação básica”, no Artigo 2º, a saber:

Art. 2º [...]

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

Percebe-se que a supracitada lei definiu a abrangência para os profissionais que, necessariamente, devem ter planos de carreira e remuneração, definindo, inclusive, a referência de piso salarial.<sup>11</sup> Todavia, coube à Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, discriminar as três categorias que compõem o grupo de profissionais da educação escolar básica pública, assim declarada:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [...] (BRASIL, 1996).

O novo texto consolida a expressão – “profissional da educação escolar” –, discriminando as categorias de trabalhadores que atuam nas Unidades Educativas de

<sup>11</sup> Com a publicação da Lei do Piso foi ajuizada, na Procuradoria-Geral da República (PGR), a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3.772. Questionava-se o alargamento do conceito das “funções de magistério” e a inclusão dos especialistas educacionais no benefício da redução do tempo de contribuição e idade da aposentadoria especial. O mesmo, anteriormente, era concedido apenas aos que desempenhavam as atividades na docência no âmbito da sala de aula. No primeiro quesito, a ADI nº 3.772 foi julgada improcedente, cabendo aos Estados e Municípios o cumprimento da Lei.

Educação Básica do Brasil, mantidas pelo Poder Público, tendo em vista que altera o texto do Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).<sup>12</sup> A partir de então, todos podem ter suas carreiras e suas remunerações regulamentadas pelos entes federativos.

Apesar disso, observa-se que, no decorrer do texto da LDB, há diferentes títulos aos profissionais de educação escolar: professores ou docentes, trabalhador da educação e profissionais da educação ou do ensino (BRASIL, 1996, Art. 62 e Art. 64). Em decorrência disso, ou não, a defesa do compromisso de estender a lei para todos os profissionais da educação básica, por parte dos sindicatos, persiste até os dias atuais, tendo em vista o grande número de ações ajuizadas acerca do tema.

De certa forma, o texto adota as bandeiras políticas construídas na convenção de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e na Declaração de Salamanca, na Espanha (1994). Em suma, valorizar os profissionais da educação – como determinou a Lei –, significa adotar três linhas de ação: assegurar-lhes condições adequadas de trabalho, plano de carreira; acesso por concurso público e remuneração correspondente aos demais profissionais com o mesmo nível acadêmico, além de formação em serviço ou capacitação profissional.

Sendo assim, ao ingressar no ensino público municipal, através de concurso público de provas e títulos, o profissional assume uma função pública e, como funcionário público, tem incumbências enumeradas ou responsabilidades explicitadas no Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis, Lei nº 2.517/86, Art. 160, que estabelece os deveres do membro do Magistério, descritos a seguir:

- I - respeitar a Lei;
- II - preservar os princípios, idéias e fins da educação;
- III - desempenhar as atribuições, funções e encargos específicos dos Magistérios com eficiência, zelo e presteza;

---

<sup>12</sup> Aos 20 de dezembro de 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), denominada oficialmente Lei Darcy Ribeiro, sob o nº 9.394/96 (VIEIRA, 2014). Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regulamenta todos os seus níveis e modalidades da educação. A primeira LDB, Lei nº 4.024, foi elaborada em 1961 e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971. No decorrer dos anos subsequentes, o texto original da LDB foi alterado diversas vezes e, por outras, complementado por leis complementares, decretos, portarias, resoluções, pareceres, entre outros, condição que mobilizou extenso debate acerca do tema (CASTRO, 1998; CURY, 1997, 2001, 2003; COUTO, 1997; DEMO, 1997; SAVIANI, 2008). Essa convergência entre a LDB 9394/96, os fundamentos filosóficos de seu tempo e a Carta Magna de 1988 conferiram sentido a leis subsequentes, entre elas, e em especial, as que normatizam a política de valorização salarial do magistério, estabelecida na Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que instituiu o Fundef. (Ver: DEMO, 1997).

- IV - empenhar-se, pela educação integral do estudante, inculcando-lhe o espírito de solidariedade humana, de justiça e cooperação, o respeito às autoridades constituídas e o amor a Pátria;
- V - comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade;
- VI - cumprir as ordens superiores, representando quando ilegais;
- VII - comunicar ao Chefe imediato todas as irregularidades que tiver conhecido no local de trabalho;
- VIII - manter com os colegas, espírito de cooperação e solidariedade;
- IX - guardar sigilo profissional. (FLORIANÓPOLIS, 1986).

E aí reside uma das particularidades da atividade docente: é uma profissão muito complexa.

Ao contrário do que ocorre com outros cargos e funções públicas, onde a permanência no ambiente institucional é imprescindível para que possa o servidor desempenhar as suas funções, no magistério, parte das atribuições dos profissionais, em especial dos professores, pode exigir muito mais do que o compromisso com o ensino e a aprendizagem relacionada a uma determinada área do conhecimento. Com efeito, se, por um lado, as atividades de regência de classe, orientação e atendimento dos estudantes, preparação de aula, elaboração e correção de trabalhos e provas, produção de material didático, construção de trabalhos, entre outras, não são exequíveis sem a presença física do professor na Instituição de Ensino, não é menos importante, por outro lado, parte da demanda de trabalho docente, qual seja, o compromisso com a formação integral do estudante.

Nos termos da Lei, é dever do membro do magistério “[...] a educação integral do estudante, inculcando-lhe o espírito de solidariedade humana, de justiça e cooperação, o respeito às autoridades constituídas e o amor à Pátria”, e tal tarefa é uma das mais complexas. Além de exigir um trabalho que extrapole os muros escolares, envolvendo as famílias, a comunidade do entorno, os movimentos sociais, enfim, diferentes atores com interesses e paixões que podem convergir para a adesão e o compartilhamento de objetivos e de motivações, cuja ação coletiva resulte em melhores condições humanas na modernidade.

Contudo, em linhas gerais, as Instituições de Ensino nem sempre dispõem das condições ideais indispensáveis ao satisfatório desenvolvimento de toda essa gama de atividades, o que nos conduz à conclusão que, em se tratando de magistério, “os deveres” imputados à categoria, por vezes, esbarram nos princípios constitucionais da razoabilidade e da eficiência. De todo modo, e sempre em busca da qualidade da educação básica, primando pela adoção dos critérios legais, há que se reconhecer a complexidade da profissão e estabelecer as diretrizes sólidas para a carreira dos profissionais da educação. No Brasil, a primeira regulamentação atinente às incumbências docentes se deu na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, Art. 13, que dispôs sobre as incumbências do Professor e demais profissionais da Educação Básica.

A primeira incumbência, prevista no inciso I do Art. 13 da LDB, determina que o docente participe da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. De fato, a participação ativa do docente se faz necessária, uma vez que a escola, efetivamente, só se realiza com a participação de todos os envolvidos no processo. No inciso II, a segunda incumbência determina a concepção e execução do plano de trabalho docente, ou seja, o planejamento para nortear a reflexão sobre a prática pedagógica. Ao planejar, o docente propõe metas para tratar problemas da escola, da sala de aula, ou, mesmo, de cada um dos estudantes, por exemplo, acerca do acesso, da permanência e da aprendizagem, visando à qualidade educacional. A terceira incumbência, prevista no inciso III, enfatiza que cabe ao docente zelar pela aprendizagem dos estudantes, reforçando a centralidade do processo ensino-aprendizagem. Na sequência, no inciso IV, compete ao docente estabelecer estratégias para a recuperação da aprendizagem dos estudantes. Mais uma vez, o destaque desse inciso é para o processo ensino-aprendizagem, repetindo, aqui, o direito de aprender, o que reforça a responsabilidade do professor, mas não se restringe apenas a esse profissional. A quinta incumbência, no inciso V, trata do cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos na Lei nº 9.394/96, reafirmando que as escolas devem cumprir pelo menos 200 dias letivos anuais, distribuídos em dois semestres, totalizando, no mínimo, 800 horas, ou seja, 48.000 minutos (800 horas x 60 minutos). Na última incumbência, prevista no inciso VI, está a tarefa de colaborar com as atividades de articulação das escolas com as famílias dos estudantes e parceiros da comunidade escolar. Com base nessa análise provisória, entende-se a complexidade da docência, assim como a centralidade dada ao profissional da educação escolar, a quem cabe desenvolver competências para a gestão da sala de aula e para o processo de construção da gestão da instituição escolar (BRASIL, 1996).

No Artigo antecedente, da mesma Lei, apresenta-se as incumbências dos estabelecimentos de ensino, que devem “[...] velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente” (IV). É, portanto, dever das instituições de ensino acompanhar sistematicamente o plano de trabalho dos profissionais da educação. De fato, há o reconhecimento da interdependência entre o trabalho dos profissionais da educação e o funcionamento geral do sistema de ensino, ambos responsáveis pela construção de um processo global e permanente de análise e reflexão acerca da prática pedagógica e da aprendizagem dos estudantes. Desse modo, assina-se o compromisso com o direito à aprendizagem e com todo o processo de desenvolvimento das potencialidades humanas

(GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; OLIVEIRA, 2004, 2010). Considera-se, então, que a educação é uma causa do todos os que se comprometem com um município melhor e com um país mais digno onde viver.

Diante disso, ser um profissional da educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis é assumir o compromisso de promover o potencial transformador das crianças, dos jovens, dos adolescentes e dos adultos, por meio do desenvolvimento integral do sujeito. Todavia, a educação de qualidade necessita de um contexto que valorize o desenvolvimento profissional e pessoal dos profissionais da educação. É preciso lutar para que se efetive e que impulse a carreira do Magistério na Rede Pública Municipal de Ensino. O primeiro passo para avançar é contar com leis claras e exequíveis. Esta é a chave para sucesso na educação, por isso, o tema será examinado a seguir.

### **2.1.1 Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal: composição da carreira**

O mundo do trabalho na sociedade contemporânea passa por transformações políticas, econômicas, sociais e jurídicas, especialmente a partir da década de 1980, como consequência, institucionalizam-se novas formas de regulamentação da carreira docente. A palavra carreira, de origem do latim *carrāria* (via), carrega do seu sentido inicial o conceito de caminhada, jornada a ser trilhada por uma “via”. No caso dos profissionais da educação, um caminho longo e contínuo que leva à progressão na profissão. Sendo assim, a carreira traz no seu cerne o conceito de “estabilidade” que, para os profissionais da educação, se efetivava via Concurso Público. A avaliação da estrutura da carreira docente compreende a identificação do vínculo jurídico do profissional efetivo da Educação da Rede Municipal de Florianópolis, SC, o enquadramento dos cargos do professor e do especialista educacional, o requisito mínimo de formação docente vigente para provimento em concurso público, as jornadas de trabalho e sua organização em hora-atividade e hora-aula. Os princípios básicos do regime jurídico do referido servidor público decorrem diretamente da observância de diversas normas previstas em Leis Federais, como a LDB nº 9394/96 e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Em suma, em nome do Princípio da Legalidade, a Administração Pública Municipal de Florianópolis deve se ater à estrutura piramidal da hierarquia das normas brasileiras para compor as normas “secundárias”, ou seja, aquelas “regulamentares”, criadas pela própria Administração Pública, para dar fiel execução às Leis e garantir os direitos de uma categoria profissional.

Desde 1986, a carreira no magistério público municipal é regulada pela Lei nº 2.517, que dispõe sobre o *Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 1986). Essa Lei substituiu o Estatuto anterior, fixado pela Lei n. 1.811, de 1981, que, por sua vez, revogou a Lei nº 37, de 1950. As normativas de carreira do Magistério na Rede Pública Municipal de Ensino também são definidas no *Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal*, Lei nº 2.915/88 (Republicação em 23/09/88), (FLORIANÓPOLIS, 1988). O posicionamento previsto nessas duas normas “secundárias” (amparadas por outras normas) reconhece que o candidato habilitado em concurso tem direito à sistemática de estruturação da carreira, combinando incentivo salarial à qualificação dos profissionais da educação.

#### *2.1.1.1 Ingresso, vínculo jurídico, posições de enquadramento*

A investidura em cargo de carreira, ou, a “composição da carreira”, é contingencial, situacional e depende de vários aspectos. Em razão da sua importância no ordenamento jurídico, destaca-se, a seguir, alguns dos pontos de atenção mais relevantes envolvendo o regime aplicável aos servidores públicos.

O primeiro aspecto refere-se às relações de trabalho e os direitos dos servidores públicos concursados – profissionais da educação na Rede Pública Municipal de Ensino. Essa relação é regulada pelo Regime Próprio: Estatutário. O regime estatutário é composto de regras específicas que regem a relação entre o Estado e o servidor público. Desta forma, o servidor municipal segue as diretrizes e regras gerais dispostas no regime.

O segundo aspecto trata do tipo de enquadramento funcional dos titulares dos cargos efetivos na Rede Pública Municipal de Ensino. A Carreira do Magistério Público do município de Florianópolis, regido pela Lei nº 2.915 de 1988 até 2008, é formada por dois Grupos Ocupacionais – Docente e Especialista em Assuntos Educacionais – e cinco categorias funcionais/cargos – Professor, Auxiliar de Ensino, Orientador Educacional, Supervisor Escolar e Administrador Escolar.<sup>13</sup>

A Tabela Referencial de Vencimentos indica a estrutura salarial dos profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina. Ela é constituída por quatro tabelas, cada uma de acordo com a formação acadêmica (Graduação, Especialização,

---

<sup>13</sup> Em 28 de junho de 2013, a Lei Complementar nº 467 extinguiu o cargo de Auxiliar de Ensino e criou cargo de Professor Auxiliar (FLORIANÓPOLIS, 2013). Desse processo, houve a garantia de que o “professor auxiliar” faria parte da mesma carreira dos demais profissionais da educação básica, tendo, inclusive, pagamento da regência de classe.

Mestrado e Doutorado), onde cada tabela contempla nove classes/tempo de serviço na horizontal (letras de A até I) e 10 referências/aperfeiçoamento na vertical (01 até 10).

Os valores de vencimento dos servidores são estabelecidos pela multiplicação dos coeficientes da tabela de vencimentos pelo piso salarial definido por Lei.

A carreira de provimento efetivo na Rede Pública Municipal de Florianópolis é constituída por uma estrutura prevista no Anexo I e II da Lei nº 2.915 de 1988, que instituiu o *Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal*. São diversas as nomenclaturas utilizadas para definir as posições de enquadramento dos profissionais abrangidos pelos planos de cargo e remuneração, como, cargo, classe, nível, referência, acesso entre outros. Eles têm a função de criar distinções entre os profissionais, seja em decorrência de formação, tempo de serviço, atribuições, etc. e, por fim, criar os enquadramentos nos cargos de provimento efetivo, em conformidade com a tabela de referência.

O *Nível* é o agrupamento de cargos de mesma denominação e Categorias diversas. Ele é estabelecido para cada classe observa a escolaridade e a experiência previstas no Plano. A Carreira do Magistério na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, para os cargos de Professor e Professor Auxiliar, por exemplo, é organizada em quatro Níveis III, IV, V e VI. O Nível III exige habilitação profissional correspondente à formação em nível superior em curso de licenciatura plena ou de graduação em Pedagogia. Nos Níveis intermediários, enquadram-se os Especialistas (Nível IV) e Mestres (Nível V). Para chegar ao Nível VI, o servidor deve apresentar o diploma de pós-graduação na área de atuação ou educação, em nível de Doutorado. Para os trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação para os cargos de administração, supervisão e orientação educacional, a carreira organiza-se com títulos de Graduação (Nível I), Especialista (Nível II), Mestrado (Nível III) e Doutorado (IV).

As *Categorias* são o elemento indicativo da posição do servidor no respectivo Nível.

O *Acesso* é a promoção por titulação que permite a mudança de nível/tabela, do nível III para o nível IV, por exemplo; *Aperfeiçoamento*: promoção por cursos de aperfeiçoamento, que permite a mudança da referência (vertical na mesma tabela); Tempo de serviço e assiduidade, que permite o avanço na classe (horizontal na mesma tabela). Têm direito a ascender na carreira somente os servidores concursados – estatutários – estáveis no quadro do magistério público municipal (SME/DGE/2019).

Considera-se, assim, que o enquadramento funcional dos titulares dos cargos efetivos na Rede Pública Municipal de Ensino, dos Grupos de Categorias Funcionais – Docente:



Professor e Professor Auxiliar, e Especialistas em Assuntos Educacionais: Administrador Escolar, Orientador Educacional e Supervisor Escolar, está de acordo com os Arts. 14 e 15 da Lei nº 2.517, de 19 de dezembro de 1986, da Lei nº 2915, de 23 de setembro de 1988, Art. 1º da Lei nº 7.796, de 22 de dezembro de 2008, Art. 8º, inciso I, e Art. 9º da Lei Complementar CMF nº 063/2003, de 23 de outubro de 2003.

O requisito mínimo de ingresso à carreira docente da Rede Pública Municipal de Florianópolis, terceiro aspecto relacionado à “composição da carreira”, é a habilitação específica de nível superior, graduação em licenciatura plena, conforme Anexo I, Art. 9º, da Lei nº 2.915/88 (FLORIANÓPOLIS, 1988).

O acesso aos cargos públicos é direito assegurado pela Carta Constitucional de 1988, Art. 206, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 62, atendidos os pressupostos fixados na legislação do Município de Florianópolis, que prevê o concurso público como condição para o ingresso na carreira. Além da habilitação dos candidatos à vaga na Rede Municipal, quando do julgamento da Prova Escrita e, para alguns cargos, Prova Prática, serão avaliados os certificados dos cursos de pós-graduação em nível de Especialização ou de diplomas do curso de Mestrado e de Doutorado na área de formação específica para o cargo no qual o candidato se inscreveu (Prova de Títulos).

A habilitação para ingresso do docente, por meio de concurso público, tem reflexo sobre as características da formação dos profissionais da educação na Rede Pública Municipal de Ensino. Observa-se que, no que tange à formação mínima – graduação plena, estabelecida para ingressar na carreira do magistério de educação básica em Florianópolis, a legislação municipal, se comparada à legislação nacional, é mais exigente. A LDB, Lei nº 9.394/96, prevê formação em nível superior, curso de licenciatura, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade Normal para lecionar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Até o ano de 2017, a PMF ainda contava com profissionais – poucos – com formação em nível médio egressos dos cursos de magistério. Eles haviam sido contratados antes de 1996. O Plano de Cargos do Município na “composição da carreira” dos docentes da educação na Rede Pública Municipal de Ensino estabelece que os cargos de Professor de nível médio sejam considerados cargos isolados, extinguindo-se à medida que houver vacância. Paralelamente, deverá ser ampliado o quadro de cargos efetivos de nível superior, permitindo atender à demanda educacional, em cumprimento às diretrizes da educação nacional, que

buscam a capacitação profissional dos educadores, de modo que, para qualquer nível de ensino, os professores tenham formação de nível superior.<sup>14</sup>

A previsão dos concursos e a exigência formativa constante no Plano de Carreira não conseguem dirimir um grande problema: a previsão irregular dos certames.

Consta na pauta da Data-Base dos trabalhadores da PMF, do dia 25 de abril de 2019, a necessidade de travar um debate com a Prefeitura Municipal de Florianópolis em defesa dos direitos da categoria, tendo em vista que o Município não tem provido a chamada de todos os trabalhadores aprovados nos Concursos Públicos vigentes para que assumam as vagas não preenchidas do quadro civil e do magistério.

Embora a Constituição, Art. 206, inciso V, e a LDB, Art. 62, preconizem ingresso exclusivamente por Concurso Público de Provas e Títulos na Rede Pública, considerando, assim, aperfeiçoadas as condições do ato classificatório, a realidade brasileira tem mostrado resistência do Estado em abrir Concursos Públicos para preencher as vagas, bem como, após o término do processo classificatório, fazer a nomeação do servidor. Considera-se que inexistem qualquer amparo legal para desobrigar o ente federativo de tal pleito, excetuando excepcionalidades temporárias. A situação é agravada pela falta de periodicidade e regularidade na publicação do edital do certame público para todas as áreas e todas as secretarias. Desse modo, até o preenchimento das vagas com qualificação para ocupar uma vaga em aberto, o Município de Florianópolis tem contratado trabalhadores temporários ou, mesmo, terceirizados.<sup>15</sup>

Os profissionais com vínculo temporário são contratados, a princípio, para suprir necessidade temporária de professores. Ocorre, no entanto, que na Rede Municipal esse tipo de vínculo é demandado constantemente e, por vezes, o contrato é prolongado por anos, ocasionando uma situação profissional precária para esses professores. Cabe destacar que a contratação de professores substitutos está prevista na Lei 8.745/93 e visa atender à necessidade “temporária de excepcional interesse público”, nos termos do inciso IX do Art. 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A contratação dos trabalhadores temporários, em tese, acontece em situações específicas de substituições urgentes e necessárias para o cumprimento do pleito educativo. Para esses profissionais substitutos, o vínculo com o Estado se dá por meio de regime contratual especial de Direito Público, assim, executam atividades públicas sem ocupar cargos em empregos públicos. Sem carreira no setor público, esses

---

<sup>14</sup> A título de informação no ano de 2020 os profissionais efetivos com essa habilitação estão todos aposentados e os cargos extintos (PMF, 2020).

<sup>15</sup> Para mais informações é importante acessar o site do Sintrasm que, segue: <http://www.sintrasm.org.br/>

servidores têm algumas desvantagens, como instabilidade, aposentadoria menos vantajosa e inexistência de carreiras estruturadas, o que pode significar grande instabilidade profissional desses docentes.

Os profissionais terceirizados ou contratados por Organizações Sociais (OS), apesar de se caracterizarem em menor número, apresentam ainda menos garantias trabalhistas e uma maior precarização na profissão. Tais mudanças foram expostas na Lei nº 10.372, de 2018, sancionada pelo executivo, que prevê a contratação de professores e demais servidores municipais via OS com o objetivo de descentralizar as atividades e serviços desempenhados por órgãos ou entidades públicas municipais. Entre as diretrizes para a contratação, estão a adoção de critérios que assegurem padrão de qualidade na execução dos serviços, a promoção de meios para reduzir as formalidades burocráticas para o acesso aos serviços, a promoção da melhoria da eficiência e qualidade dos serviços, a redução de custos, entre outros critérios exigidos, todavia, entre eles não consta a obrigatoriedade de concurso de provas e títulos para exercer essas funções, nem mesmo qualquer geração de vínculo trabalhista com o poder público (FLORIANÓPOLIS, 2018).

Em muitos lugares do Brasil existe discriminação entre os professores das Redes Públicas de Ensino. Por um lado, estão aqueles efetivados, com boa formação e que possuem assegurados os seus direitos, por outro, há os que, ano após ano, são simplesmente contratados por prazo determinado.

Em relação aos primeiros, o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no documento *Notas Estatísticas do INEP, Censo Escolar 2017*, aponta que, no ano do referido estudo, havia 2,2 milhões de docentes atuando na educação básica brasileira. Cerca de 1,4 milhões desses professores atuavam no Ensino Fundamental, 761,7 mil professores trabalhavam nos anos iniciais e, 764,7 mil, nos anos finais. Em relação à escolaridade dos profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 76,2% tinham nível superior completo (74,4% com nível superior completo com licenciatura), 6,5% estavam com o curso superior em andamento e 12,9% tinham normal/magistério. Foram identificados, ainda, 4,4% com nível médio ou inferior. Já 85,3% dos docentes que atuavam nos anos finais possuíam nível superior completo (82,0% com superior completo com licenciatura), sendo que 6,0% estavam com o curso superior em andamento. Desses docentes com graduação, 94,7% tinham curso de licenciatura (BRASIL, 2018).

Esse último, mesmo com contrato precarizado, exerce a mesma função dos efetivos, sem se beneficiar dos mesmos direitos (GATTI; BARRETTO, 2009). Segundo pesquisa

*Teaching and Learning International Survey* (Talis), de 2013, coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), um em cada quatro professores de escolas públicas brasileiras era temporário. Muitos deles não possuíam formação adequada para ministrar aulas e entre eles, muitos eram leigos. Significa dizer que a docência leiga continua presente em quase todas as regiões do país. Dados do INEP, descritos no documento intitulado *Estatísticas dos professores no Brasil (2004)*, apontam que, em 1991, 17,4% das funções docentes da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental eram ocupadas por professores leigos. Apenas 19,2% tinham curso superior. Já em 2006, ainda nessa etapa do Ensino Fundamental, apenas 1% das funções docentes eram ocupadas por docentes com escolaridade inferior à de nível médio, enquanto as exercidas por profissionais com titulação superior elevaram-se para 57,7%. Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, as funções docentes ocupadas por professores com ensino superior, que correspondiam a 73,8%, em 1991, cresceram para 85,4% em 2006. No Ensino Médio, elevaram-se de 83,5% para 95,4% no mesmo período (BRASIL, 2018).

A situação tem inúmeras explicações, dentre elas, estão o crescimento do número de escolas e a burocracia nos processos de contratação dos profissionais. Considera-se que, depois da democratização do acesso, houve grande crescimento das redes e, com isso, a falta de profissionais. Por fim, alega-se a existência de problemas com o modelo de concurso, o que tem provocado atrasos nas contratações dos profissionais. Para resolver a situação, contrata-se professor temporário, com contratos menos ortodoxos e flexíveis, levando a grande desregulamentação do trabalho docente. Na verdade, existem muitas justificativas do poder público para a contratação do profissional em caráter temporário, mas, essa prática, tem-se fortalecido por ser econômica e politicamente interessante aos gestores (CURY, 2003; GATTI; BARRETTO, 2009; SOUZA; ABREU, 2016).

De todo modo, a avaliação da estrutura da carreira docente da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, SC, com vínculo estável, enquadrado nos Grupos Ocupacionais Docentes e de Especialistas em Assuntos Educacional, leva-nos a considerar os avanços no processo de implementação de uma carreira sólida para os profissionais da educação, em observância as diversas normas previstas diretamente em Leis Federais, como a LDB nº 9.394/96 e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conforme já exposto. Por isso, propõe-se continuar analisando as normas “secundárias”, criadas pela própria Administração Pública, garantidoras dos direitos dos profissionais da educação.

### 2.1.1.2 Organização da jornada de trabalho entre hora-atividade e hora-aula

Na “composição” da Carreira do Magistério Público do Município de Florianópolis, de que trata a Lei nº 2.915, de 1988, outro importante aspecto se refere à organização das jornadas de trabalho dos profissionais da educação.

A jornada de trabalho é composta pelo tempo que o profissional atua sob o regime jurídico próprio de contratação da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), chamado de estatutário, em consonância com as regras gerais impostas pelo Regime Próprio. Nela estão incluídas as normas que regulam as relações de trabalho entre os profissionais da educação e a mantenedora, gerindo, em especial, o tempo que o docente fica à disposição da Instituição de Ensino.

Os membros do Magistério Público Municipal de Florianópolis, conforme dispõe o Art. 37º da Lei Municipal nº 2.517, de 1986, devem cumprir uma jornada de trabalho não superior a 8 (oito) horas diárias e 40 (quarenta) horas semanais, de acordo com a carga horária curricular dos estabelecimentos de ensino. De acordo com o Plano de Carreira, Art. 25. Fica instituída jornada de trabalho de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas/aulas semanais para os membros do Magistério. (FLORIANÓPOLIS, 1986).<sup>16</sup>

Se exceder o limite máximo da jornada prevista, será pago hora-extra. No cômputo das horas a serem cumpridas por um servidor municipal, com jornada de trabalho de segunda à sexta-feira, não se considera o tempo de refeição e nem o período que se gasta até o local de trabalho. Se a duração exceder 6 (seis) horas, é obrigatória a concessão de um intervalo para repouso ou alimentação de, no mínimo, 1 (uma) hora, que, salvo acordo escrito ou acordo coletivo em contrário, não pode exceder 2 (duas) horas. Não excedendo 6 (seis) horas o trabalho, ainda há obrigatoriedade de intervalo de 15 (quinze) minutos quando a duração ultrapassar 4 (quatro) horas (FLORIANÓPOLIS, 1986).

Identifica-se, no corpo do *Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 1986), alguns facilitadores da implementação do processo de flexibilização da jornada de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como, por exemplo, facultar ao professor a possibilidade de lecionar em um mesmo estabelecimento, por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente.

---

<sup>16</sup> A Lei Complementar CMF Nº 45/2002 previa, no Art. 5º que a lotação relacionada com a jornada de trabalho, se organizasse da seguinte forma: I - o profissional da educação, com jornada de trabalho de 20 (vinte) e 30 (trinta) horas/aula semanais, terá apenas 01 (uma) lotação sendo que, o profissional com jornada de trabalho de 20 (vinte) horas/aula semanais trabalhará somente em (um) período. Todavia, a Lei foi declarada inconstitucional, de acordo com a ADI nº 2002.023236-5 do TJ/SC.

Segundo Vieira (2016), destaca-se, na rede, um número expressivo de professores com efetivação de vínculo funcional em regime de tempo integral de 40 horas ou bi-ocupante de tempo parcial de 20, com outro de 20 horas, compondo 81% dos profissionais da Carreira do Magistério, e que recebem gratificação de Dedicção Exclusiva. Embora em menor número, existem as contrações de 20 horas de trabalho semanal.

A jornada semanal de trabalho do Magistério é constituída de horas/aula e hora/atividade. No primeiro caso, destaca-se que hora-aula é o padrão estabelecido pela Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino Florianópolis (2016) e pelo projeto pedagógico das Escolas Básicas Municipais, a fim de distribuir o conjunto dos componentes curriculares em um tempo didaticamente coerente com as necessidades dos estudantes, dentro do respeito ao conjunto de horas determinado para a Educação Básica. Para estabelecer os critérios da hora/aula, no Ensino Fundamental, é necessário recorrer à discussão acerca do tempo total anual, discriminado em ano, semana, dia e hora.

Sob a ótica educacional, o efetivo trabalho letivo se constitui de 200 dias de trabalho escolar efetivo (não de 365 dias, conforme o ano civil). A semana escolar, por sua vez, é composta por cinco dias, distribuídos em um ano escolar de 800 horas, ou seja, o dia escolar é composto por horas-aula de 60 minutos, sendo assim, a jornada escolar no Ensino Fundamental, de 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, refere-se a 240 minutos diários, no mínimo. É admitida carga horária menor, desde que cumpridas as 800 horas anuais. O recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, está incluso no tempo de trabalho escolar efetivo, tendo em vista que os estudantes ficam sob o alcance direto da escola e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A redução desse tempo representa inobservância da carga horária regulamentar explícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Vale dizer que o descumprimento dessa prescrição pode acarretar outros problemas, como o não cumprimento das diretrizes da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), ou, mesmo, do currículo mínimo nacional, condição imprescindível para a garantia do padrão mínimo de qualidade e equidade educacional. A situação infringe a Lei no que tal ato torna cabível a aplicação das sanções.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, tendo como uma das suas principais orientações a flexibilização do ensino. Com relação à fixação de conceitos parametrizados, a LDB não foi precisa ao dispor sobre os termos apropriados à mensuração como “horas”, “horas aula”, “horas letivas”, “horas de trabalho efetivo”, “horas semanais de trabalho”, “horas semanais de aula”, “dias de trabalho acadêmico efetivo”, “duração”, “carga horária”, “tempo reservado” e “tempo integral”. No Título IV, “Da Organização da Educação Nacional”, as obrigações a serem cumpridas pelos estabelecimentos de ensino e pelos docentes, são: quanto aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão, dentre outras incumbências, que assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas (art. 12, III); já os docentes, dentre outras obrigações, estarão

Por orientação da Secretaria Municipal de Educação, Diretoria do Ensino Fundamental, a Unidade Escolar, quando da distribuição da carga horária do professor, deverá priorizar a efetiva regência de classe na Educação Básica em um único turno para os professores com jornada obrigatória de 20 horas, e em 02 turnos para o professor com jornada obrigatória de 40 horas (DEF, 2017).

No segundo aspecto da organização da jornada de trabalho, destaca-se a hora/atividade, que corresponde ao tempo dedicado a atividades extraclasse, regido pela Lei nº 2.915, de 1988, que institui o *Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público*.

Na primeira versão da mencionada Lei, consta que o benefício da hora/atividade será concedido aos seguintes membros do Magistério:

Grupo Docente com efetivo exercício na área de atuação de 5ª a 8ª série do 1º Grau e Educação Física nas áreas Pré-escolar e 1ª a 4ª série do 1º Grau, com regência de classe, fica concedida a hora atividade no tempo que exceder a 14 (quatorze) ou 28 (vinte e oito) aulas semanais, respectivamente (§ 1º);

Grupo de Especialistas e Assuntos e Educacionais fica instituída na sua jornada de trabalho trinta por cento (30%) de hora/atividade. (§ 2º) e;

Grupo Docente com efetivo exercício, nas áreas de atuação do Pré-escolar e 1ª a 4ª série do 1º Grau, com exceção de Educação Física e com regência de classe, na totalidade de sua jornada de trabalho, fica concedida uma gratificação de hora/atividade no Índice de 30% (trinta por cento) incidente sobre o valor do respectivo vencimento (§ 3º).

No ano de 2010, o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) estabeleceu uma pauta de reivindicações visando regulamentar a ampliação da hora-atividade no Município de Florianópolis, disciplinada no Plano de Cargos e Vencimentos do Magistério. No ano de 2012, a Prefeitura Municipal de Educação (PMF), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) apresentou ao SINTRASEM uma proposta de ampliação da hora-atividade correspondente à jornada semanal para todos os servidores do magistério. Sendo essa acatada.<sup>18</sup>

Com o regramento da Hora Atividade, houve a alteração do *Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis* de 1986 e do *Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal* de 1988. No dia 4 de abril de 2012, foi editada a Lei Complementar n.º 427, que altera a Lei n.º 2.517, de 1986, a Lei n.º 2.915, de 1988, e o

---

incumbidos de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (art. 13, V).

<sup>18</sup> Sobre o assunto indica-se a dissertação de Mestrado que analisa as implicações do contrato PMF/BID sobre a carreira do Magistério público municipal e as reivindicações dos acordos coletivos da categoria com a PMF. (Ver: MARTINS, 2019).

Anexo I da Lei nº. 7674, de 2008. Sendo assim, o regime de trabalho dos profissionais pertencentes às carreiras do magistério municipal encontra-se, na atualidade, disciplinado pela Lei Complementar nº 427, que assim dispõe em seu Artigo 25:

Art. 25 [...]

§ 3º-A A gratificação de hora/atividade, no índice de 30% (trinta por cento), será incorporada ao vencimento das tabelas salariais do magistério, na proporção de 1/6 a partir de 01 de abril de 2012 sendo reduzida a gratificação para 25%, a partir de 01 de maio de 2013 ampliada a incorporação para a proporção de 3/6 sendo reduzida a gratificação para 15% e a partir de 01 de maio de 2014 integralizada ao vencimento, sendo então extinta a gratificação de hora/atividade.

§ 3º-B A hora/atividade correspondente a 33% (trinta e três por cento) da jornada de trabalho, para os membros do magistério do grupo ocupacional docente nos cargos de professor de educação infantil, professor de anos iniciais e auxiliar de ensino, será implementada na proporção de 1/3 a partir do início do ano letivo de 2013, ampliada para a proporção de 2/3 a partir do início do ano letivo de 2014 e integralizada a partir do início do ano letivo de 2015.

§ 4º (...).§ 5º (...).§ 6º (...).§ 7º (...)

§ 8º Aos membros do magistério, ocupantes do cargo de Auxiliar de Ensino, será concedida gratificação de regência de classe e/ou gratificação de hora/atividade incidente(s) sobre o valor do respectivo vencimento e na proporção do(s) dia(s) de substituição(ões), da carga horária e área de atuação do professor regente no efetivo exercício da função em sala de aula que se ausentar oficialmente da unidade educativa. (FLORIANÓPOLIS, 2012)

De acordo com a norma transcrita, os profissionais do magistério municipal encontram-se submetidos aos regimes de trabalho de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, sendo, neste último caso, com ou sem Dedicção Exclusiva. A Hora atividade dos(as) professores(as), bem como a incorporação da gratificação de hora atividade equivalente a 30% ao vencimento de todos(as) os(as) profissionais, garantindo assim a equiparação dos vencimentos entre profissionais da Educação Infantil e Anos iniciais aos profissionais dos Anos Finais.

Assegura-se, assim, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho dos profissionais do magistério, a fim de permitir o exercício das atividades paralelas à docência propriamente dita, em sala de aula, tais como: organizar as aulas, corrigir avaliações e atualizar a formação cultural e pedagógica, conforme definido pela legislação brasileira, como uma política pela qualidade da educação e de acordo com a Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), em 16 de julho de 2008.

A norma nacional acima destacada não estabelece uma regra com detalhamentos acerca da hora atividade, como por exemplo, regras relativas à organização do tempo ou quando será gozada pelos profissionais da educação básica, sendo assim, compete ao município dispor a esse respeito, conforme conveniência e oportunidade, dentro do seu poder-



dever de gerir a Administração Pública local.<sup>19</sup> Atenta para as suas atribuições, a Secretaria de Educação do município de Florianópolis, no início de cada ano letivo, edita Portarias referentes à hora/atividade para normatizar a Jornada de Trabalho dos Membros do Quadro do Magistério (Portarias nº 023/13; Nº 005/14; Nº 005/15; Nº 006/2016; nº 011/17; Nº 006/18; nº 434/19).

Mesmo com a clareza da Lei nº 11.738, a subsistência do ordenamento no contexto nacional deixava algumas dúvidas acerca da inviolabilidade dos direitos dos trabalhadores da educação. Essas foram dirimidas com a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 estabelecendo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduandos) e cursos de segunda licenciatura e formação continuada”. As Diretrizes estabelecem uma relação entre a natureza educativa e profissional da docência estabelecendo critérios para a valorização do magistério (Capítulo VII da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015).

Em 2017, segundo levantamento da Dired/Inep/MEC, 81,5% dos Estados e Municípios (22 unidades) possuíam legislação prevendo o limite máximo de 2/3 da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de ensino. Por sua vez, segundo dados do Município/IBGE, 89,2% dos municípios possuíam plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica. Contudo, tem-se que avançar no cumprimento das Atividades Extraclasse ou Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), garantia de tempo para estudo, formação continuada dos profissionais da educação, planejamento e avaliação, somente assim a docência poderá se transformar numa carreira desejada. Por tudo isso, adverte-se que os desafios da carreira docente continuam sendo muitos. Não raramente esses e outros direitos, que legal e constitucionalmente recomendavam a valorização dos profissionais da educação, em especial dos professores da Educação Básica, constam apenas no plano das intenções (NÓVOA, 1995; MIZUKAMI et al., 2002; GOMES, 2009; RODRIGUES, 2010).

Assim, após observar as diretrizes gerais para a **“composição da carreira” do Magistério na Rede Pública Municipal de Ensino**, atenta-se para a **Progressão Funcional da Carreira do Magistério**.

---

<sup>19</sup> No dia 1º de agosto o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, homologou o Parecer nº 18/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) que trata da jornada prevista na Lei Nacional do Piso do Magistério, Lei nº 11.738 de 2008. O texto aprovado foi divulgado recentemente. Para complementar a informação, sugerimos a leitura do Parecer CNE/CEB nº 18/2012. Disponível em: [https://undime.org.br/wp-content/uploads/2013/09/pceb018\\_12.pdf](https://undime.org.br/wp-content/uploads/2013/09/pceb018_12.pdf). Acesso em: 5 maio 19.

### 2.1.1.3 Progressão funcional

A Prefeitura Municipal de Florianópolis, por meio da Secretaria de Educação, tendo em vista o regime estatutário, detém poder discricionário para modificar as condições de serviço e a remuneração dos servidores municipais, fazendo-os elevar na carreira ou nas linhas de ascensão funcional preestabelecidas no *Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal*, Lei nº 2.915/88, dando destaque a valorização desse profissional, em observância ao que dispõe a Magna Carta Federal. Ao estabelecer o Plano de Cargos e Carreira dos servidores do setor público ocupantes dos cargos de Professor, Auxiliar de Ensino e Administrador, Supervisor e Supervisor Educacional, inicia-se um processo de evolução contínua que se efetiva com a identificação dos critérios a serem atendidos, a fim de se movimentar de uma posição a outra na Tabela Salarial e do tempo necessário para que um profissional da educação, partindo da posição inicial da matriz salarial, alcance o patamar máximo da carreira. Para a construção da carreira na educação pública municipal, destaca-se a combinação de fatores pela diferenciação de jornada de trabalho, tempo de serviço, grau de formação e outras titulações (aperfeiçoamento, por meio de cursos de pós-graduação - especialização, mestrado e doutorado), assiduidade, entre outros princípios legais garantidores da progressão na profissão, os quais serão abordados no texto que segue.

O *Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal*, Lei nº 2915/88, estabelece as diretrizes para a carreira dos servidores do setor público. O primeiro aspecto a ser destacado na “composição da carreira” é a organização da estrutura de progressão adotada no serviço público municipal de Florianópolis. O modelo matricial adotado conta com a evolução “vertical” e “horizontal”, estabelecendo que os cargos do Magistério são distribuídos em ordem crescente, integrando os respectivos Grupos Ocupacionais, Categorias - Funcionais, Classes e Referências, permitindo o progresso funcional dos membros do Magistério estável (Art. 2º Anexo I) (FLORIANÓPOLIS, 1988).

Quando a mudança ocorrer dentro da mesma classe, denomina-se *Progressão Horizontal*, e quando implicar mudança de referência, denomina-se *Progressão Vertical*. Sendo assim, as posições na carreira - *progressão e promoção* - são nominadas por Classe e Referência.

O *Progresso Funcional* é um conjunto de medidas que possibilitam o avanço na carreira profissional a ser efetuado por intermédio dos seguintes instrumentos descritos no artigos que seguem: *Promoção por Acesso*, *Promoção por Aperfeiçoamento* e *Promoção por Tempo de Serviço e Assiduidade*.

A *Promoção por Acesso ou Mudança de Nível* é a passagem de uma Categoria Funcional para outra, mantida a mesma classe, na referência imediatamente superior ao valor do vencimento que estiver percebendo (Art.10) (FLORIANÓPOLIS, 1988). Ela se efetiva através da apresentação de formação acadêmica superior à utilizada para o ingresso, ou seja, a passagem de graduação para especialização, mestrado ou doutorado. O servidor deverá requerer esse ingresso por meio de processo administrativo, apresentando cópia do certificado (especialização) ou diploma (Mestrado e Doutorado) de curso na área de atuação ou educação (Tabela CAPES).<sup>20</sup> A alteração na tabela salarial, mantida a mesma classe (letra), na referência imediatamente superior ao valor do vencimento que estiver percebendo, acarretará aumento no salário do servidor municipal.

A *Promoção por Aperfeiçoamento*, segunda promoção funcional a ser analisada, se dá pela passagem da referência em que se encontra o membro do Magistério para a imediatamente superior, na mesma classe e categoria funcional (Art.10). O Servidor deverá requerer o direito através de processo, apresentando cópia do(s) certificado(s) de curso(s) de aperfeiçoamento, sendo que o limite é de até 2 (dois) requerimentos por ano, após conclusão do estágio probatório. No primeiro requerimento, o avanço de uma referência equivale a cada 100 (cem) horas, ou seja, para chegar à referência 10 (dez), faz-se necessário apresentar mais de 900 horas de cursos de aperfeiçoamento, realizados a partir da data de admissão, todavia, nos requerimentos posteriores, o avanço de uma referência equivale a cada 50 (cinquenta) horas desse tipo de curso, realizado após a data da última promoção (critérios estabelecidos pela Lei 7796/08).

Por fim, a *Promoção por Tempo de Serviço e Assiduidade* na carreira do profissional da educação da Rede Municipal de Ensino Florianópolis. Ante o que dispõe a Lei nº 2.915, de 1988, essa promoção se efetiva pela é a passagem da classe em que se encontra o Membro do Magistério, para a seguinte, dentro da mesma categoria funcional, na referência imediatamente superior ao valor do vencimento que estiver percebendo (Art.13). (FLORIANÓPOLIS, 1988).

Como as duas promoções elencadas, esta última é prerrogativa do servidor efetivo e considera a contagem do tempo de serviço para efeito de promoção e evolução na carreira. É concedida de forma automática após o término do Estágio Probatório, assim, a cada dois anos

---

<sup>20</sup> Para ter validade no Brasil, o diploma concedido por estudos realizados no exterior deve ser submetido ao reconhecimento por universidade brasileira que possua curso de pós-graduação avaliado e reconhecido pela Capes. O curso deve ser na mesma área do conhecimento e em nível de titulação equivalente ou superior (art. 48, da LDB e Resolução CNE/CES nº 3/2016 de 22/06/2016). Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf> Acesso em: 23 mai. 2019

de tempo de serviço no magistério público municipal, avança-se uma letra, desde que sejam atendidos os critérios estabelecidos na Lei nº 3.688, de 1991.

Existem diversos efeitos possíveis em decorrência do transcurso do tempo de serviço e de contribuição. Dois efeitos têm sustentáculo na Constituição, como a aposentadoria do servidor e a promoção por tempo de serviço, acima destacada, enquanto o critério “assiduidade” está presente no ordenamento infraconstitucional. A referida Lei, de 1991, estabelece os níveis aceitáveis para a promoção por tempo de serviço e assiduidade, conforme determina o Artigo 10, § 5º da Lei 2.915, de 1988. Desse modo, são impeditivos ter ausência injustificada superior a 3 (três) dias; licença para tratamento de saúde ou de pessoa da família por período superior a 180 (cento e oitenta) dias; suspensão disciplinar; estar em gozo ou tiver gozado de licença para tratamento de interesse particular e/ou para acompanhar cônjuge; estágio probatório (FLORIANÓPOLIS, 1991).

Com os argumentos apresentados, pode-se tecer as seguintes considerações: a promoção por “titulação”, conforme análise dos planos de carreira, é o critério que mais impacta na progressão dos servidores da rede Municipal de Florianópolis. O profissional da educação, em especial o professor, na maior parte das vezes, precisa combinar o afastamento temporário da sala de aula com o acesso a uma instituição que ofereça curso de pós-graduação na área de atuação ou na educação. Para o Magistério na Rede Pública Municipal de Ensino, essa situação é facilitada pelo Decreto nº 12.674, de 11 de fevereiro de 2014, que dispõe sobre o Artigo 117 da Lei Complementar n. 063, de 2003. No Art. 1º, o Decreto determina que ao servidor ocupante de cargo de provimento efetivo e estável poderá ser concedida, a critério do Chefe do Poder Executivo, observada a conveniência administrativa e concordância antecipada e expressa da chefia imediata e do titular do órgão ou entidade onde o servidor estiver lotado, *licença remunerada para frequentar curso de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado*, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor (FLORIANÓPOLIS, 2014). Além do caput, o artigo conta com o “Parágrafo único”, no qual se destaca outro aspecto importante à aplicação da regra do Artigo, pois explicita que, “[...] ao servidor matriculado em curso de pós-graduação em nível de especialização, poderá ser concedida redução da jornada normal de trabalho, sem prejuízo da remuneração”, condição que faz toda a diferença para o servidor (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Assim como afirmado, no Plano Municipal, a “movimentação na carreira” tem início após os três anos de período probatório e o interstício entre uma progressão e outra, já por tempo de serviço e formação continuada, tem-se variação de dois anos, sendo assim, de um lado, o profissional da educação chega ao “topo da carreira” quando completa o percurso de

progressão e a cada movimentação há aumento no seu vencimento-base. Por outro lado, a categoria pleiteia novas conquistas. No longo prazo, a Tabela Salarial não assegura a continuidade das promoções e a progressão funcional ao longo de toda a carreira, por esse motivo, luta-se para que haja a elevação do número de “classes” para além da letra “I”. Essa é uma das pautas do Sintrasem.<sup>21</sup>

O terceiro aspecto a ser destacado na “composição da carreira” são as vantagens pecuniárias auferidas pelo servidor por meio de adicional ou gratificação salarial.

Cabem, para isso, alguns esclarecimentos complementares. A Constituição Federal, com as alterações introduzidas pelas Emendas nº 19/1998 e 41/2003, veio a delinear o sistema remuneratório aplicável aos servidores da ativa, da Administração direta e indireta, dividindo-o em duas modalidades, a saber: a) subsídio – aplicável, como regra geral aos agentes políticos, constituído de parcela única; b) remuneração – subdividida em vencimentos e vantagens pessoais, prescritos no Artigo 39, § 1º da Constituição Federal, de 1988, aplicáveis aos ocupantes de cargo permanente e, salários, que são devidos aos empregados públicos em regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

O *Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal*, Lei nº 2.915, de 1988, prevê que ao servidor seja pago um vencimento correspondente ao padrão fixado em lei e especificado na Tabela Salarial. Os valores são ajustados anualmente, na data-base da categoria, visando acompanhar a economia e os índices inflacionários do país. Em sentido amplo, esse valor é a soma do “padrão legal” com as vantagens pecuniárias auferidas pelo servidor, por meio de adicional ou gratificação.

Dada a contextualização inicial, passa-se a abordagem da modalidade de “remuneração”, sobretudo acerca das “vantagens pessoais” conferidas ao funcionário em efetivo exercício do cargo. Além da retribuição do servidor sob a forma de vencimento especificado na tabela salarial, o servidor do magistério conta com as seguintes gratificações: a) *Regência de Classe*: equivalente a 10% sobre o vencimento para os servidores ocupantes do cargo de Professor, desde que no efetivo exercício da função. Para Professor Auxiliar, equivale a 5% a partir de maio de 2013, sendo ampliada para 10% a partir de fevereiro de 2014; b) *Dedicação Exclusiva*: equivalente a 40% sobre o vencimento para todos os servidores efetivos do magistério com jornada de trabalho de 40 horas semanais e sem outro vínculo empregatício; c) *Anuênio*: equivalente a 2% sobre o vencimento a cada ano de efetivo

---

<sup>21</sup> Segundo as pesquisas, no Brasil, com destaque para os mapeamentos de planos de carreira e suas diretrizes, apesar de se organizarem numa lógica estrutural individualizada para os trabalhadores em educação, os mesmos apresentam a progressão horizontal e o tempo de serviço como os critérios mais recorrentes para esse tipo de progressão (DUTRA JÚNIOR et al., 2000; ABREU, 2008; FREITAS, 2009; NORONHA, 2009).

exercício da função no serviço público para todos os servidores efetivos do magistério<sup>22</sup> (FLORIANÓPOLIS, 2017).

Essas duas gratificações, periódicas e consecutivas, são concedidas aos servidores que fizerem jus, a título definitivo, na conformidade estabelecida na Lei. A Dedicção Exclusiva, porém, merece detalhamento acerca do seu conceito e da estrutura.

Em 23 de maio de 2007, foi promulgada a Lei nº 7.338, que prevê a *Gratificação de Dedicção Exclusiva aos membros do Quadro do Magistério*, no valor correspondente a 40% (quarenta por cento) incidentes sobre o vencimento do respectivo cargo (Art. 1º, Parágrafo Único), nos termos da Lei nº 2.517, de 1986, Art. 143, inciso VII.

De acordo com legislação específica, o citado regime de trabalho em tempo integral implica no impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, sendo a gratificação concedida aos profissionais nos cargos de “[...] Professor e Auxiliar de Ensino, do nível II a VI e aos ocupantes dos cargos pertencentes ao Grupo Ocupacional de Especialistas em assuntos educacionais, em grau de opção do servidor, conforme Parágrafo Único do Art. 60, da Lei Complementar CMF 063/2003” (FLORIANÓPOLIS, 1986).

Em seguida, é elencado o conteúdo propriamente dito da lei. Esse conteúdo, organizado em um agrupamento temático, estabelece as condições essenciais para que os profissionais da rede pública municipal façam jus ao benefício. São, assim, condições: I – possuir carga horária de 40 horas (quarenta horas) semanais; e II – Não possuir qualquer espécie de vínculo empregatício ou exercer qualquer outra atividade remunerada ou não fora dos Quadros do município de Florianópolis, por prazo determinado ou indeterminado (Art. 2º), (FLORIANÓPOLIS, 2007).

Em 2003, o Presidente de Câmara Municipal de Florianópolis, promulga a Lei Complementar CMF nº 63/2003, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis/SC, Lei 2.517, de 1986. Por sua vez, a lei Complementar CMF nº 063/03, estabelece o rol de vantagens pecuniárias passíveis de percepção pelos servidores públicos municipais, quais sejam: direito a auxílio creche e gratificação de assiduidade (Artigo 60, Redação acrescida pela Lei Complementar nº 668/2019), adicional por tempo de serviço (Artigo 63-A incide sobre a vantagem pecuniária prevista no art. 60, inciso III, alínea g, desta Lei Complementar, conforme redação acrescida pela Lei Complementar nº 615/2017), gratificação de transporte e gratificação de alimentação (Artigo 81), ajuda de

---

<sup>22</sup> Art. 64-C O adicional por tempo de serviço poderá ser limitado até o patamar de trinta por cento para os servidores do quadro civil e cinquenta por cento para os servidores do quadro do magistério, respeitando o direito adquirido. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº [615/2017](#))

custo, diárias para eventos, congressos, viagens (Art. 61), entre outras (FLORIANÓPOLIS, 2003).

O quarto, e último, aspecto a ser destacado na “composição da carreira” é o *Piso Salarial do Magistério Público Municipal*, Decreto nº 12.609 (inciso V do Art. 7 da CF de 1988), do dia 31 de janeiro de 2014, assinado pelo então prefeito municipal, Cesar Souza Júnior.

Aqui também cabem esclarecimentos complementares. A Constituição Federal de 1988, inciso V, do Art. 7, determina a valorização dos profissionais da educação. Por ora, essa valorização é reafirmada pela Lei 9394/96, que dedicou todo o Art. 67 para esse fim:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - Piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996b)

A valorização docente deve se apoiar em uma remuneração digna, contando os professores com formação inicial e continuada de qualidade, além de ter uma estrutura de carreira que seja condigna e garanta a profissionalização do profissional (MONLEVADE, 2000; VIEIRA, 2008). Há que se considerar, ainda, uma série de outros elementos, como, participação, autonomia, transparência e pluralidade, mesmo assim, há consenso de que o primeiro e mais importante passo para o enfrentamento dessa questão seja a criação do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (VIEIRA, 2008, 2013).

Para dar prosseguimento a tal indicativo legal, a Lei nº 11.494, de 2007, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (Fundeb)<sup>23</sup>. Dado o caráter redistributivo do fundo, foi possível suplantarem as demandas orçamentárias necessárias para a existência do *Plano de Carreira e de*

<sup>23</sup> O primeiro a ser criado foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, 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.

*Remuneração do Magistério*, em linha com o inciso VIII, do Art. 206, alínea ‘e’ do inciso III do caput do Art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Carta Magna.

Por fim, em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da Educação Básica.<sup>24</sup> Define-se piso salarial nacional com base no § 1º do Art. 2º da referida Lei: “[...] é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da Educação Básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais”.

Cabe lembrar que após as Emendas Constitucionais nº 19, de 1998, e nº 41, de 2003, os princípios e as normas da Administração Pública, especialmente acerca do controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, Estados e Municípios, foram estabelecidos novos parâmetros legais que interferem nas normas de responsabilidade fiscal dos gestores municipais.

Em decorrência dessas Leis, o Poder Executivo Municipal inicia um processo de revisão do sistema remuneratório aplicável aos servidores da ativa, da Administração direta e indireta, dividindo-o em duas modalidades de vencimentos dos servidores. A primeira, a Lei nº 7674, de 02 de julho de 2008, se deu pela incorporação aos vencimentos dos cargos do quadro do Magistério Público Municipal dos valores referentes à gratificação instituída pela Lei n. 4.049, de 1993<sup>25</sup> (FLORIANÓPOLIS, 2008). A segunda, a Lei nº 8.989, de 28 de junho de 2012, concede revisão geral anual nos níveis de vencimentos, salários, proventos e pensões dos servidores que integram o quadro único do Pessoal Civil e do Magistério Público Municipal, Art. 1º, “[...] em 1,30% (um vírgula trinta e um por cento), que corresponde à média da inflação medida pelos índices ICV/DIEESE e INPC/IBGE, referentes ao período de fevereiro a abril de 2012” e, “[...] o percentual de 3,77% (três vírgula setenta e sete por cento) concedido pela Lei n. 8.910, de 2012”, nos termos do Art. 2º (FLORIANÓPOLIS, 2012).

A partir do ano de 2012, a Prefeitura Municipal de Florianópolis e o então Prefeito Municipal Dário Berger, por meio da Lei Complementar 427/12, Art. 2º, §2 adota o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), considerando o que estabelece a Lei federal nº 11.738, de 2008, que regulamenta a alínea “e”, do inciso III do caput do Art. 60, do Ato das

<sup>24</sup> No ano de 2009, a Resolução nº 2, fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

<sup>25</sup> Lei nº 4.049, de 09 de junho de 1993, Art. 1º, já havia estabelecido o seguinte: “Fica concedido aos servidores pertencentes ao quadro do magistério público municipal uma gratificação de 33,33%(trinta e três inteiros e trinta e três centésimos por cento), a título de compensação pela manutenção da jornada de trabalho de 40 horas/aula semanais” (FLORIANÓPOLIS, 1993),



Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. O Decreto nº 11.026, de 25 de janeiro de 2013, *Dispõe Sobre o Piso Salarial do Magistério Público Municipal*, Art. 1º, situando que “O piso salarial, a ser pago aos membros do Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal, ativos e inativos, passa a vigorar no valor R\$ 1.567,00, para jornada de 40 horas semanais, em cumprimento ao disposto no §3º, do artigo 2º, da Lei Complementar Municipal n. 427, de 04 de abril de 2012”. E, “Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a partir de 1º de janeiro de 2013. Florianópolis, aos 25 de janeiro de 2013” (FLORIANÓPOLIS, 2013).

Em 31 de janeiro de 2014, pelo Decreto Nº 12.609, o valor do Piso Salarial Nacional do Magistério Público foi reajustado em 8,32%, elevando o vencimento básico inicial para R\$ 1.697,37 (mil, seiscentos e noventa e sete reais e trinta e sete centavos), a partir do mês de janeiro daquele ano (FLORIANÓPOLIS, 2014, Art. 1º). O valor do piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica, em 2017, era de R\$ 2.298,80. Esse valor é atualizado, anualmente, no mês de janeiro, conforme prevê a Lei. Segundo o mesmo Decreto, nº 12.609, o Piso Salarial dos membros do magistério, com formação em Ensino Médio ou licenciatura curta, cargo extinto em 2012, será enquadrado nas respectivas classes e referências da tabela correspondente à formação de graduação, percebendo o valor equivalente a 97,5% (noventa e sete vírgula cinco por cento) do respectivo vencimento. O vencimento inicial não poderá ser inferior ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Nada impede, no entanto, que a União, os Estados, o Distrito Federal ou os Municípios estabeleçam um piso maior. A indexação com o salário mínimo, portanto, é inconstitucional, “[...] sendo vedada sua vinculação para qualquer fim” (Art. 7º, IV da CF/88).

Até aí são incontáveis os benefícios para a carreira dos profissionais da educação básica brasileira. Mas, dada a autonomia constitucional, a estruturação do Plano de Carreira e de Remuneração do Servidor é de prerrogativa dos entes federativos, por isso o Ministério da Educação não pode interferir nas decisões, não possuindo, desse modo, prerrogativa para fiscalizar e obrigar o cumprimento de lei federal. Do mesmo modo, a lei não deixa claro qual o papel do MEC enquanto coordenador das políticas nacionais, também não aponta quais as competências dos governos estaduais e municipais na execução das normas e diretrizes (GATTI; BARRETO, 2009). Sendo assim, as imprecisões sobre o piso e a dubiedade de entendimentos sobre as prerrogativas que geram despesas, e que são de iniciativa exclusiva do Poder Executivo, tornaram inócua a fixação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)

(FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; GATTI; BARRETO, 2009). Em 31 de dezembro de 2009, findou o prazo para a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, conforme disposto no Artigo 6º da Lei nº 11.738/2008. Coube ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em suas metas, estabelecer novas regras aos entes federativos.<sup>26</sup>

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2010) reafirma as limitações de alcance da Lei do Piso e as lacunas institucionais da política de valorização dos profissionais da educação, explicitando que a falta de regulamentação da lei criou espaços para sucessivos ataques dos gestores aos planos de carreira da categoria. Em muitos casos, o “piso” tem se transformado em “teto salarial”, desvirtuando os objetivos da Lei Federal e levando a perdas em função da espiral inflacionária (JACOMINI; PENNA, 2016; CNTE, 2015; GURGEL, 2012). Dados da Fiscalização da Controladoria Geral da União (CGU), obtidos com base em uma pesquisa realizada em 180 municípios brasileiros entre 2011 e 2012, mostram que 21,9% desses municípios não cumpriram a regra de destinar 60% dos recursos à remuneração dos professores e muitos pagavam valores abaixo do piso nacional do magistério (BRÍGIDO; PIERRY, 2013). Apesar disso, algumas metas foram atingidas. Segundo levantamento feito pela Direção/Inep/MEC, em 2017, 100% dos Estados e o Distrito Federal possuíam uma política de Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério, mesmo que muitas delas padeçam de incertezas orçamentárias e imprecisões jurídicas. O não cumprimento da Lei resulta no enfraquecimento do ordenamento jurídico e na perda de legitimidade, mas não é ilegal. Certamente, a omissão do Estado é grave e a situação de inobservância obrigatória, deve ser sanada. (LIBÂNEO, 1999; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Considera-se que o *Piso Salarial Nacional do Magistério Público*, e as demais diretrizes modeladoras da Carreira do Magistério Público Municipal de Florianópolis, além de funcionar como mecanismo de distribuição de renda e melhoria de vida dos trabalhadores e das trabalhadoras, acaba exercendo, inclusive, influência em muitos pisos salariais de

---

<sup>26</sup> Das 20 metas apresentadas na proposta, é muito importante avançar na direção da Meta 17: “[...] fica determinado que ao final do quinto ano de vigência, haja uma equiparação de 80% e que chegue aos 100% no décimo ano, dos rendimentos médios dos profissionais das redes públicas de educação básica ao rendimento dos demais profissionais, com escolaridade equivalente” (BRASIL, 2014). Para isso, o Fundeb destina, ao menos, 60% dos recursos financeiros para a complementação salarial dos profissionais do magistério. As Metas 15 a 18 estão diretamente ligadas à valorização dos profissionais do Magistério. A primeira, Meta 15, estabelece a garantia, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, de que no quinto ano de vigência do PNE pelo menos 85% dos professores possuam formação específica de nível superior. Prevê ainda que chegue aos 100% no décimo ano de vigência do Plano. Outra meta, a 16, prevê a formação em pós-graduação de pelo menos 35% dos professores da educação básica, até o quinto ano de vigência do PNE, e 50% dos professores até o décimo ano (BRASIL, 2014).

categorias profissionais estabelecidas, já que os sindicatos dos empregados que possuem piso convencional abaixo do piso municipal, ou Plano de Cargos a Carreira, em desacordo com as normas nacionais, negociam com os sindicatos patronais na busca da valorização da profissão, em observância ao que dispõe a Magna Carta Federal. Como as conquistas sociais são sempre provisórias, resta construir um processo permanente de fiscalização e acompanhamento, por todos os atores sociais, a exemplo das organizações de profissionais da educação, dos sindicatos da categoria, em especial o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM), a fim de efetivar o cumprimento das normativas legais.

### **2.1.2 Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis: formação de profissionais da educação**

Nos últimos anos, inúmeros estudos têm se dedicado ao tema da formação de docentes no Brasil, assim, está clara a prioridade quando se entende a formação como uma política estrutural, sem a qual não é possível falar do cumprimento de metas e objetivos para o desenvolvimento da educação brasileira, muito menos, com as necessárias garantias de uma educação de qualidade para todos, direitos estes que dependem sobremaneira do trabalho desempenhado pelos profissionais da educação, em número suficiente para o bom funcionamento dos sistemas educativos e com competências profissionais para exercer as funções da docência. Assim, torna-se impossível discutir sobre o direito à qualidade da educação ou do ensino e da aprendizagem sem falar da formação do professor, tendo em vista que os assuntos estão correlacionados (GATTI, 1997; TARDIF, 2008; IMBERNÓN, 2011; LIBÂNEO, 2013).

A formação de docentes é vista como um projeto estratégico para a melhoria da qualidade e equidade da educação.<sup>27</sup> Seguindo a mesma linha de prioridades, a Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis fundamenta a proposta de formação de professores e de professoras da Rede com base no *Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis*, Lei 2915, de 1988. Em relação às requisições para o exercício do Magistério, assevera, no Art. 4º, que “[...] o exercício do magistério exige não só conhecimentos profundos e competência especial, adquiridos e mantidos através de estudos contínuos, mas também responsabilidades pessoais e coletivas para com a educação e o bem-estar dos alunos e da comunidade” (FLORIANÓPOLIS, 1986). De certa forma, a educação

---

<sup>27</sup> No Brasil, a produção acadêmica em mestrados e doutorados na área de educação, sobre formação de professores cresceu muito, pós década de 90 (BREZINSKI, 2006, 2009; ANDRÉ et al., 1999; ANDRÉ, 2009, 2010; MARCELO, 1998; GATTI, 1999, 2002, 2003, 2005; TANURI, 1970, 1979).

básica exige um profissional com competências e habilidades para ensinar aos estudantes os conhecimentos e capacitá-los para o exercício da cidadania plena. Os docentes, para além do conhecimento das suas disciplinas curriculares, devem ter a preparação para atender às necessidades de todos os estudantes, em especial formar-se para detectar e abordar as dificuldades de aprendizagem em uma etapa inicial do processo de escolarização, garantindo, assim, o direito de aprender.

Surgem algumas perguntas, por vezes recorrentes. Como deve ser a formação dos docentes? A formação dos profissionais da rede pública municipal de Florianópolis estimula o conhecimento e a valorização de práticas pedagógicas com princípios, processos e perspectivas de uma educação emancipadora?

Em direção a esses questionamentos e, quiçá, as suas possíveis respostas, dedica-se as linhas que seguem.

Dada a complexidade da abordagem, optou-se por tratar do tema formação a partir de três eixos: a *formação inicial* dos servidores que ingressam na rede, a *formação continuada* ampla, ou seja, aberta a todos os servidores da RME, podendo efetivar inscrições e realizar cursos em suas áreas de atuação, e a *formação continuada específica*, que demanda a escolha do profissional em participar da pós-graduação *lato senso e stricto sensu*.

No primeiro eixo formativo, destaca-se a *formação inicial* dos servidores que ingressam na rede, identificando que a mesma é um direito do profissional da Educação Básica e um dever do Estado, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Título VI, *Dos Profissionais da Educação*, Art. 62, § 1º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Ainda, no mesmo Artigo, Parágrafo único, a Lei estabelece a garantia da oferta da formação continuada para os profissionais, a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior (Texto incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nesse sentido, a formação das professoras e dos professores de Educação Básica é anunciada como um dever do Estado, cujos entes federativos seriam responsáveis por promover e garantir, em regime de colaboração, a sua plena execução.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> A política de formação docente, com base na Resolução CNE/CP nº 1, de 2006 e na Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, é vista por sua capacidade de associar a dimensão educativa e profissional da docência, direcionada “[...] à melhoria da qualidade social da educação e à valorização profissional [...]” (CNE, Art.3º, §3º), contribuindo, sobretudo, para o processo de efetivação do exercício profissional e de materialização da educação como direito social básico. Apresenta-se um breve histórico das Leis, Resolução, Portarias e

Para se tornar professor há caminhos diversos. Se desejar atuar no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais 1º ao 5º ano –, exige-se formação em Pedagogia e, para a regência no Ensino Fundamental II – Anos Finais 6º ao 9º ano –, é necessária a licenciatura em Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Química, História, Geografia etc. Somente com um Curso Superior é possível acessar a carreira do Magistério Público Municipal, condição prevista em todos os editais dos Concursos Públicos, a exemplo do Edital nº 003/2019, lançado para preencher vagas dos Grupos Docente e Especialistas em Assuntos Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, de acordo com a Lei nº 2.517/86, a Lei nº 2.915/88 e a Lei Complementar Municipal CMF nº 063/2003.<sup>29</sup>

O desenvolvimento profissional do docente efetiva-se também mediante a *formação ampla*, segundo aspecto a ser destacado.

Inicialmente, a *formação continuada* se dá por iniciativa dos profissionais de educação. No primeiro momento, destacam-se três modalidades de cursos de livre escolha do servidor – especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Os cursos de aperfeiçoamento, de livre escolha do servidor, ou de extensão, são geralmente cursos de curta duração, como, simpósios, congressos, entre outras ações que têm como princípio a prática da autoformação dos profissionais da educação. Os cursos dessa modalidade têm carga horária bem variável, mas o mínimo aceito pela PMF é de dez horas, para contar como Horas de Aperfeiçoamento e ou Atualização (Redação dos Anexos I, II e III da Lei 2915/88 dada pela Lei nº 7796/2008). Os cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas-aula, destinados a quem já possui um diploma de curso superior, são ofertados pelas Instituições de Ensino Superior, assim como os cursos de especialização,

---

Pareceres que tratam do tema, são elas: Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999 - Institutos Superiores de Educação; Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009 - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação; Portaria CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES (PIBID); Portaria do MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011 - Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica; Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011 - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 - Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

<sup>29</sup> Concurso Público Edital nº 003/2019. <Disponível em: <http://florianopolis.fepese.org.br/?go=home&edital> Acesso em: 03 out. 2019.

*latu sensu*, com carga horária mínima de 360 horas-aula (Especialização) ou *stricto sensu*, nas modalidades mestrado e doutorado, com 1.200 horas de carga mínima.<sup>30</sup>

Cabe destacar que há alguns anos a PMF conta com uma política de formação dos docentes em curso *stricto sensu*, regulamentado pelo Decreto nº 12674, de 11 de fevereiro de 2014, que traz as diretrizes para a concessão de licença remunerada ao servidor ocupante de cargo de provimento efetivo e estável para frequentar curso de pós-graduação (Parágrafo Único, Redação dada pelo Decreto nº 12842/2014). Nesse sentido, opera-se na direção do direito à formação plena, sustentada na continuidade dos estudos, acreditando que a pesquisa científica consolida os espaços de formação docente, permitindo um novo olhar sobre a relação entre a teoria e a prática ao apostar num processo fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa da prática pedagógica.

Os profissionais da educação pública municipal de Florianópolis, atentos a esse direito, o vêm exercendo, conforme se observa, ano após ano, no aumento do número de servidores afastados, segundo dados da Diretoria de Gestão Escolar, Gerência de Formação Continuada. Em 2019, aponta o relatório intitulado *Servidores em Afastamento para Aperfeiçoamento Profissional Com Ônus – 2019*, a Rede Municipal de Educação tinha 103 servidores afastados para frequentar cursos de pós-graduação - Mestrado e Doutorado.

No que tange ao cumprimento dos dispositivos legais vigentes, a Administração Pública Municipal, tem cumprido o Decreto Nº 12674, de 2014. Apenas sugere-se vigilância. Esse “direito”, apesar de fazer parte da agenda municipal e compor a carreira do servidor, assim como outros benefícios concedidos aos trabalhadores, podem ser postos em dúvida, modificados ou mesmo suprimidos, tendo em vista a flexibilização e maleabilidade das normas legais, condição tida como importante em função da imprevisibilidade orçamentária da pasta (sujeito à vontade do poder executivo). Em suma, a relação de trabalho na educação pública, historicamente, é pautada pela luta e resistência por melhores condições de carreira e salários dignos, assim como, na luta pela manutenção dos direitos já garantidos e por novas conquistas.

Outra dimensão da *formação continuada* do profissional docente, importante para o desenvolvimento do “ofício da profissão”, efetiva-se pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que instituiu o Programa de Formação de Professores.

---

<sup>30</sup> Conforme aponta o relatório do Plano Municipal de Educação (PME), com base nos dados estatísticos do município de Florianópolis (SIMEC/MEC), em 2015, observa-se que, a formação em nível de pós-graduação dos professores é de 43,3%, sendo que, na rede municipal de ensino esse índice é de 84,2%.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação, por meio das Diretorias de Educação Infantil e Diretoria de Ensino Fundamental, tem implantado uma política de formação continuada para a qual concebe a formação como direito e dever dos profissionais da Educação, sendo que esta não pode ser vista de forma separada da formação individualizada por parte dos profissionais envolvidos no processo. O processo formativo, de caráter propositivo, sistêmico e institucional, na visão da Secretaria Municipal de Educação, tem como objetivo a investigação nos espaços educativos na perspectiva da ação reflexiva, por meio de instrumentos e recursos metodológicos utilizados pelos pesquisadores das diferentes áreas, no intuito de contribuir para o aprimoramento da integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino que compõem a Educação Básica no Município de Florianópolis.

Nessa perspectiva, o documento *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação* (2016) estabelece as diretrizes norteadoras das ações formativas, apresentando o princípio da dialogicidade entre os sujeitos, como o mote regulador do planejamento e replanejamento das ações formativas, constituídas a partir de quatro movimentos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação, os quais ultrapassam, portanto, a questão da atualização profissional e trabalham em direção a uma formação crítico-reflexiva.<sup>31</sup> Nessa lógica, a formação deve mobilizar práticas pedagógicas de qualidade, assegurando o direito das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades (DMFC, 2016). De toda forma, o Programa de Formação da Rede Municipal de educação contribui para as ações estratégicas da Secretaria de Educação, que enfrenta desafios cada vez mais complexos e que necessitam de respostas cada vez mais sofisticadas, nos campos da Pedagogia, da Didática, da Política e, sobretudo, no que tange às questões sociais e éticas (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Em 2009, a partir da Lei Complementar nº 348, houve a criação de uma gerência voltada à formação continuada dos profissionais da rede, a Gerência de Formação Permanente (GEPE), vinculada à Diretoria de Administração Escolar (DAE) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF).<sup>32</sup> A gerência estaria comprometida com o alcance das

---

<sup>31</sup> Libâneo (2001a; 2001b; 2006) pontua aspectos acerca da problematização do conceito de Formação Pedagógica na formação de professores, objetivando a construção de uma definição do conceito de formação.

<sup>32</sup> A partir da implantação da GEPE foi possível promover o Congresso de Educação Básica – COEB, que marca o início do ano letivo da RME e articular as ações com as Instituições de Ensino Superior relacionadas ao Estágio, Pesquisa e Extensão e PIBID, bem organizar o Serviço Voluntário no âmbito da Rede Municipal de Educação, o Catálogo de Dissertações e Teses e acompanhar e articular as ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

metas definidas nos documentos oficiais e indicadores municipais, tendo, assim, como objetivo, “[...] promover a valorização e a reorientação da ação educativa em parceria com as Diretorias da Secretaria Municipal do Ensino Fundamental (SMEF) e as Instituições de Ensino Superior – IES, conveniadas” (DMFC, 2016, p. 211). Na prática, coube à GEPE o gerenciamento do programa de formação que se efetiva através dos encontros formativos, estudos, oficinas ou *workshops* e a troca de experiência com os pares, trilhas pedagógicas, fóruns, seminários, entre outras ações formativas que obedecem a uma carga horária presencial - podendo ser complementada com carga horária de estudo ou aplicação nas unidades educacionais -, contabilizando o mínimo de 32 horas distribuídas durante o ano letivo (DMFC, 2016).

A política pública, ao prever a formação do servidor, incentiva o constante aprendizado e aprimoramento técnico dos professores e especialistas educacionais, portanto, acredita-se que o principal objetivo da formação é problematizar as “práticas pedagógicas”, por isso, deve ser exercida de forma reflexiva, autônoma, participativa, reconhecendo, assim, “[...] que cada profissional é fundamental para o sucesso da formação é um imperativo, o que implica em assegurar a efetiva participação nas definições e decisões de todo o processo de formação [...]” que deve emergir das necessidades e demandas dos profissionais da educação (GEPE, 2010).<sup>33</sup>

Acredita-se que seja de fundamental importância apostar nas política pública, para qualificar a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O resultado do investimento em capacitação e planejamento, por exemplo, poderia melhorar os resultados educacionais. (FLORIANÓPOLIS, 2017). Essa discussão foi abordada por Lucimara Domingues de Oliveira, na dissertação de Mestrado intitulada *Implicações da Prova Brasil na Formação Continuada de Professores: uma análise da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2005 – 2010)*, defendida no ano de 2011. Nela, a pesquisadora conclui que nos documentos produzidos entre 2005 e 2010, pela SME, foi frequente a vinculação entre os indicadores avaliativos e formação continuada.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Política convergente com informações da recente publicação dos autores de Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação (2019).

<sup>34</sup> Lucimara Domingues de Oliveira, na dissertação intitulada *Implicações Da Prova Brasil Na Formação Continuada De Professores: Uma Análise Da Rede Municipal De Ensino De Florianópolis (2005 – 2010)* aponta que isso fica evidente também quando foram analisadas as 26 metas estipuladas pela SME para o período 2005-2008 (conforme a página 86), nas quais a formação continuada de professores apareceu como uma das ações a serem desenvolvidas em todas as metas relacionadas a melhoria dos indicadores educacionais e novas políticas a serem implantadas (correspondendo a 38% do total das metas). Ao verificar que as demais metas (62%) eram relacionadas a questões administrativas da secretaria, percebemos a importância e a forte associação feita entre a formação continuada e os indicadores educacionais.



Entretanto, essa perspectiva da formação deve evitar a existência de deslocamento da centralidade da *formação continuada de bons professores* para a *formação continuada de professores especialistas em avaliação externas* – ou fazedores de índices –, reforçada pelo desejo de “qualificar a educação”. De certa forma, ao subverter a lógica formativa, e medir a “qualidade da educação” a partir da “qualidade dos professores” usando para isso o resultado dos testes padronizados de conhecimento, legitima uma cultura de “idealização do profissional ideal” que pode levar a busca de um “status” e, por fim, gerar uma série de problemas e desgastes físicos e emocionais. Tal política pode impactar na própria subjetividade dos professores, muitas vezes responsabilizados pelos resultados educacionais.

De acordo com a pesquisa de Dias (2017) cresce o desinteresse pelos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, apontando-os como centrados em temáticas repetitivas e desvinculados das demandas profissionais concretas. Ainda, é importante considerar que, as principais críticas que envolvem a formação continuada dizem respeito à ausência de decisões coletivas no interior da escola na definição desses processos (GATTI; BARRETO, 2009).

Por outra perspectiva, a formação impacta no compromisso com o direito à aprendizagem e, nesse sentido, a apropriação dos resultados das avaliações, a exemplo da Prova Brasil, pelos docentes e pelos gestores educacionais passa a ser um dos requisitos da formação docente. A aprendizagem é de responsabilidade dos docentes. Certamente! Mas não apenas deles. Por isso, recomenda-se que a análise dos resultados educacionais seja sistêmica, contextualizada e profunda, envolvendo um conjunto de fatores contextuais, organizacionais, de monitoramento e de cunho pedagógico que, juntos, são determinantes para a melhoria (ou não) do desempenho dos estudantes nos testes e parâmetros oficiais (e.g., ALBANEZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; AMÉRICO; LACRUZ, 2017; BARBOSA; FERNANDES, 2000; BONAMINO et al., 2010; FERRÃO et al., 2001; NASCIMENTO, 2007; SOARES, 2005).

Retoma-se, aqui, as questões iniciais, no intuito de traçar os próximos passos dessa discussão: Como deve ser a formação dos docentes?

Observa-se que foram encontrados indícios significativos da valorização da formação, orquestrada pela mantenedora ou por iniciativas individualizadas dos próprios servidores, em especial dos professores e das professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, a exemplo da perenidade da proposta de investir em formação e da qualificação dos membros do magistério público, bem como, não significativos ou até negativos, como o sentimento de desinteresse, desmotivação e apatia frente à política.

Consoante a essa perspectiva, indica-se um contraponto à visão da formação docente baseada no planejamento e controle prévio de todo o processo de ensino e aprendizagem. Há que se reconhecer a importância das práticas que não se materializam apenas com os ensinamentos sobre os conteúdos do currículo e as atividades de ensino, mas, sobretudo, no uso de estratégias de aprendizagem, de domínio individual do professor e da professora. Por isso, o debate, a participação ativa, o aprender com os pares, entre outras estratégias de aprendizado coletivo são essenciais se o desejo é mudar o sistema e desenvolver comunidades de aprendizagem profissional na escola, entre escolas e na Rede Municipal de Ensino. Esse parece ser o melhor caminho para a ação. Essa compreensão da formação na perspectiva do aprendizado coletivo deve reconhecer a capacidade do grupo para experimentar, receber *feedback* e refazer sua estratégia, até que possa chegar a um desenho central, todavia, para que o modelo seja efetivado, é indispensável o papel das Diretorias de Ensino, na figura do coordenador – assessor pedagógico ou formador, que estabelece as pautas, pensa em encaminhamentos, indica responsáveis e garante a periodicidade e regularidade dos encontros formativos. Essa forma de visualizar a formação continuada faz com que, aos poucos, se crie uma cultura de olhar a prática pedagógica baseada na teoria que a fundamenta para, então, aprimorar seus conhecimentos pelo e no exercício de suas funções.

Acredita-se, porém, que a formação dos profissionais da rede pública municipal de Florianópolis é fator decisivo para gerar pesquisas, estudos, debates crítico-sociais contextualizados, de modo que se estimule o conhecimento e a valorização de práticas pedagógicas com princípios, processos e perspectivas de uma educação emancipadora. Cita-se como exemplo o documento *Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: percursos em compartilhamento* (2016). Através dele, os profissionais da rede compartilham artigos, relatos de experiências, de vivências, enfim, experiências pedagógicas que acreditam importantes para que seus colegas educadores, gestores educacionais e demais interessados na temática leiam e, se desejarem, compartilhem. Outra maneira de (com)partilhar conhecimento acerca da formação continuada dos servidores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi através da sistematização do documento intitulado *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação* (2016), já descrito nesta tese.

Mesmo assim, considera-se a impossibilidade de definir, *a priori*, com base na formação ou em características individualizadas dos profissionais, quem será um “bom professor”. Tal situação demonstra a necessidade de novas e sistemáticas discussões acerca de outras dimensões da formação docente.

Trata-se, agora, do *desenvolvimento do “ofício da profissão”*, portanto, sobre as *práticas pedagógicas*, desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem, até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem. Nesse rol, inclui-se, ainda, o ambiente, as estratégias de ensino e as práticas avaliativas dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como se pode observar no texto que segue.

### 2.1.2.1 Ensino e aprendizagem: prática pedagógica

Para que o direito à aprendizagem dos estudantes da Educação Básica seja assegurado, é necessário identificar e aprimorar a dimensão técnica que a prática pedagógica envolve, enfatizando o domínio dos saberes indispensáveis para exercer a profissão. A prática pedagógica, nesse sentido, é uma questão central a serviço da educação plena e do desenvolvimento das potencialidades humanas. Ainda que não se possa restringir a aprendizagem aos processos ocorridos exclusivamente no ambiente escolar, o reconhecimento da centralidade da escola implica necessariamente em uma revisão crítica e constante da avaliação dos processos de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, a prática pedagógica é entendida como uma ação do professor no espaço de sala de aula (SACRISTÁN, 1999) ou, ainda, como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. Ela corresponde, portanto, a um sinal cultural de *saber fazer e de saber como fazer*, abarcando a experiência histórica das ações e a consolidação das muitas maneiras de executar a atividade docente por meio das estratégias de ensino (SACRISTÁN, 1999). É consenso que as práticas docentes, em sala de aula, apresentam-se como fator crucial para o aprendizado, ou seja, o espaço educativo, no qual os estudantes se encontram com o professor e/ou a professora, está envolto em práticas que podem, ou não, favorecer o desenvolvimento cognitivo dos estudantes (SACRISTAN, 1999; FERREIRA, 2004; MENDES, 2008).

Cada pedagogia ou concepção de educação já carrega em si uma determinada intenção educativa. Desse modo, afirma-se que as práticas pedagógicas são assim determinadas pelas concepções de aprendizagem que demarcam o currículo no contexto político-pedagógico. Com o propósito de contextualizar esse processo, analisa-se brevemente a concepção adotada pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Como pode ser constatado na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, de 2016, a concepção adotada pela Rede é a educação integral – formação integral dos estudantes, prevendo o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – isto é, uma visão do ser humano pleno de potencialidades.

O currículo de educação integral é um documento vivo, por isso, traz como objetivo “[...] balizar as políticas educacionais e referenciar programas e projetos educativos, voltados à formação e ao exercício pleno da cidadania”, além disso, o texto defende que “[...] o currículo não deve consistir em um conjunto de Componentes Curriculares isolados, mas apresentar uma visão articuladora, respeitando a organização e a integração das Áreas do Conhecimento” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 21), em resumo, uma educação sem fragmentação radical dos componentes curriculares e que tenha sentido para os estudantes, ou seja, uma educação que promova pontes entre o conhecimento e a vida.

Tal proposta evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação para que se efetive uma educação pública - e uma escola - de qualidade e com equidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais e às diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem. O documento também destaca a importância da valorização do contexto do estudante. Há, assim, uma busca de aproximação do “currículo formal” com as necessidades e contextos de cada bairro ou região em que as escolas estão inseridas, envolvendo aspectos culturais, sociais, históricos, políticos, entre outros.

Com essa perspectiva, a partir do que preconizam as *Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Educação Integral e o Direito à Aprendizagem* (2015), o documento defende uma “Educação Integral”, concepção que reconhece nos sujeitos da aprendizagem os direitos a uma educação em suas múltiplas dimensões, à diversidade e a uma formação cidadã, destacando o papel da escola “[...] no processo de formação e exercício da cidadania” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 16).

A base legal estabelece a base da educação, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as Escolas Públicas Municipais de Florianópolis, SC. Esse documento busca prover o sistema educativo municipal com instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma educação inclusiva e promovendo oportunidades de aprendizagem equitativa e de qualidade ao longo da vida.

Com isso, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis vem implantando uma política educacional que redefine o papel da escola, concebendo-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de todos os estudantes. Nas bases do sistema está o *direito à aprendizagem*, pela democratização do acesso à escola e pela garantia ao conhecimento, que se dá pela correlação entre as representações e condições internas do sujeito e as situações externas a ele.

Desde essa perspectiva, a educação pode ser pensada a partir de uma intencionalidade que perpassa o conhecimento teórico e a autoridade docente no fazer pedagógico, para, assim, se embrenhar nas práticas sociais que, por sua vez, se aliam ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma, que exige princípios *éticos, políticos e estéticos* (FLORIANÓPOLIS, 2015). Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis assume o compromisso com um currículo que apresenta uma visão articuladora, inspirada na formação humana, nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, estes, baseados no direito humano universal e social à educação.

Para isso, define uma concepção filosófico-epistemológica e uma teórico-metodológica que sustentaram, historicamente, as orientações curriculares da Rede, transitando por abordagens críticas e pós-críticas, assim descritas:

[...] busca por manutenção da filiação histórico cultural e de abordagens críticas em educação que caracterizam a história da Rede e que têm como propósito uma formação humana para a emancipação; atenção a desafios atuais que são contemplados por abordagens pós-críticas em educação e por alguns de seus referenciais correlatos, o que diz respeito especialmente às discussões sobre diferença, inclusão, educação quilombola e Ensino Religioso; e enfoque na pesquisa como princípio educativo, especificamente no campo da Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 13-14).

Na construção dessa concepção existem princípios educativos fundamentais e orientadores da constituição das suas metodologias, identificadas e descritas por meio do estudo das *práticas pedagógicas* que a compõem, entre eles, destacam-se: a) as características da prática pedagógica no espaço sala de aula; b) as formas de organização e sistematização dos conhecimentos e, c) a proposta de avaliação defendida.

Em relação ao primeiro aspecto, as características da prática pedagógica no espaço sala de aula, evidencia-se que há uma negação da tradicional lógica de ensinar e aprender. Mas, para romper com esse modelo, é necessário a ampliação, apropriação e reorganização de saberes do professor para além da sala de aula, garantidos pela aquisição dos conhecimentos

científicos e pela discussão acerca da docência que se faz em diferentes espaços de formação pedagógica.

Nesse sentido, os professores e as professoras da rede pública municipal concebem o processo de ensinar e aprender seguindo a lógica de ir além da memorização e aventurar-se em metodologias de aprendizagem ativa, como a resolução criativa de problemas e o uso de habilidades de pensamento de ordem superior. Em outras palavras, para que esse processo se converta em consciência, emancipação, autonomia e criatividade, exige-se que as práticas de ensino superem abordagens tradicionais de aprendizagem mecânica centradas no professor e na exposição oral dos conteúdos curriculares, tendo o quadro de giz e seus clássicos acessórios, giz e apagador, como as únicas aliadas para garantir a atenção dos estudantes dentro da sala de aula.

Dessa forma, merecem destaque as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, envolvendo tanto a preparação das aulas como a utilização de materiais voltados a substituir uma variedade de experiências e abordagens de aprendizagem mais independente e colaborativa, na qual os estudantes elaboram mais perguntas, são mais verbais e habilidosos na aprendizagem social, além de apresentar maiores índices de desempenho acadêmico (CHESTERFIELD; RUBIO, 1997).

Quando o estudante não percebe sentido no processo de aprender, e quando o docente estabelece sentido instrumental, pragmático e utilitário na esfera do ensino, nasce um dinamismo no qual a única dinâmica do processo de aprendizagem se dá pela lógica linear onde o “professor ensina” e o “aluno aprende” sem questionar, enfim, uma prática inviável no processo da aprendizagem efetiva e compreensiva que visa a emancipação do sujeito.

Pesquisas indicam que os estudantes expostos a atividades meramente reprodutivistas, repetitivas e previsíveis - alicerçadas em regras metódicas e prescritivas, a exemplo dos exercícios de pura memorização e repetição, as infundáveis cópias, os treinos ortográficos de sílabas e palavras soltas apenas serve como um recurso disciplinar e/ou punitivo, pois ao copiarem, os(as) estudantes, mantêm-se ocupados e calados, mantendo a “ordem” na sala de aula. Todavia, a sala de aula com estudantes “bem comportados” não é sinônimo, muito menos garantia de bons resultados na aprendizagem, bem como, o caos e a falta de autoridade do docente também não refletem resultados positivos (SILVA; CARBONARI, 1998).<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> As pesquisadoras Ana Claudia da Silva e Rosemeire Carbonari (1998) já haviam abordado o tema, constatando que a cópia, por exemplo, é fortemente utilizada para que os(as) alunos(as) desenvolvam habilidades motoras e de memorização ortográfica. Entre as diversas funções que a cópia pode exercer está a mecanização, por conseguinte, a apatia, a sujeição e o conformismo; por outro lado, se houver objetivos claros

A autoridade – necessária e salutar – não pode ser confundida com o autoritarismo – castrador e alienante. Não obstante, esse paradoxo explica a fragilização do processo de ensino e aprendizagem que, por vezes, se nutre da inadequada estrutura de gestão pedagógica, das fragilidades da institucionalização e capacidade técnica vigente nas instituições educativas.

Outro fator que se deve considerar é o tempo de exposição efetiva à aprendizagem de um aluno brasileiro. Estudos mostram que, entre os fatores que podem dificultar a aprendizagem do(a) aluno(a), e os resultados educacionais, está o não cumprimento do currículo escolar, e esse problema decorre, na maioria das vezes, da indisciplina, da ausência de referências consistentes e do não cumprimento das regras estabelecidas entre professores(as) e estudantes. Segundo as informações da edição 2013 da TALIS, Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, coordenada mundialmente pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), os professores brasileiros gastam, em média, 20% do tempo de aula mantendo a disciplina na classe. De aula efetivamente ministrada, o percentual de tempo gasto no Brasil é 67%, enquanto a média internacional é de 79%, e a da Finlândia, 81%. Em 12% do período de cada aula o professor ou a professora lida com questões administrativas, como o controle de presença, ou mesmo pedindo silêncio ou chamando a atenção por bagunça, desrespeito e indisciplina. Nesse sentido, ainda que falte aprofundamento nas pesquisas, tendo em vista a gravidade do tema, o fato é que os professores e as professoras que ministram aulas no Ensino Fundamental em instituições de ensino do país têm como desafios manter a qualidade da aula de forma a promover experiências significativas e desafiadoras aos estudantes, para isso, deve-se rever a metodologia (LIBÂNEO, 1995).

No entanto, a atividade docente não é solitária, ela depende também do saber que os professores têm à sua disposição para executar seu trabalho. Assim, comporão a avaliação informações acerca do suporte pedagógico disponível aos docentes, suporte fornecido por meio de materiais instrucionais, com os quais seja possível discutir as melhores estratégias para a qualificação da prática pedagógica. Nesse sentido, a qualidade dos equipamentos pedagógicos tem alto impacto no desempenho escolar dos estudantes. Há uma enormidade de equipamentos e materiais a serviço do sistema educacional e que atendem todas as especificidades da Educação Básica. Eles vão do quadro de giz aos recursos específicos modernos, como equipamentos e recursos próprios a pessoas com deficiência. As tecnologias,

---

para o seu uso, passará a ser mais um instrumento na construção do conhecimento, não apenas uma atividade de decodificação de informações compartimentalizadas e isoladas a serviço da passividade dos sujeitos.

por exemplo, são vistas como fundamentais para o desenvolvimento da capacidade investigativa, interpretativa, criativa, enfim, aspectos que levem à autonomia das crianças, dos adolescentes e jovens da Educação Básica. Para o bem, ou nem tanto, o acesso à informação em rede possibilita grandes mudanças no cenário educacional. Acredita-se que a tecnologia auxilia desde o preparo das aulas, facilitando, por vezes, a busca por informações que possam enriquecer as discussões acerca dos assuntos abordados nos conteúdos curriculares, até permitir o compartilhamento dos dados entre alunos e professores, como o ensino a distância e as simulações computadorizadas.

Na busca por tal ideário, as escolas públicas de Florianópolis já acumulam algumas experiências com o uso de tecnologias de realidade ampliada, a gamificação, uso de técnicas ligadas ao *design* de jogos a situações variadas, robótica até a lógica de programação. As novas experiências têm se erigido como importantes ferramentas para o desenvolvimento cognitivo e desafiam as redes a potencializarem o uso e a aplicação dessas tecnologias em todas as escolas.<sup>36</sup> As suas finalidades não param por aí. Tudo parece conduzir para uma evolução nesse campo e, sim, o professor e a professora da rede municipal têm ido além dos livros digitais e das pesquisas no Google que, comumente, resultam em trabalhos que são meras transcrições de um texto ou parte dele, obtido a partir de uma referência. Certamente, cabe lembrar, que a aquisição de informação não garante a formação dos sujeitos. Ter acesso a dados, a notícias, enfim, ao mundo da informação não é equivalente à erudição. Ela somente terá sentido se for parte de uma análise conduzida por um pensamento crítico e autorreflexivo. Não há dúvidas de que a pesquisa vai muito além disso, bem como, é por meio dela que se investigam causas e efeitos, elaboram-se problemas e hipóteses e formula-se caminhos para minimizar ou resolver problemas. Assim, na tentativa em qualificar o sistema, abre-se oportunidade para tornar o processo de ensino e aprendizagem diversificado e interativo.

Para melhor caracterizar as práticas pedagógicas é importante investigar como são as práticas avaliativas empregadas pelos professores e pelas professoras das Escolas Públicas Municipais de Florianópolis, SC.

A *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016)* aponta que a aprendizagem deve ser vista como objetivo central do percurso formativo, devendo as ações de ensino e as relações estabelecidas considerarem os estudantes como protagonistas do

---

<sup>36</sup> Segundo a pesquisa desenvolvida por Ademilde Silveira Sartori, Elias Said Hung e Patrícia Justo Moreira, publicada no artigo intitulado *Uso das TICs Como Ferramentas de Ensino e Aprendizagem Notas Para uma Prática Pedagógica Educomunicativa, caso Florianópolis 2013/2014*, os estudantes da rede dispõem de um elevado tempo de uso da Internet e de dispositivos tecnológicos, do emprego da tecnologia para o desenvolvimento de atividades tecnológicas, bem como da utilização de tecnologia para o desenvolvimento de atividades de comunicação e de lazer. Para saber mais, indica-se a leitura da pesquisa citada.



processo avaliativo, buscando a superação das concepções classificatórias e da standardização das práticas avaliativas (FLORIANÓPOLIS, 2016). A esse respeito, a Resolução do CNE 07/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelece que a avaliação deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2007). Essa abordagem avaliativa também permite que os professores ofereçam suporte aos estudantes que apresentem dificuldades no processo.

Nos documentos intitulados *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2015) e *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016) são apresentadas algumas ações, como a proposta de Apoio Pedagógico, que atende, no contraturno, estudantes que apresentam baixo rendimento escolar e, por isso, foram promovidos com restrição, ou ainda, propostas de Educação Integral. Desde 2008, a Rede conta com ações de ampliação do tempo de permanência na escola implantadas em algumas unidades da Rede Municipal, buscando oferecer e diversificar oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Trata-se de ações entre as quais se destacam os projetos TOPAS; Apoio Pedagógico; Educação Complementar CEC e ONG e Mais Educação. Além disso, nesta última década, há unidades educativas da Rede que implantaram turmas em tempo integral, buscando apoio da comunidade para proporcionar atividades diferenciadas, tais como oficinas, na tentativa de promover a Educação Integral em tempo integral (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Tão importante quanto as práticas avaliativas é verificar como são tratadas as reprovações, com enfoque nas causas e nas estratégias para prevenção. É nesse contexto que se identifica a implantação da política de Progressão Continuada - Resolução do Conselho Municipal de Educação, CME n.º 02/2011, Art. 5.º que, na RMEF, tem como estratégia a promoção com restrição dos estudantes, mantendo, no entanto, a organização seriada e a manutenção da média aritmética na mensuração de resultados para efeitos de promoção. Essa organização valoriza práticas de avaliação que tenham por objetivo informar estudantes e profissionais da educação sobre a situação de aprendizagem, processo entendido a partir de uma abordagem qualitativa, na perspectiva de oportunizar as mudanças necessárias para um novo fazer pedagógico.

Tratou-se, até aqui, de diversos aspectos acerca da prática pedagógica e o direito à aprendizagem, no entanto, cabe reiterar que a atividade docente não é solitária, ela depende do suporte pedagógico disponível aos docentes, depende de outras iniciativas que partam de um

contexto macro, com políticas públicas educacionais contendo metas e objetivos bem definidos, construídas com a participação efetiva de todos os atores, a fim de que a educação (e a prática educativa) seja revitalizada, para garantir que o estudante seja o eixo do processo de aprendizagem.

Dada a complexidade da abordagem, nada disso seria possível se não houvesse o compromisso com a institucionalização das diretrizes da Educação Básica Municipal. Dentro desse contexto, a RMEF vem implantando processos para qualificar sua proposta de sistema de ensino em busca da promoção da aprendizagem e de melhores condições para a atuação docente. Na construção desse profissional, considera-se os movimentos políticos e pedagógicos que compõem e dão forma aos documentos norteadores da educação municipal, entre eles: *Proposta Curricular Municipal* (2008), *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (2016), *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação* (2016), *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016) e *Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Percursos em Compartilhamento* (2016).

De posse dessas informações, sou tentada a fazer algumas provocações. A primeira, é que a formação não pode e não deve ser uma política pública voltada para a fuga de um profissional, com caráter a ser moldado, montado, fabricado, formatado aos padrões das necessidades de um sistema. Não deve, assim, ser aquela que condiciona o profissional a “moldagem da forma”. Então, o que de imprescindível levaríamos conosco para ensinar? Levaríamos um tempo outro, um desejo de inventar, uma pergunta sem resposta e uma ideia de estudo e o desejo de compartilhar saberes, aprender com os outros, escutar, falar, amar, pois é necessário aprender com as mãos, com os pés, com o coração e não apenas com a cognição, tendo em vista que a materialidade do “ofício profissional” se faz pelos próprios artefatos.

A formação não é uma etapa com um início e um único fim, numa lógica cronológica, mas se faz no sentimento coletivo, no fazer com, carregado do sentimento de partilha tão caro para nós, educadores. Por tudo isso, mesmo cientes dos objetivos a serem alcançados, não existe necessidade de apressar o passo, abreviar as horas, os dias e os segundos, há que se fazer votos para que o caminho seja longo, assim como apresenta o poema *Ítaca*, do poeta grego Konstantinos Kaváfis, nascido em Alexandria a 29 de abril de 1863, que assim diz:

Quando partires em viagem para Ítaca faz votos para que seja longo o caminho, pleno de aventuras, pleno de conhecimentos. Os Lestrigões e os Ciclopes, o feroz Poseidon, não os temas, tais seres em teu caminho jamais encontrarás, se teu pensamento é elevado, se rara emoção aflora teu espírito e teu corpo. Os Lestrigões

e os Ciclopes, o irascível Poseidon, não os encontrarás, se não os levas em tua alma, se tua alma não os ergue diante de ti.

Faz votos de que seja longo o caminho. Que numerosas sejam as manhãs estivais, nas quais, com que prazer, com que alegria, entrarás em portos vistos pela primeira vez; para em mercados fenícios e adquire as belas mercadorias, nácares e corais, âmbar e ébanos e perfumes voluptuosos de toda espécie, e a maior quantidade possível de voluptuosos perfumes; vai a numerosas cidades egípcias, aprende, aprende sem cessar dos instruídos.

Guarda sempre Ítaca em teu pensamento. É teu destino aí chegar. Mas não apresses absolutamente tua viagem. É melhor que dure muitos anos e que, já velho, ancores na ilha, rico com tudo que ganhaste no caminho, sem esperar que Ítaca te dê riqueza.

Ítaca deu-te a bela viagem. Sem ela não te porias a caminho. Nada mais tem a dar-te.

Embora a encontres pobre, Ítaca não te enganou. Sábio assim como te tornaste, com tanta experiência, já deves ter compreendido o que significam as Ítacas.<sup>37</sup>

Se partires um dia rumo a Ítaca, faço votos de que o caminho seja longo, mas não apresses a viagem nunca. É preciso seguir, sem pressa, para que ao chegar no seu destino, já velho, ancores na ilha, rico com tudo que ganhaste no caminho. É digno de nota, aliás, o fato de que, somente assim, serás recompensado pelo *ēthos do viajante*, com seu espírito errante e curioso, pleno de aventuras e pleno de conhecimento. Se ousar transportar a mesma questão para o *ēthos do docente*, só resta desejar leveza na jornada - sempre inacabada e incompleta -, mas preenche de possibilidades para aprender, começar ou recomeçar, constantemente, sem amarras, sem padrões, de forma plural, aberta e sensível. Parece importante apontar, também, o relevante papel dos educadores que passaram pelo tempo e deixaram *nácares e corais, âmbar e ébanos e perfumes voluptuosos de toda espécie*, marcas expressivas do amadurecimento inevitável e desejável. Desejo, assim, que a longa viagem nos possibilite aprender e ensinar no diálogo formativo com nossos pares. A viagem pode ser longa, demorada, cansativa e cheia de perigos, sem ela, porém, não existe a mínima possibilidade de compreensão do direito à educação, como uma conquista social inarredável.

---

<sup>37</sup> Trad. Isis Borges B. da Fonseca: Poemas de K. Kaváfis, São Paulo, Odisseus, 2006, p.100-3.

### **3 DOCÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS DE UM CICLO DE INDICADORES - SAEB**

Desde 1990, o MEC/INEP implementa o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).<sup>38</sup> Os ciclos periódicos de avaliação da Educação Básica buscam a identificação dos fatores que afetam o desempenho escolar, tendo como meta a melhoria da qualidade e equidade do ensino brasileiro. A alocação prioritária de esforços e recursos foi voltada para os três eixos de avaliação, sendo eles: (a) Democratização da Gestão; (b) Valorização do Magistério e (c) Qualidade e universalização do ensino (BRASIL, 1994).

O Eixo *Valorização do Magistério* foca no acompanhamento e análise do desempenho dos profissionais das escolas públicas brasileiras por considerá-los os principais responsáveis pelos indicadores de aprendizagem e pelos resultados educacionais dos sistemas de ensino. Visando a valorização do magistério e a promoção da qualidade do ensino, objetiva “[...] produzir um conhecimento básico a respeito da identidade social e profissional do professor do ensino fundamental” (BRASIL, 1994, p. 11). As informações sobre o contexto socioeconômico e as características de professores, bem como, sobre as condições em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem são captadas através dos questionários contextuais, que “[...] desempenham o papel de oferecer fatores explicativos para a modelagem do desempenho dos alunos, medida pelos instrumentos cognitivos” (BRASIL, 2002, p. 45).

Nas avaliações educacionais de larga escala, os questionários contextuais são importante instrumento de coleta de dados que possibilita entender melhor o que está acontecendo e procurar correlações entre variáveis, no intuito de verificar potenciais causas que contribuem para alavancar os indicadores educacionais. Toda boa análise começa com bons dados. No intuito de elaborar um bom instrumento, o modelo dos questionários, desde a primeira edição das avaliações, foi submetido a diversas alterações. Contudo, as consequências estatísticas de um levantamento, devido às mudanças no aspecto que se pretende mensurar, por vezes necessárias, podem expressar falhas metodológicas e de confiabilidade da pesquisa, dificultando a análise ao longo dos ciclos.

---

<sup>38</sup> O SAEB foi criado em 1990, os levantamentos de dados abrangem uma amostra probabilística representativa dos 26 estados e do Distrito Federal. O sistema tem como objetivos aferir os conhecimentos dos estudantes, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado. Além dos testes o sistema conta com questionários contextuais contendo informações sobre condições infraestruturais das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudo dos estudantes. No Apêndice A, considerou-se de modo mais detalhado a trajetória do Sistema, enfatizando a criação da Prova Brasil.

Nessas mais de três décadas, várias mudanças aconteceram no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), é composto por três avaliações externas: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANRESC, nacionalmente conhecida como Prova Brasil, consiste numa avaliação censitária envolvendo os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. A avaliação é composta por dois instrumentos: prova e questionários. Os testes de conhecimento cognitivo compreendem provas de Língua Portuguesa e de Matemática. Os Questionários são aplicados aos alunos, professores, diretores e escola.

Algumas mudanças metodológicas do SAEB, ao longo dos ciclos, foram decisivas para que se possa mensurar, por exemplo, a proficiência de um estudante em Matemática ou em Língua Portuguesa, como o emprego da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Após a TRI, foi possível obter uma forma de avaliação indireta a partir de características chamadas de traço latente ou construto. Os questionários contextuais fazem uso dessa medida indireta, que se dá a partir de respostas apresentadas a um conjunto de itens, sendo, portanto, possível mensurar fatores que viabilizaram a construção de escalas de medidas e, estas, permitem a quantificação coerente e confiável dos dados.

Em 2001, como resultado do aprimoramento dos questionários, definiu-se a primeira Matriz de Referência dos Questionários SAEB.<sup>39</sup>

São três os questionários contextuais do Saeb, entre eles está o *Questionário do Professor*, que visa problematizar os seguintes aspectos: Quais as mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor? De que forma o trabalho do professor impacta na aprendizagem dos estudantes?

Feito essa introdução, são apresentadas, a partir de agora, questões referentes ao *Questionário do Professor*, SAEB/Prova Brasil, edições 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, respondidos por profissionais de Língua Portuguesa e Matemática (Anos Finais - 9º ano) e Pedagogos (Anos Iniciais - 5º ano) do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal

---

<sup>39</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica – Documentos de Referência. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 26 mai. 2019.

de Ensino de Florianópolis, na expectativa de verificar os fatores contextuais vinculados à docência que interferem ou não na eficiência do ensino e da aprendizagem dos estudantes.<sup>40</sup>

### 3.1 ESTUDO DOS FATORES QUE AFETAM O DESEMPENHO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

De posse do banco de dados - microdados do SAEB - problematiza-se os indicadores contextuais disponíveis com base em apenas um tema da *Matriz de Referência para os Questionários do SAEB*, a saber: *Eixo da Qualidade: Profissionais da Educação e Práticas Pedagógicas*.

Diante das questões abordadas no *Eixo da Qualidade*, destacam-se os temas: Formação Profissional, Condições de Trabalho e Condições de Emprego. Para analisá-los foram criadas as seguintes categorias: a) *Perfil Profissional* - quanto à distribuição por etapas de ensino, sexo, idade, etnia e gênero; b) *Carreira* - Formação inicial e continuada (as necessidades formativas dos professores em relação a um conjunto de temáticas, como, a participação nas formações, a percepção do impacto da formação e a duração dos cursos); c) *Remuneração* - Plano de Cargo e Carreira; d) *Condições de trabalho* - recursos: infraestrutura, materiais didáticos; organização do trabalho (tamanho e quantidade de jornadas, tempo reservado na jornada para o trabalho individual e coletivo fora da sala de aula, quantidade de escolas, quantidade de redes, quantidade de etapas; volume de trabalho), quantidade total de alunos por professor, número de turmas por professor, quantidade média de alunos por turma; e) *Condições de Emprego* - Contrato, Remuneração e Carreira.

Pretende-se, ainda, estabelecer uma relação entre os fatores de contexto e o desempenho de estudantes. Nomeadamente: a) identificar se as condições de emprego e carreira são fatores que interferem nesse processo; b) descobrir como os professores lidam com possíveis dificuldades de aprendizagem. Assim, problematizar: Como os indicadores

---

<sup>40</sup> O período de análise dos anos de 2007 – 2017 não foi escolhido de forma aleatória. Inicia-se em 2007, pois a partir da segunda edição da Prova Brasil foi regulamentada pela Portaria Inep nº 47, na qual o critério anterior de número mínimo de alunos para a aplicação foi alterado de 30 alunos matriculados em cada uma das séries ou anos (Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005) para 20 alunos matriculados em cada uma das turmas de cada escola. No mesmo ano, o MEC instituiu o IDEB, calculado com base em dois pilares: a) informações sobre rendimento escolar do Censo Escolar da Educação Básica (aprovação, reprovação e abandono); e b) informações sobre o desempenho dos estudantes no SAEB. Ver: Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: [18/documentos/download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/\\_saeb\\_2005\\_2015\\_completo.pdf](https://documentos/download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/_saeb_2005_2015_completo.pdf). Acesso em: 2 jun. 2019.

contextuais podem contribuir, desde o campo da avaliação sistêmica, para a melhoria da qualidade da educação do Município de Florianópolis?

Metodologicamente, tal estudo utiliza modelos de regressão hierárquica para analisar os fatores de interesse controlando outras variáveis, permitindo que os resultados obtidos apontem o efeito líquido dos fatores considerados. Também, foram estabelecidas desagregações por etapa de ensino, dependência administrativa e por ano em que o questionário foi aplicado, analisado e divulgado. Dessa forma, a articulação teórica aqui empreendida não esgota os inúmeros trabalhos possíveis, ao contrário, os instiga. O texto que segue está estruturado nessa lógica.

### 3.2 PERFIL DOCENTE: O QUE INDICA O QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR?

Analisa-se um dos questionários contextuais: o *Questionário do Professor*, edições Prova Brasil nos anos 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017. O universo dessa pesquisa é composto por 1.104 professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Licenciados em Pedagogia, Língua Portuguesa e Matemática, dos 5º anos (49,91) e 9º anos (50,09%) do Ensino Fundamental da Educação Básica.<sup>41</sup> Na busca de indícios analíticos sobre os elementos contextuais que influenciam nos resultados de desempenho cognitivo dos estudantes (5º e 9º anos) na Prova Brasil, são destacadas informações sobre o perfil dos docentes. Cabe ressaltar que, pelo fato do questionário ser o mesmo para os professores dos dois anos escolares avaliados, 5º e 9º anos do EF, diferenciando-se apenas por conter blocos de itens específicos para cada um deles, a base de dados dos questionários dos professores não foi dividida por ano escolar testado, tal como ocorreu no caso das bases de alunos e de escolas. Além disso, na base só serão identificadas, por meio de seu código, as escolas.

---

<sup>41</sup> Importante lembrar que a soma da quantidade de professores das etapas não corresponde ao total de professores municipais porque alguns lecionam simultaneamente em diferentes turmas, sendo contabilizados uma vez em cada uma delas. Excluindo aqueles que responderam em branco e nulo e os que não responderam. A exclusão pode ser justificada, pois essa informação não agrega conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta. Durante as análises de consistência da base de dados, foram verificados também percentuais altos de dados omissos – a falta de dados para uma ou mais características de interesse (Anexo 1). É importante destacar que a omissão de dados representa uma importante limitação na inferência dos resultados desta pesquisa. Verifica-se que, nos casos de itens de práticas pedagógicas, a ausência de dados chega a quase 40% da base de dados. Logo, não se pode afirmar sobre os 1104 professores da Rede, e a cada inclusão ou exclusão de variável independente na análise, o número de observações pode mudar, ou seja, as análises podem nem sempre considerar os mesmos professores, haja vista que da categoria “Sexo” em diante o número de respondentes não somam 1104. Desta forma, no decorrer da análise descritiva, são informadas as variações do “n” (tamanho da amostra), investigando e descrevendo os motivos que geraram a omissão. São vários os motivos que podem gerar dados incompletos, entre eles, a recusa dos professores e das professoras de Língua Portuguesa e Matemática, dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em fornecer a informação solicitada no Questionário do Professor Prova Brasil SAEB, itens (questões) dúbios ou inconclusivos, o professor que ministra aulas em mais de uma turma em mais de um ano/série tem que responder mais de uma vez o mesmo questionário, número excessivo de itens (questões) etc.

Nas Tabelas 1 e 2 é apresentada a análise descritiva das variáveis da distribuição dos professores por sexo e etapa de ensino. Na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, os indicadores apontam para o fato de as mulheres estarem em maior número, tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais da Educação Básica. Na Tabela 1, observa-se que os professores e as professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Licenciados em Pedagogia, Língua Portuguesa e Matemática, na sua maioria, são mulheres jovens.<sup>42</sup>

Os números da Tabela 1 indicam, ainda, que em todas as etapas de ensino analisadas as mulheres se declaram de “cor/raça branca” (81,51%). No decorrer dos anos, 50,09% dos docentes ministrava aulas no 9º ano e os demais (49,91) no 5º ano do Ensino Fundamental. O ano de 2017 foi o que apresentou o maior número de professoras e professores respondentes (21,20%), seguido pelo ano de 2007, com 19,38%, conforme mostra a Tabela 1.<sup>43</sup>

**Tabela 1 - Análise descritiva das variáveis de caracterização**

	Variáveis	N	%
Ano	2007	214	19,38%
	2009	178	16,12%
	2011	200	18,12%
	2013	148	13,41%
	2015	130	11,78%
	2017	234	21,20%
Série	5º ano	551	49,91%
	9º ano	553	50,09%
Sexo	Masculino	140	15,78%
	Feminino	747	84,22%
Faixa Etária	Até 24 anos	35	3,95%
	De 25 a 29 anos	84	9,48%
	De 30 a 39 anos	314	35,44%
	De 40 a 49 anos	313	35,33%
	De 50 a 54 anos	65	7,34%
	55 anos ou mais	75	8,47%
Cor/Raça	Branco	714	81,51%
	Pardo	75	8,56%
	Preto	60	6,85%
	Amarelo	6	0,68%
	Indígena	8	0,91%
	Não sei/Não declarou	13	1,48%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>44</sup>

<sup>42</sup> Conforme descrito, de 2007 a 2017, a maior parte dos professores (84,22%) era do sexo feminino. Em todos os anos, a maioria (35,44%) correspondeu à faixa etária de 30 a 39 anos e boa parte (35,33%) tinha idade entre 40 a 49 anos. Conforme descrito na publicação Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC, em 2007, as mulheres perfazem o total de 81,5% dos professores da educação básica do país. Aponta, ainda, o estudo que, no fim de 2009, existiam quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão eram do sexo feminino. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

<sup>43</sup> No texto que segue todas as Tabelas e os Gráficos da pesquisa foram construídos com base nos microdados SAEB e são de inteira responsabilidade da autora.

<sup>44</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 Sistema de Avaliação da Educação Básica / Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: Sexo 887, Faixa Etária: 886 e Cor: 876 / Percentual de respostas



Na Tabela 2, observa-se que, nos últimos três anos – 2013, 2015 e 2017 –, houve estabilidade no percentual de homens como professores dos anos iniciais e finais da Educação Básica (17,81%, 16,28% e 16,79%), apesar do universo majoritariamente feminino. Nos anos iniciais, no decorrer dos anos analisados, a participação das mulheres está, em média, em torno de 93% e, nos anos finais, esse percentual cai para valores aproximados de 63%. Na segunda etapa do Ensino Fundamental há redução da quantidade de mulheres – mesmo sendo a grande maioria – e o aumento da quantidade de homens professores. Os profissionais do sexo masculino prevalecem nas turmas do 9º ano e, em 2015, chegam a ser 30%, a maioria ministrando a disciplina de Matemática.

A Tabela 2 e o Gráfico 1 mostram a análise descritiva de cada ano – 2007 a 2017 – das variáveis de caracterização. Dessa forma, tem-se que:

**Tabela 2 - Análise descritiva das variáveis de caracterização em relação ao ano**

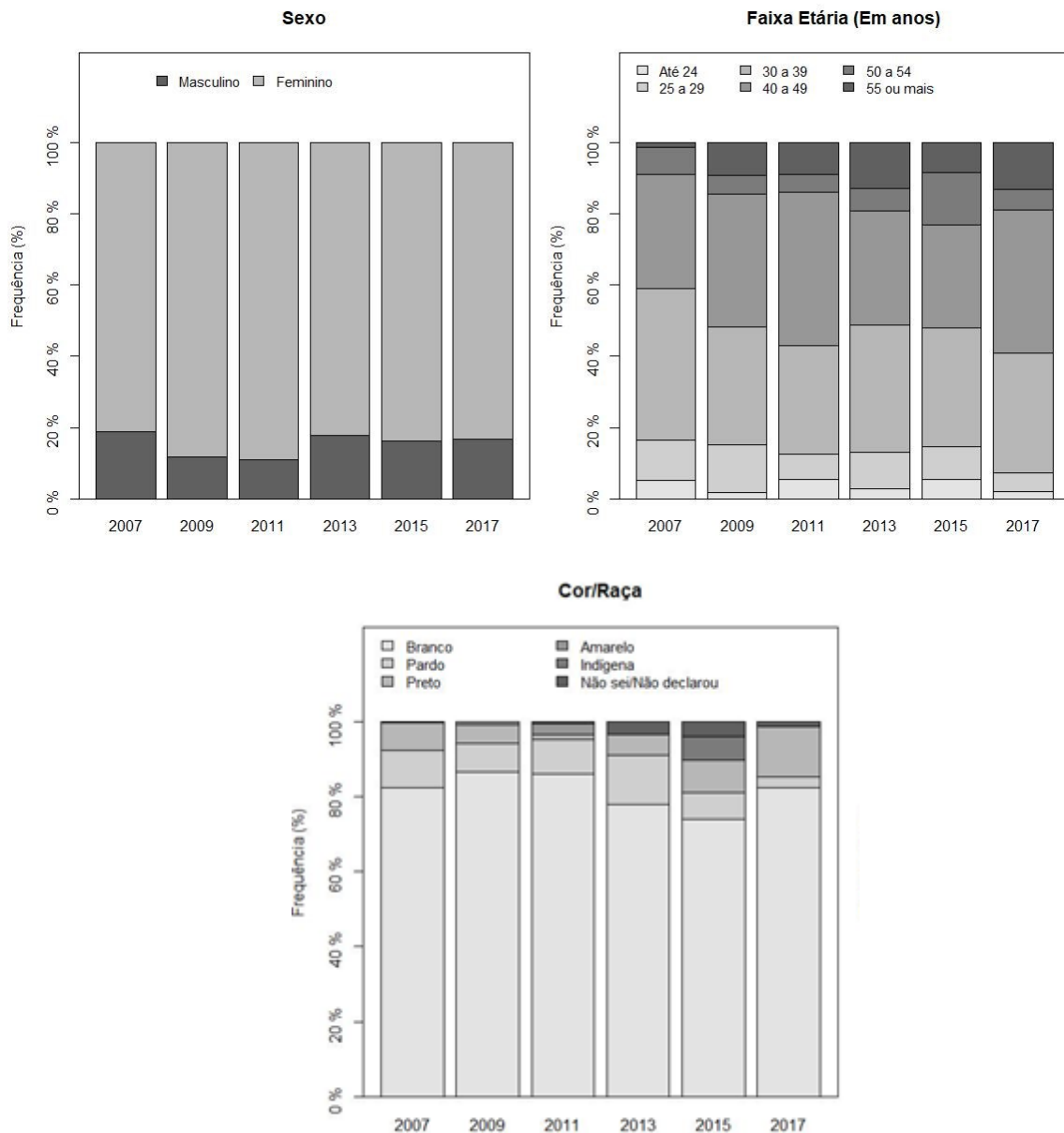
Variáveis	2007		2009		2011		2013		2015		2017		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Sexo	Masculino	40	18,87%	14	11,76%	16	11,11%	26	17,81%	21	16,28%	23	16,79%
	Feminino	172	81,13%	105	88,24%	128	88,89%	120	82,19%	108	83,72%	114	83,21%
Faixa Etária	Até 24 anos	11	5,19%	2	1,69%	8	5,56%	4	2,74%	7	5,43%	3	2,19%
	De 25 a 29 anos	24	11,32%	16	13,56%	10	6,94%	15	10,27%	12	9,30%	7	5,11%
	De 30 a 39 anos	90	42,45%	39	33,05%	44	30,56%	52	35,62%	43	33,33%	46	33,58%
	De 40 a 49 anos	68	32,08%	44	37,29%	62	43,06%	47	32,19%	37	28,68%	55	40,15%
	De 50 a 54 anos	16	7,55%	6	5,08%	7	4,86%	9	6,16%	19	14,73%	8	5,84%
	55 anos ou mais	3	1,42%	11	9,32%	13	9,03%	19	13,01%	11	8,53%	18	13,14%
Cor/Raça	Branco	172	82,30%	102	86,44%	122	85,92%	113	77,93%	94	74,02%	111	82,22%
	Pardo	21	10,05%	9	7,63%	13	9,15%	19	13,10%	9	7,09%	4	2,96%
	Preto	15	7,18%	6	5,08%	2	1,41%	8	5,52%	11	8,66%	18	13,33%
	Amarelo	1	0,48%	1	0,85%	4	2,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	Indígena	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	8	6,30%	0	0,00%
	Não sei/Não declarou	0	0,00%	0	0,00%	1	0,70%	5	3,45%	5	3,94%	2	1,48%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020)<sup>45</sup>.

válidas para esta questão: 80,3%, 80,3% e 79,3%. Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>45</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 Sistema de Avaliação da Educação Básica / Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

Gráfico 1 - Análise descritiva das variáveis de caracterização



Fonte: Elaborado pela Autora (2020)<sup>46</sup>.

O *Questionário do Professor* revela que a maioria dos professores da Rede Pública Municipal de Florianópolis é mulher e jovem, na faixa dos 30 aos 39 anos. Nos anos de 2007 (42,45%), 2013 (35,62%) e 2015 (33,33%), a maioria dos docentes correspondeu à faixa etária de 30 a 39 anos. Porém, nos anos de 2009 (37,29%), 2011 (43,06%) e 2017 (40,15%), a maioria dos indivíduos correspondeu à faixa etária de 40 a 49 anos. As mulheres, com maior frequência, 88,89%, encontram-se no ano de 2011. Em 2007, 18,87% da categoria era constituído por homens – ano em que foi encontrado o maior percentual.

<sup>46</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

No ano de 2015, no Brasil, segundo dados coletados no Questionário do Professor, totalizava 262.417 professores, sendo que 20% dos profissionais eram homens – perfazendo um total de 51.020 professores –, enquanto as professoras totalizavam 80% – um universo feminino de 209.751. Um ano depois, a taxa de mulheres havia crescido para 81,94%, em detrimento do percentual de homens, 18,06%. Souza e Gouveia (2011), com base nos mesmos questionários de contexto, SAEB, mostram que, entre 1997 e 2007, a participação feminina no magistério cresceu de 71% para 74%. Em Florianópolis, Santa Catarina, em 2008, essa proporção de professoras e professores da educação básica, por sexo, segundo dados do Inep, era de 82,50% feminino e 17,50% masculino (INEP, 2008). Outro estudo de indiscutível importância pode ser atribuído a Gatti e Barreto (2009), utilizando a Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica (PNAD) de 2006. Com base nas análises, enfatizam que a presença feminina na profissão docente na educação básica é realmente indiscutível, elas são 67% dos profissionais da educação. Na docência, as mulheres são maioria e esse número tem explicações históricas. Entre os pesquisadores que analisam a feminilização da profissão e a construção da docência através da história das representações sociais do ser professora, no Brasil, cita-se Nóvoa (1995, 2009), Vicentini (2009), Arroyo (2001) Almeida (1998), Saviani (2014) e Del Priore (1997), entre outros autores que abordam a feminilização do magistério e os desdobramentos do enraizamento dessa ideia no contexto social.

O sistema classificatório empregado no *Questionário do Professor* para a identificação racial demonstra, na Tabela 1, majoritariamente, a “raça/cor branco”. A Tabela 2 e o Gráfico 1 definem que o ano 2009 apresentou o maior percentual (86,44%) de docentes da “raça/cor branco” em relação aos demais anos. Ao longo do período analisado, a maior parte dos indivíduos também era da “raça/cor branco”. Todavia, chama a atenção que, com o passar dos anos, há expressivo crescimento da *não declaração de “raça/cor”*, ou seja, ao longo dos anos analisados, passa-se de 0,00% em 2007, para 3,45% (2013) e chega a 3,94% em 2015. Houve, ainda, a diminuição dos que se declaravam “pardos”, número que fica menor à medida que aumenta a declaração pela opção “pretos” – 7,18% (2007), 5,08% (2009), 1,41% (2011), 5,52% (2013), 8,66% (2015) e 13,33% (2017).

A *não declaração* pode refletir as dificuldades na coleta das informações. Nota-se que alguns fatores enviesam as respostas e diminuem a qualidade das informações coletadas pelos questionários, apesar da padronização das opções já utilizadas no Censo Demográfico/IBGE. Existe subjetividade nesse tipo de pergunta. Uma delas passa por entender que as características de pertença a grupos raciais podem ser relacionadas a fatores diversos – questões políticas, sociais e culturais, modos de vida, de falar, hábitos, costumes – não apenas

as características observáveis, como cor de pele, textura e cor do cabelo, traços do rosto, entre outros aspectos fenotípicos. O pertencimento é multifatorial, sendo assim, os conceitos de raça e etnia são importantes do ponto de vista do estudo dos grupos sociais, pois configuram agrupamentos humanos identificados. Esses aspectos podem explicar a dificuldade dos indivíduos se autodeclararem como pertencentes a um ou outro grupo e, por isso, tal questionamento acaba se mostrando inadequado para o propósito almejado. Para Fleury (2015, p. 25), esse fato pode estar associado à “[...] ambiguidade e ao grau de preconceitos étnicos associados histórica e culturalmente a essas categorias”, nesse sentido, faz-se necessário buscar um conceito de gestão da diversidade, que destaca a coexistência de grupos de maioria e de minoria em um *mix* de pessoas com identidades diferentes interagindo no mesmo sistema social (FLEURY, 2000, p. 20).

Todavia, a bibliografia produzida por autores brasileiros ou estrangeiros tem sido praticamente unânime em apontar que o processo de classificação de “cor/raça” no Brasil é baseado na aparência e não na ascendência (NOGUEIRA, 1998). Certamente, resquícios de uma sociedade negra que, em face das relações raciais brasileiras, se depara com fatores que condicionam a sua autoidentificação.

Corroborando com tal premissa, o Inep, ao analisar os dados do Censo Escolar de 2007, percebe a inexistência ou dificuldade na coleta das informações no quesito “raça/cor” (51,1%), a que atribui as seguintes possibilidades: a rejeição do declarante às distinções oferecidas (branca, preta, parda, amarela, indígena) ou, ainda, a contextos socioculturais que, além de repercutirem as disparidades entre municípios e regiões, podem limitar ou ampliar a consciência individual sobre a temática racial (BRASIL, Inep, 2009, p. 49).

O predomínio de “brancos” no magistério, especificamente na Rede Pública Municipal de Florianópolis, pode ser analisado sob outros aspectos. O primeiro, refere-se ao acesso ao Ensino Superior ser majoritariamente para “brancos”, pois, mesmo em cursos menos expressivos, como os de licenciatura, esse nível de ensino alicerçou-se nas injustiças seletivas que refletem a profundidade das diferenças estabelecidas entre grupos dominantes e minorizados. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciam que, em 2005, apenas 5,5% dos jovens “pretos ou pardos”, na classificação do IBGE, e em idade universitária frequentavam uma faculdade. Embora tenha ocorrido aumento nesse percentual, apenas 12,8% dos negros e das negras entre 18 e 24 anos, chegaram ao nível superior no ano 2015.

O processo de inclusão pelo acesso ao ensino superior, apesar das melhoras, apresentou-se tímido, tendo em vista que somos o país com a segunda maior população negra do mundo.<sup>47</sup>

O acesso de “negros” no nível superior de ensino pode ser resultado das ações afirmativas ou políticas públicas empreendidas nos anos anteriores, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) - Lei nº 11.096, existente desde 2005, seguido pela Lei de Cotas nº 12.711/2012. Em uma década, entre os anos 2005 a 2015, o percentual de estudantes pobres nas universidades públicas passou de 6,2% para 8,3%. De acordo com o IBGE, nas universidades privadas, esse número subiu de 0,8% para 4%, apontando número bem menos expressivo. Apesar do crescimento, ainda é notória a dificuldade de acesso dos estudantes negros e pobres às universidades, fator que, segundo o Instituto, reflete o atraso escolar, maior neste grupo, tendo em vista que na idade que deveriam estar na faculdade, 53,2% dos negros estão cursando nível fundamental ou médio, ante 29,1% dos brancos, além disso, a maioria deles é oriunda das classes populares. Pela inconclusão dos dados, propõe-se estudos mais aprofundados para conceituar categorias étnicas dos professores e das professoras na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis.

Quanto à distribuição dos professores e das professoras, no decorrer dos anos, percebe-se que não existe uma lógica nas variáveis de idade e sexo x ano de análise dos dados do Questionário do Professor. Justifica-se esse “movimento” devido a dois fatores: número elevado de professores substitutos e aleatoriedade da escolha das turmas. O primeiro reafirma a sazonalidade de professores substitutos que compõem o quadro funcional da Rede e mostra a constante troca de profissionais, por isso as idades oscilam sem manter uma lógica crescente entre a série histórica estudada. O segundo aspecto se deve ao fato de que cada unidade educativa estabelece critérios para a escolha das turmas em que o(a) professor(a) irá ministrar as aulas, variando no decorrer dos ciclos históricos pesquisados. Nos anos finais, devido ao número de estudantes em cada Unidade Educativa, há variação no número de profissionais de Língua Portuguesa ou Matemática. Tendo em vista essas considerações, acredita-se na necessidade de avaliar a pertinência desses dados do Questionário do Professor.

---

<sup>47</sup> Segundo o censo do IBGE realizado em 2010, os negros e mestiços representam aproximadamente 45% da população. Apesar das imprescindíveis contribuições ao seu crescimento, o gigante agradece impondo uma pseudodemocracia racial sobre esta população. São negros 66% dos pobres e 70% dos indigentes do país. Cerca de 60% dos negros brasileiros são analfabetos; suas condições de moradia são quatro vezes piores que as dos brancos; a expectativa de vida dos negros é de apenas 59 anos (a dos brancos chega a 64 anos); apenas 6% da população negra economicamente ativa está ocupada em atividades técnicas, científicas, artísticas e administrativas.

### 3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO, CARREIRA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE DIZ O QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Analisa-se, nesta sessão, as condições de trabalho do professor e da professora da rede pública municipal de educação básica de diferentes regiões do Município de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, tendo como fonte primária os microdados do *Questionário do Professor - Prova Brasil/SAEB*, aplicado nos anos 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

O recorte da exposição, em função do eixo temático *Qualidade – Profissionais da Educação*, objetiva responder à pergunta: Quais as condições de trabalho e de desenvolvimento profissional do professor e da professora da Educação Básica nos Anos Iniciais (5º ano) e Finais (9º ano) do Ensino Fundamental nas escolas vinculadas à Rede de Ensino de Florianópolis?

A pesquisa apresentou que entre os profissionais do ensino analisados pelo Questionário do Professor, 84,22% eram do sexo feminino, assim, a docência continua, pois em todos os anos de análise – 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 –, significando oportunidade de emprego majoritariamente reservada às mulheres – corroborando com as pesquisas sobre a feminilização da profissão. Nos postos de trabalho, a maioria dessas profissionais da educação (96, 92) tem formação em nível superior.

Na análise do Questionário do Professor, foram analisados (Tabela 3) dados acerca da formação inicial dos professores e das professoras respondentes (876). Observa-se que Ensino Superior Licenciatura em Pedagogia (Pedagogia) será a realidade dos professores e das professoras do 5º ano que, com menor heterogeneidade, puxam o cenário da formação de docentes. Diferentemente das condições institucionais dos professores e das professoras do 9º ano do Ensino Fundamental, com maior fragmentação formativa: formação inicial Ensino Superior – Licenciatura em Letras (8,7%), Licenciatura em Matemática (49,4%) e Curso Normal Superior (35,2%). Em relação aos profissionais com formação no Ensino Médio – Magistério, a série histórica das estatísticas mostra que a maior parte (2,6%) ministra aulas nos 5º anos e 0,5% nos 9º anos. O nível de instrução da maioria dos professores e das professoras da Rede Municipal de Educação no município de Florianópolis atende às diretrizes da Lei nº 9.394, de 1996, que postula o ajuste da formação desses docentes em nível superior (ver Tabela 3, a seguir):

**Tabela 3 - Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até graduação)?**

Questão 4 x Ano/Série do Ensino Fundamental		Série			
		5 ano		9 ano	
		N	%	N	%
Q4 - Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até graduação)?	Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).	12	2,6%	2	0,5%
	Ensino Médio	8	1,8%	5	1,2%
	Ensino Superior - Pedagogia	363	80,1%	8	1,9%
	Ensino Superior - Curso Normal Superior.	10	2,2%	149	35,2%
	Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.	11	2,4%	209	49,4%
	Ensino Superior - Licenciatura em Letras.	19	4,2%	37	8,4%
	Ensino Superior – Outras Licenciaturas.	30	6,6%	12	2,8%
	Ensino Superior - Outras áreas.	0	0,0%	1	0,2%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>48</sup>

Se analisar e investigar conjuntamente (5º e 9º anos) a formação dos docentes, tem-se as seguintes informações:

**Tabela 4 - Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até graduação)?**

Q04 - Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?	N	%
Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).	14	1,60%
Ensino Médio	13	1,48%
Ensino Superior - Pedagogia	371	42,35%
Ensino Superior - Curso Normal Superior.	159	18,15%
Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.	220	25,11%
Ensino Superior - Licenciatura em Letras.	56	6,39%
Ensino Superior – Outras Licenciaturas.	42	4,79%
Ensino Superior - Outras áreas.	1	0,11%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>49</sup>

Tal conjunto mostra boa representatividade (cerca de 80%) em relação à distribuição dos cursos por categoria administrativa (pública – estadual, federal ou municipal – e privada) e modalidade de estudo (presencial, semipresencial ou à distância). No 9º ano, tem-se formação em instituições públicas federais, enquanto no 5º ano a formação se dá em quase equivalência nas instituições privada e pública estadual. Os dados mostram que 77,9% dos profissionais do 5º realizaram ensino superior de forma presencial, enquanto no 9º ano, o percentual chega a 97,7%. A Tabela 5 e a Tabela 6 apresentam um resumo dessas variáveis do Questionário do Professor.

<sup>48</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 Sistema de Avaliação da Educação Básica / Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: 876 / Percentual de respostas válidas para esta questão: 79,3%.  
Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>49</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

**Tabela 5 - Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior**

Questão 6 x Ano/Série do Ensino Fundamental		Série			
		5º ano		9º ano	
		N	%	N	%
Q6 - Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior	Não concluiu o ensino superior	4	0,9%	3	0,7%
	Privada	188	41,4%	110	25,6%
	Pública Federal	63	13,9%	284	66,0%
	Pública Estadual	197	43,4%	33	7,7%
	Pública Municipal	2	0,4%	0	0,0%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>50</sup>

**Tabela 6 - De que forma você realizou o curso superior?**

Questão 7 x Ano/Série do Ensino Fundamental		Série			
		5º ano		9º ano	
		N	%	N	%
Q7 - De que forma você realizou o curso superior	Não concluiu o ensino superior	6	1,3%	3	0,7%
	Presencial	352	77,9%	418	97,7%
	semipresencial	40	8,8%	4	0,9%
	A distância	54	11,9%	3	0,7%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>51</sup>

Já a variável do Questionário do Professor sobre o “salário bruto”, construída a partir da pergunta: “Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver)”, indica-se que (ver Tabela 7 e Tabela 8, a seguir):

**Tabela 7 - Como professor, qual é o seu salário bruto?**

Q10 X Ano/Série do Ensino Fundamental		Série			
		5º ano		9º ano	
		N	%	N	%
Q10 - Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).	Até R\$ 937,00.	1	0,4%	3	0,9%
	Entre R\$ 937,01 e R\$ 1.405,50.	20	7,5%	19	6,0%
	Entre R\$ 1.405,51 e R\$ 1.874,00.	19	7,2%	13	4,1%
	Entre R\$ 1.874,01 e R\$ 2.342,50.	24	9,1%	54	17,0%
	Entre R\$ 2.342,51 e R\$ 2.811,00.	76	28,7%	77	24,3%
	Entre R\$ 2.811,01 e R\$ 3.279,50.	47	17,7%	44	13,9%
	Entre R\$ 3.279,51 e R\$ 3.748,00.	31	11,7%	41	12,9%
	Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00.	25	9,4%	35	11,0%
	Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00.	13	4,9%	26	8,2%
	Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00.	7	2,6%	5	1,6%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>52</sup>

Se analisar e investigar conjuntamente (5º e 9º anos) a formação dos docentes, tem-se as seguintes informações (ver Tabela 8):

<sup>50</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 SAEB / Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: 884 / Percentual de respostas válidas para esta questão: 80,1%. Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>51</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 SAEB / Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: 880 / Percentual de respostas válidas para esta questão: 79,7%. Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>52</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 SAEB / Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: 583 / Percentual de respostas válidas para esta questão: 52,8%. Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.



**Tabela 8 - Dados gerais - salário bruto**

Q10 - Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).	N	%
Até R\$ 937,00.	4	1,5%
Entre R\$ 937,01 e R\$ 1.405,50.	39	14,7%
Entre R\$ 1.405,51 e R\$ 1.874,00.	32	12,1%
Entre R\$ 1.874,01 e R\$ 2.342,50.	78	29,4%
Entre R\$ 2.342,51 e R\$ 2.811,00.	153	57,7%
Entre R\$ 2.811,01 e R\$ 3.279,50.	91	34,3%
Entre R\$ 3.279,51 e R\$ 3.748,00.	72	27,2%
Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00.	60	22,6%
Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00.	39	14,7%
Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00.	12	4,5%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>53</sup>

Frente ao exposto, as condições de trabalho, salário e carreira têm grande importância nessa profissão, que é tida como a ocupação profissional central e deve permitir um planejamento financeiro para o trabalhador, sendo que o planejamento financeiro depende dos rendimentos. Em relação à valorização docente, a pesquisa aponta, com base na remuneração básica, que 57,7% dos docentes apresentaram renda bruta como professor entre R\$ 2.342,51 e R\$ 2.811,00 e boa parte (34,3%) teve renda bruta de R\$ 2.811,00 até 3.279,50. O Questionário do Professor mostra que os professores e professoras Licenciados em Língua Portuguesa e Matemática (que ministram aulas nos 9º anos) ganham, em média, salários maiores do que os salários dos Pedagogos (dos 5º anos), (Tabela 7).

Segundo dados do INEP, sobre a *Remuneração média dos docentes em exercício na Educação Básica por município e escolaridade, 2014*, para 40h semanais, o valor era de R\$ 4.304,16 e R\$ 2.653,82, respectivamente, para profissionais com Formação Superior e Sem Formação Superior (BRASIL, INEP, 2014).<sup>54</sup> Os professores e as professoras da Rede Pública Municipal que atuavam na educação básica em 2014 recebiam, em média, duas a três vezes mais do que os demais profissionais das redes públicas do país (menos de R\$ 3.500,00) (BRASIL, Inep, 2014).<sup>55</sup>

<sup>53</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>54</sup> Fonte: Censo da Educação Básica 2014 e Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) ano base 2014. De acordo com as orientações de preenchimento da RAIS, integram as remunerações mensais: salários, ordenados, vencimentos, soldos, soldadas, honorários, vantagens, adicionais extraordinários, suplementações, representações, bonificações, gorjetas, gratificações, participações, produtividade, porcentagens, comissões e corretagens (O 13º salário não é incluído nas remunerações mensais).

<sup>55</sup> Esses profissionais ainda, se comparados a outros profissionais com o mesmo nível de formação, apresentam um quadro de desvalorização, pois estudos do Inep, entre os anos de 2004 a 2014, apontam que apesar dos ganhos salariais das últimas décadas, e, das conquistas como piso salarial. Para o ano de 2017, o piso salarial para professores da educação básica, com formação de nível médio, é de R\$ 2.298,80 para um regime de trabalho de 40 horas por semana (em 2014, esse valor era de R\$ 1.697,39). Porém, a lei que instituiu o Piso determina que esse valor corresponda apenas ao salário-base. Contrariando a norma constata a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE que o INEP, vinculado ao MEC, usa uma metodologia de

Nas tabelas que seguem, tem-se uma análise de remuneração que avalia a sua distribuição segundo o nível de escolaridade. A variável usa as faixas salariais sem recodificação por médica, assim como segue na Tabela 9:

**Tabela 9 - Tabela salarial X nível de escolaridade 5º e 9º ano**

Q10 X Ano/Série do Ensino Fundamental		Série				Correlação de Spearman (r <sup>1</sup> )
		5º ano		9º ano		
		N	%	N	%	
Q10 - Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).	Até R\$ 937,00.	1	0,4%	3	0,9%	0,020
	Entre R\$ 937,01 e R\$ 1.405,50.	20	7,5%	19	6,0%	
	Entre R\$ 1.405,51 e R\$ 1.874,00.	19	7,2%	13	4,1%	
	Entre R\$ 1.874,01 e R\$ 2.342,50.	24	9,1%	54	17,0%	
	Entre R\$ 2.342,51 e R\$ 2.811,00.	76	28,7%	77	24,3%	
	Entre R\$ 2.811,01 e R\$ 3.279,50.	47	17,7%	44	13,9%	
	Entre R\$ 3.279,51 e R\$ 3.748,00.	31	11,7%	41	12,9%	
	Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00.	25	9,4%	35	11,0%	
	Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00.	13	4,9%	26	8,2%	
	Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00.	7	2,6%	5	1,6%	

<sup>1</sup>Correlação de Spearman para variáveis ordinais: valores estatisticamente significativos (valor-p < 0,050) estão em negrito

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>56</sup>

Observa-se, assim, que ao manter as faixas salariais, recodificando-as, assim como recodificando as formações (variável hierárquica), foi possível calcular Pearson, que mostrou correlação positiva de 0,50 entre formação e faixa salarial, o que corrobora a proposta de plano de carreira (não poderia ser diferente). Todavia, ao refazer essa análise, percebeu-se que a média salarial, sem diferenças por etapa, tende a esconder a desigualdade entre os(as) docentes.

Além da formação básica e do salário bruto, a Tabela 10 apresenta outras variáveis de caracterização dos docentes. Dos 881 indivíduos respondentes, 81,1% dos professores e das professoras dos 5º anos declararam “não exercer outra atividade que contribui para a sua renda pessoal”, enquanto no 9º ano foram 70,3%. Desse contingente, 22,9% dos profissionais do 9º ano afirmam complementar a renda pessoal na “área de educação” e “fora da educação”, somando 6,8%, conforme segue.

**Tabela 10 - Além da atividade como docente nessa escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?**

Questão 11 x Ano/Série do Ensino Fundamental		Série			
		5º ano		9º ano	
		N	%	N	%
Q11 - Além da atividade como docente nessa escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?	Sim, na área da educação	66	14,5%	98	18,9%
	Sim, fora da área da educação	19	4,2%	29	6,8%
	Não	368	81,1%	301	70,3%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>57</sup>

pesquisa equivocada, pois ao divulgar pesquisas sobre a remuneração média dos professores em exercício na educação básica do país, contabilizou, além do salário-base, todos os bônus, gratificações, comissões e demais vantagens para então compor a remuneração dos docentes. Aponta a pesquisa que o único valor excluído do cálculo é o 13º salário.

<sup>56</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

Em relação aos professores e professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, observa-se que os iniciantes<sup>58</sup> – que compreende os cinco primeiros anos de atuação profissional de professores nos sistemas de ensino – são em menor número. Os dados do Questionário do Professor Prova Brasil SAEB INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 apontam que do total de 881 professores respondentes, 30 possuem menos de um ano de experiência, correspondendo a 6,8%; e 156 têm de um a cinco anos de experiência.

Utilizando informações do Questionário do Professor, 2007-2017, constata-se que os professores mais experientes, de 6 a 20 anos de atuação no magistério, nesse mesmo grupo observado, totalizam 466 e, com mais de 20 anos, somam 229 professores, 25,95% do total. Os docentes dos 5º anos têm uma carreira mais longínqua, sendo que 27,4% trabalhavam há mais de 20 anos como professores nos 5º anos, enquanto nos 9º anos esse percentual foi de 24,5% (ver Tabela 11).

**Tabela 11 - Há quantos anos você trabalha como professor?**

Questão 14 x Ano/Série do Ensino Fundamental		Série			
		5º ano		9º ano	
		N	%	N	%
Q14 - Há quantos anos você trabalha como professor?	Meu primeiro ano	12	2,6%	18	4,2%
	1-2 anos	14	3,1%	39	9,1%
	3-5 anos	56	12,4%	47	11,0%
	6-10 anos	79	17,5%	98	22,8%
	11-15 anos	88	19,5%	72	16,7%
	16-20 anos	79	17,5%	50	11,7%
	Mais de 20 anos	124	27,4%	105	24,5%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>59</sup>

Os dados do Questionário do Professor Prova Brasil SAEB INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 apontam que do total de 872 professores respondentes (79%), no que se refere ao vínculo contatual (temporário, estatutário, CLT e prestador de serviço sem contrato) do professor e da professora, o percentual de profissionais estáveis é maior no 9º ano do que no 5º ano, 55,3%, enquanto no 5º ano o percentual é de 43,7%. Os temporários, ao contrário, estão em maioria nos anos iniciais, correspondendo a 45,7%, se somados. Porém, alguns profissionais, 1,7% (9º ano) e 0,9% (5º anos) declararam ter “outras” formas de contratação trabalhista (ver Tabela 12, a seguir).

<sup>57</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 Sistema de Avaliação da Educação Básica / Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: 882 / Percentual de respostas válidas para esta questão: 79,9%. Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>58</sup> Segundo Huberman (1992) o período de professor iniciante compreende os cinco primeiros anos de atuação profissional de professores nos sistemas de ensino.

<sup>59</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 Sistema de Avaliação da Educação Básica / Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: 881 / Percentual de respostas válidas para esta questão: 79,8%. Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

**Tabela 12 - Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?**

Questão 16 x Ano/Série do Ensino Fundamental		Série			
		5º ano		9º ano	
		N	%	N	%
Q16 - Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?	Estatutário	196	43,7%	234	55,3%
	CLT	24	5,3%	5	1,2%
	Prestador de serviço pro contrato temporário	225	50,1%	175	41,4%
	Prestador de serviço sem contrato	0	0,0%	2	0,5%
	Outra	4	0,9%	7	1,7%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>60</sup>

Os titulares de emprego público temporários da Administração Direta, ou seja, os “empregados públicos” da Rede Municipal de Florianópolis, são vinculados ao regime jurídico celetista. Embora regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) submetem-se às normas constitucionais referentes a requisitos iminentes do cargo, investidura, acumulação, vencimentos entre outros. Observa-se, com base nas informações da Tabela supracitada, o grande número de professores substitutos na rede municipal (CLT 33% e Prestador de serviço por contrato temporário 45,87%). Ao serem contratados por um “curto período”, esses profissionais não contam com: licença remunerada para estudos, 40% de dedicação exclusiva, entre outros benefícios da carreira.<sup>61</sup> Esse contexto chamou a atenção do Sindicato dos Trabalhadores (SINTRASEM), que em relatório da Data Base de 2017 e 2018 apontou o uso ostensivo, intensivo e, algumas vezes, abusivo do regime de contratação temporária na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, PNE (BRASIL, 2014), uma das estratégias para a valorização dos profissionais docente é ter, até o início do ano de 2017, pelo menos 90% de professores com cargos efetivos nas redes públicas de educação básica.

Em relação à jornada de trabalho, observa-se que a maioria (70,5%) dos professores e professoras do 5º ano afirma trabalhar apenas em uma escola – carga horária de 40 horas semanais na escola. Apesar de os professores com menor carga horária (De 20 a 39 ou Menor que 20) não serem maioria no magistério público municipal – segundo o Questionário do Professor –, o número não é desprezível (35,30%, no geral). É importante lembrar que certos “benefícios da carreira” em relação à jornada de 40 horas semanais, como a concessão de Gratificação de Dedicação Exclusiva – aos servidores membros do Magistério Público Municipal, ocupantes dos cargos de Professor e aos ocupantes dos cargos pertencentes ao Grupo Ocupacional de Especialistas em Assuntos Educacionais, Lei nº 7338/2007 –, somente são concedidos aos profissionais com quarenta horas semanais de trabalho (com dois turnos diários completos e sem outra atividade remunerada, pública ou privada). Além disso, o Plano

<sup>60</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>61</sup> Pesquisas apontam que muitos profissionais efetivos são afastados por questões de saúde (SANTOS, 2013).

de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores Públicos instituiu outros benefícios específicos para os docentes com 40 horas aula semanais, descritos no Capítulo 1<sup>62</sup> (Tabela 13).

**Tabela 13 - Nesta escola, qual a sua carga horária semanal?**

Questão 17 x Ano/Série do Ensino Fundamental		Série			
		5º ano		9º ano	
		N	%	N	%
Q17 - Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais hora para atividades, se houver. Não considere aulas particulares.)	Mais de 40 horas	7	1,6%	7	1,6%
	40 horas	318	70,5%	214	49,8%
	de 20 a 39 horas	124	27,5%	187	43,5%
	Menos de 20 horas	2	0,4%	22	5,1%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>63</sup>

A maioria dos(as) professores leciona em um mesmo estabelecimento por mais de um turno (84,3 no 5º ano e 60,8 no 9º ano), evitando o deslocamento entre os turnos. Atente-se aos dados que seguem nas Tabelas 14 e 15.

**Tabela 14 - Em quantas escolas você trabalha?**

Questão 18 x Ano/Série do Ensino Fundamental		Série				Valor-p <sup>1</sup>
		5º ano		9º ano		
		N	%	N	%	
Q18 - Em quantas escolas você trabalha?	Apenas nesta escola	382	84,3%	259	60,8%	< 0,001
	Em 2 escolas	61	13,5%	146	34,3%	
	Em 3 escolas	7	1,5%	19	4,5%	
	Em 4 ou mais escolas	3	0,7%	2	0,5%	

<sup>1</sup>Teste Qui-Quadrado

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>64</sup>

**Tabela 15 - Considerando todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor, qual a sua carga horária semanal?**

Questão 19 x Ano/Série do Ensino Fundamental		Série			
		5º ano		9º ano	
		N	%	N	%
Q19 - Considerando todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor, qual a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais hora para atividades, se houver. Não considere aulas particulares.)	Mais de 40 horas	20	6,3%	52	14,1%
	40 horas	244	77,5%	210	57,1%
	de 20 a 39 horas	43	13,7%	97	26,4%
	Menos de 20 horas	8	2,5%	9	2,4%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>65</sup>

Na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, a questão da habilitação adequada dos(as) professores(as) que irão atuar na Educação Básica – da Educação Infantil até o 5º ano (1º ao 5º ano) é necessária Graduação no curso de Licenciatura

<sup>62</sup> Gratificações para o Magistério Público Municipal.

Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=carreira+do+magisterio>>. Acesso em: 21 abril 2019.

<sup>63</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 SAEB / Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: 879 / Percentual de respostas válidas para esta questão: 79,6%. Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>64</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2007-2017.

<sup>65</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 SAEB/Questionários aplicados: 1.104/Questionários respondidos: 683/Percentual de respostas válidas para esta questão: 61,9%. Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

em Pedagogia ou, Normal Superior, com habilitação em Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto nos Anos Finais (6º ao 9º ano) exige-se uma Graduação em Cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) –, é um dos pontos prioritários.

No contexto dessa pesquisa acerca do Questionário do Professor (5º e 9º ano), a questão da habilitação adequada do(a) docente é a seguinte: a) Língua Portuguesa – Graduação no curso de Licenciatura em Português (Língua Nacional), ou Graduação no curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português (Língua Nacional), ou Graduação no curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês (Língua Nacional e Língua Inglesa) e, b) Matemática – Graduação no curso de Licenciatura em Matemática.<sup>66</sup>

No Brasil, a oferta potencial de profissionais habilitados para atuarem como professores da educação básica também segue aumentando. Segundo o estudo intitulado *Estatísticas dos Professores no Brasil*, produzido pelo Inep/MEC, com base em dados do Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE), nos anos 2000, o número de ingressos nos cursos de graduação que oferecem licenciatura mais que dobrou, passando de 166 mil em 1991, para 362 mil em 2002. Nesse período, a matrícula cresceu de 556 mil para 1.059 mil e o número de cursos passou de 2.512 para 5.880, com uma grande participação da rede pública, que concentra 3.116 cursos.<sup>67</sup> De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2013, existem 7.900 cursos de licenciatura na área de educação espalhados por todo o país. No ano de 2013, das 990.559 vagas ofertadas, apenas 468.747 foram preenchidas (152.397 em instituições públicas e 316.350 em privadas). O resultado do estudo mostra que mais de 200 mil alunos foram licenciados, sendo 56% pela modalidade presencial e 44% pelo ensino à distância.<sup>68</sup> A mesma tendência aparece no cenário de Florianópolis, Santa Catarina, cujos dados mostram avanços, como o aumento do índice de professores de Ensino Fundamental com diploma de ensino superior, 20% em 1991 e 60% em 2006. Professores com nível médio são mais comuns na educação infantil e nos anos iniciais do que nas outras etapas, com uma tendência bem evidente de redução desses percentuais ao longo do tempo (CARVALHO, 2018).

---

<sup>66</sup> Prefeitura Municipal de Florianópolis – Concurso Público do Magistério – Edital nº 003/2019

<sup>67</sup> O texto está disponível no endereço <http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor2003/> e apresenta uma radiografia bastante ampla da situação do docente brasileiro.

<sup>68</sup> Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

O crescente número de professores com Ensino Superior pode ser atribuído às normativas da política nacional de formação dos profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do Art. 61 da LDBEN, Lei nº 9.394, de 1996, assegurando que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Em 2003, as diretrizes da Resolução nº 01/2003 do CNE abrandam essas exigências normativas, assegurando o exercício na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental aos professores com formação Normal de Nível Médio. Além disso, as Diretrizes do PNE estabelecem a meta de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do plano, sendo essa plenamente atendida na Rede Municipal.

O número de mestres e doutores também vem crescendo ao longo dos anos. Em 2017, segundo dados da Diretoria de Gestão Escolar, Gerência de Educação Continuada, a Secretaria de Educação tinha noventa e oito servidores em afastamento para aperfeiçoamento profissional, com ônus.<sup>69</sup> Além das razões pessoais, a Secretaria Municipal de Educação, nos termos do Decreto Municipal nº 12.674/14, concede ao servidor estável licença remunerada para frequentar curso de pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor e de interesse da Rede Municipal de Ensino, o que, ao nosso ver, acaba sendo um facilitador da busca por formação. Observou-se, em diversos momentos, que as curvas da pós-graduação de distanciam da curva da graduação, indicando o incentivo à formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, cuja evolução do vencimento com a titulação representa melhoria salarial e ascensão na carreira.

Outro aspecto relevante no contexto educacional brasileiro, por vezes negligenciado, são os professores e as professoras que ensinam fora de sua área de formação. Apesar do aumento no número de licenciados, nos diferentes cursos, se comparado com a necessidade por professor nas respectivas áreas, é desproporcional e insuficiente para suprir a demanda nacional, principalmente nas áreas de Física e Química. Em 2004, os dados do Ministério da Educação apresentavam insuficiência de efetivo. Somente no Ensino Médio, faltavam, na rede, 23,5 mil professores de Física (MEC/INEP, 2004).

---

<sup>69</sup> Relatório da Diretoria de Gestão Escolar Gerência de Educação Continuada, atualizado em: 19/10/2018 contendo dados sobre os servidores em afastamento para Aperfeiçoamento Profissional Com Ônus – 2018. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12\\_11\\_2018\\_14.10.52.8037de5d3af5cbe8fc0d2be1be5b4a03.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_11_2018_14.10.52.8037de5d3af5cbe8fc0d2be1be5b4a03.pdf). Acesso em: 10 mai. 2019.

Na análise cíclica dos dados do *Questionário do Professor*, observou-se que, em Florianópolis, a maioria dos professores e das professoras ministrava aulas na área de sua formação.

Verifica-se que há diferença entre as cargas, remunerações e sobrecarga entre as duas etapas, o que adere ao problema de pesquisa e ajuda a criar algumas explicações acerca da realidade dos profissionais respondentes – identificação dos principais riscos relacionados à carga horária excessiva e à má remuneração dos profissionais, por exemplo. Tem o risco de sobrecarregar ainda mais a jornada intensa de trabalho docente e comprometer a qualidade do trabalho.

Reconhecer e valorizar a profissão do professor é condição para qualificar o processo educativo que é alicerce da cidadania das crianças, dos jovens e dos adultos da nossa nação. Essa prática, portanto, configura-se em desafios e limites para a consolidação da escola pública de qualidade e equidade para todos. Destaca-se na seção sobre a *Qualidade da Educação Básica – Formação de Professor* que as principais estatísticas obtidas por meio do Questionário do Professor, concernentes aos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no período 2007 a 2017, reafirmam que a formação universitária dos profissionais do Magistério Público Municipal atende às Leis vigentes – a Lei nº 2.517/86 – Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis, portanto, corrobora com a exigência legal – Lei 9.394/96.

Nesse sentido, é indiscutível afirmar que a “qualidade” na educação está relacionada à “valorização” dos profissionais da educação. O Plano Nacional de Educação (PNE), ao determinar as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, no período de 2014 a 2024, estabelece, na Meta 17, a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica como um dos importantes indicadores que poderá elevar a qualidade da educação no Brasil. Para implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, o plano de Carreira do Magistério, o Piso Salarial Nacional Profissional e a Hora-Atividade, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738/2008, parecem ser razoáveis e uma possibilidade para tornar a carreira mais atrativa. No nível internacional, o relatório *Education at a Glance*, constituído pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), edição de 2016, revela que, se comparado aos 35 países que integram a OCDE, o salário inicial dos professores no Brasil é um dos mais baixos. Afirma, ainda, que a valorização profissional do professor deve ocorrer em três pilares: uma formação sólida, em que só assume uma sala de aula o professor devidamente capacitado, escolas bem-estruturadas e um salário atrativo (OECD, 2016). No Brasil, de forma



contundente e consistente, Luiz Carlos Freitas (2015) afirma que um tamanho menor das turmas é uma política pública adequada para reduzir os problemas de aprendizado, ainda que se alinhe com a Meta 17 e com as indicações da OCDE (formação, estrutura física, carreira e salário).

Outros dois desafios que o plano preconiza nas Metas 15 e 16 estão relacionados à criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024. Primeiro, o Brasil deve cuidar da capacitação inicial para que todos os professores da Educação Básica possuam curso superior. O nível de formação dos professores ainda é precário no Brasil. Em 2016, por exemplo, apenas 77,5% dos professores da educação básica haviam concluído o ensino superior. A porcentagem de professores com ensino superior na área que lecionam caiu de 49,1% (2014) para 46,9% (2016) para os anos finais do Ensino Fundamental, e de 59,2% (2014) para 54,9% (2016) para o Ensino Médio (BRASIL, 2017). Depois, e não necessariamente nessa ordem de prioridade, deve tratar da formação continuada. Os resultados do Censo do Professor de 2016 mostram que apenas 33,3% participaram de uma formação continuada.<sup>70</sup> O processo brasileiro tem uma peculiaridade brasileira, do tamanho e da diversidade do Brasil, por isso, essa não é uma questão simples para resolver, mas, sem essas mudanças, será quase impossível atingir as metas da educação básica.

Existem inúmeros fatores explicativos que devem ser avaliados, o que nos leva a querer compreender o perfil dos professores e das professoras da rede pública do município de Florianópolis através do *Questionário do Professor* – Prova Brasil/SAEB, um deles, é entender melhor os fatores contextuais que interferem no resultado dos indicadores educacionais. Para isso, parte-se para o cruzamento das seguintes informações: Verificar se existe relação entre a participação dos professores na formação e a qualificação da sua prática pedagógica; Verificar se existe relação entre o nível de escolaridade do professor com seu salário bruto; Analisar se a sobrecarga é causada porque o professor tem duas ou mais escolas para complementar as 40h semanais e se isso interfere na qualidade do seu trabalho; Conferir se a insatisfação e o desestímulo afetam o planejamento e preparo das aulas, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes; Verificar se a insatisfação e o desestímulo se relacionam com o tempo de atuação ou com a condição trabalhista.

---

<sup>70</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acesso em: 02 maio 2019.

### 3.4 DADOS COMPARATIVOS: ALGUNS CRUZAMENTOS POSSÍVEIS

A Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) ano do Ensino Fundamental regular das escolas públicas municipais do município de Florianópolis que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos (séries) avaliados. Seu objetivo principal é avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas de ensino, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante, bem como, para a rede pública de ensino. Com os microdados do *Questionário do Professor*, Saeb, Prova Brasil, atenta-se para as respostas de professores e das professoras nos anos 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, totalizando 1.104 professores e professoras licenciados(as) em Língua Portuguesa e Matemática e graduados(as) em Pedagogia.

Dando sequência à análise pretendida, apresenta-se indicadores contextuais sobre as condições intraescolar e extraescolar em que ocorre o trabalho da escola. O objetivo dessa etapa do estudo foi apontar as principais causas de “insatisfação e desestímulo do professor e da professora com a carreira docente” a partir da mostra: *perfil socioeconômico docente*. Para organizar o texto, foram elaboradas duas dimensões de análise: *Condições de Carreira e Condições de Trabalho*.

Para problematizar, propôs-se o cruzamento de dados analíticos dos indicadores. Essa é uma estratégia que, provavelmente, leva a identificar os processos críticos e gargalos que podem ser revisados de modo a se maximizarem os bons resultados educacionais.

No primeiro momento, com base nos indicadores de “insatisfação e desestímulo”, tem-se, no Questionário SAEB, itens que questionam se o professor interpreta que a dificuldade de aprendizagem ou rendimento do estudante podem estar associados à “insatisfação com a carreira”, “sobrecarga” entre outros. A pergunta feita ao professor é se ele considerava que o baixo rendimento do estudante poderia ser reflexo da insatisfação do docente (ver Tabela 16, 17 e 18, a seguir):

**Tabela 16 - Problemas de aprendizagem x insatisfação e desestímulo**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem nesta escola devido à/ao(s)		N	%
Q75. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente	Sim	364	41,8%
	Não	507	58,2%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>71</sup>

<sup>71</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 SAEB/Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: 860, sendo 450 (Sim) e 410 (Não). Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

**Tabela 17 - Problemas de aprendizagem x insatisfação/desestímulo e situação trabalhista**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.			
		Sim		Não	
		N	%	N	%
Q16. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?	Estatutário	171	40,1%	255	59,9%
	CLT	19	65,5%	10	34,5%
	Prestador de serviço pro contrato temporário	167	43,3%	219	56,7%
	Prestador de serviço sem contrato	0	0,0%	2	100,0%
	Outra	2	18,2%	9	81,8%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>72</sup>

**Tabela 18 - Problemas de aprendizagem x insatisfação/desestímulo e anos de trabalho como professor**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.			
		Sim		Não	
		N	%	N	%
Q14. Há quantos anos você trabalha como professor?	Meu primeiro ano	11	40,7%	16	59,3%
	1-2 anos	30	58,8%	21	41,2%
	3-5 anos	41	41,0%	59	59,0%
	6-10 anos	83	48,8%	87	51,2%
	11-15 anos	71	44,7%	88	55,3%
	16-20 anos	46	36,5%	80	63,5%
	Mais de 20 anos	81	35,7%	146	64,3%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>73</sup>

A análise aqui elaborada foi sobre a caracterização daqueles profissionais que consideram que a insatisfação de um docente com a sua carreira tem impacto na aprendizagem do estudante. Logo, as análises acerca do item sobre insatisfação, os temporários são os que mais acreditam no impacto da insatisfação docente no aprendizado dos estudantes, enquanto não é possível estabelecer um vínculo dessa crença com o tempo de atuação.

A Tabela 19, que segue, cruza os dados de carga-horária e o acúmulo de escolas, com a percepção de que a aprendizagem do estudante é afetada pela sobrecarga docente.<sup>74</sup>

**Tabela 19 - Problemas de aprendizagem x carga horária**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Sobrecarga de trabalho, dificultando o planejamento e o preparo das aulas		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.			
		Sim		Não	
		N	%	N	%
Q17 - Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais hora para atividades, se houver. Não considere aulas particulares.)	Mais de 40 horas	9	2,0%	5	1,2%
	40 horas	263	59,0%	258	62,5%
	de 20 a 39 horas	160	35,9%	140	33,9%
	Menos de 20 horas	14	3,1%	10	2,4%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>75</sup>

<sup>72</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>73</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>74</sup> A partir da questão: “Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à sobrecarga de trabalho de professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas”. Cabe ressaltar que para realização desta análise foi utilizada a questão “Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas” do bloco de questões dos possíveis problemas de aprendizagem.

<sup>75</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 SAEB/Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: 859, sendo 446 (sim) e 413 (Não). Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

**Tabela 20 - Problemas de aprendizagem x acúmulo de escolas**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Sobrecarga de trabalho, dificultando o planejamento e o preparo das aulas		Sim		Não	
		N	%	N	%
		Q18 - Em quantas escolas você trabalha?	Apenas nesta escola	313	69,6
Em 2 escolas	119		26,4	85	20,7
Em 3 escolas	16		3,6	9	2,2
Em 4 ou mais escolas	2		0,4	3	0,7

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>76</sup>

A variável analisada (Tabela 20) é, novamente, a percepção docente sobre o impacto da sobrecarga na aprendizagem. Não é uma medida da sobrecarga do docente que respondeu o questionário. Embora seja uma abordagem que contempla apenas um aspecto do trabalho docente, que é de natureza multidimensional e de difícil mensuração e quantificação, o pressuposto é que quanto maior a carga horária – vínculos, escolas, turmas e diferentes anos de escolarização – o professor tiver, maior será o esforço que influencia diretamente em seu modo de conduzir o processo da gestão administrativa e pedagógica do ensino, descaracterizando suas expectativas em relação à educação e comprometendo a qualidade na relação entre professor, estudantes, escola e família.

A Tabela 21 e o Gráfico 2 apresentam a comparação da sobrecarga de trabalho com a quantidade de escolas que o docente trabalha e com a carga horária dos professores dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da Rede. Vale retomar que há maior concentração deles(as) na faixa de mais de 40 horas semanais, ou seja, 59,63% dos informantes se encontravam nessa faixa. Inclusive, observa-se que 39% têm como jornada 20 a 39 horas semanais. Nesse ponto específico, as avaliações dos dados do Questionário do Professor podem revelar aspectos importantes sobre suas condições de trabalho em termos de esforço a que estão submetidos. Observa-se que não houve diferença significativa entre as variáveis e a sobrecarga de trabalho (valor-p > 0,05).

**Tabela 21 - Comparação da sobrecarga de trabalho com a carga horária na escola, quantidade de escolas e carga horária total**

Varáveis	Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas				Valor-p	
	Sim		Não			
	N	%	N	%		
Carga Horária na Escola	Mais de 40 horas	9	2,02%	5	1,21%	0,588 <sup>1</sup>
	na 40 horas	263	58,97%	258	62,47%	
	De 20 a 39 horas	160	35,87%	140	33,90%	
	Menos de 20 horas	14	3,14%	10	2,42%	
"Em quantas escolas	Apenas nesta escola	313	69,56%	313	76,34%	0,108 <sup>2</sup>

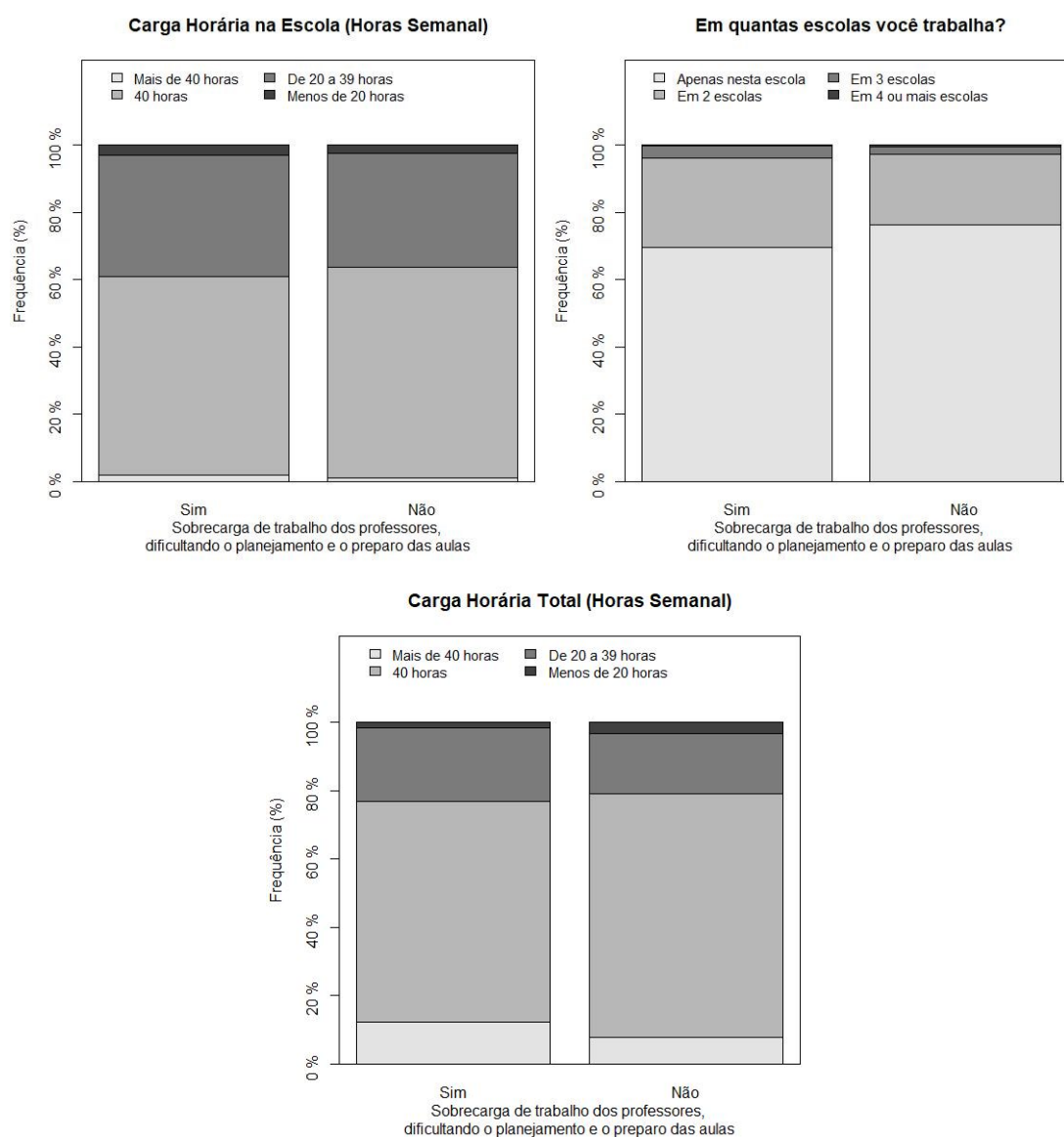
<sup>76</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 SAEB/Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: 860, sendo 450 (Sim) e 410 (Não). Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

Varáveis		Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas				Valor-p
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
você trabalha?"	Em 2 escolas	119	26,44%	85	20,73%	0,055 <sup>3</sup>
	Em 3 escolas	16	3,56%	9	2,20%	
	Em 4 ou mais escolas	2	0,44%	3	0,73%	
Carga Horária Total	Mais de 40 horas	43	12,22%	25	7,94%	
	40 horas	227	64,49%	224	71,11%	
	De 20 a 39 horas	76	21,59%	55	17,46%	
	Menos de 20 horas	6	1,70%	11	3,49%	

<sup>1</sup>Qui-Quadrado, <sup>2</sup>Teste Exato de Fisher.

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>77</sup>

**Gráfico 2 - Comparação da sobrecarga de trabalho com a carga horária na escola, quantidade de escolas e carga horária total**



Fonte: Elaborado pela Autora (2020).<sup>78</sup>

<sup>77</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2007-2017.

Destaca-se que os achados da pesquisa devem ser correlacionados ainda às leis que regulamentam a profissão e estabelecem parâmetros para a valorização da educação. Após a promulgação da Carta Magna, o país empenhou-se em elaborar leis infraconstitucionais referentes aos subsetores de atuação do Estado, particularmente das políticas educacionais. Esse longo processo foi marcado por embates que são fruto de posições destoantes e dos dissensos da política pública educacional e, com certeza, não finda por aqui.

---

<sup>78</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2007-2017.

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR – PROVA BRASIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

O *Eixo de Qualidade – Ensino e Aprendizagem*, no *Questionário do Professor, Prova Brasil*, no Município de Florianópolis acolhe investigações teóricas sobre as *Práticas Pedagógicas* como base da reflexão. O questionário aborda características das relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem, as formas de atuação do professor e a preparação das aulas. O tema é composto por 53 itens (questões) agrupados nos seguintes temas: práticas pedagógicas de interesse dos estudantes (5 itens); recursos didáticos e tecnológicos (7 itens); desenvolvimento do conteúdo previsto no currículo da rede Municipal de Ensino (7 itens); prática pedagógica em Língua Portuguesa (9 itens); prática pedagógica em Matemática (11 itens) e razões das dificuldades de aprendizagens dos alunos (14 itens). Ainda aponta questionamentos direcionados para mapear aspectos relativos às metodologias e práticas pedagógicas, a saber: tipos de metodologias às quais os(as) estudantes foram expostos, tais como, aulas expositivas, debates mediados, análise de vídeos, modelização, análise de casos de ensino, escrita reflexiva etc.

Desse modo, neste capítulo, procura-se problematizar as práticas pedagógicas utilizadas pelos(as) professores e professoras Pedagogos(as) e de Língua Portuguesa e Matemática, nos Anos Iniciais e Finais – 5º e 9º anos, da rede Municipal de Ensino de Florianópolis, através da análise dos microdados do *Questionário do Professor Prova Brasil/Saeb* - objeto de estudo desta tese -, apoiando-se em um longo ciclo avaliativo - anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

O instrumento contém 152 perguntas, que são reagrupadas em subcategorias ou mesmo analisadas individualmente.<sup>79</sup> Agrupam-se as práticas pedagógicas em relação ao nível de escolaridade, tempo de trabalho, sobrecarga de trabalho com a carga horária na escola, quantidade de escolas e carga horária total, entre outros dados. Analisa-se a questão do questionário, “*Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma*”, com o intuito de conhecer quais e com que frequência determinada prática pedagógica é utilizada nas aulas ministradas pelos(as) Pedagogos(as) e os(as) Licenciados(as) em Língua Portuguesa e Matemática dos 5º e 9º anos do Ensino

---

<sup>79</sup> É utilizada a análise descritiva das variáveis de caracterização referente às práticas pedagógicas, para isso, foram utilizadas as frequências absolutas e relativas. Para verificar a associação entre as variáveis e os anos foram utilizados o teste de Qui-Quadrado (AGRESTI, 2002), o Teste Exato de Fisher (AGRESTI, 2002) e o teste Qui-Quadrado Simulado (PATEFIELD, 1981).

Fundamental. A seguir, aborda-se alguns pontos específicos de cada um dos blocos que compõem este documento.

No *Primeiro Bloco do Questionário do Professor*, exploram-se os itens 107 a 113, assim distribuídos: 107. Propor dever de casa; 108. Corrigir com os alunos o dever de casa; 109. Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas; 110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe; 111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa); 112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos; 113. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.

Logo em seguida, reflete-se sobre o *Segundo Bloco do Questionário do Professor*, contendo os itens relacionados a práticas pedagógicas dos professores e das professoras de Língua Portuguesa, considerando os itens: 114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas; 115. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas; 116. Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances; 117. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática; 118. Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado; 119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.<sup>80</sup>

Mais adiante, destaca-se o *Terceiro Bloco do Questionário do Professor*, contendo os itens relacionados a práticas pedagógicas dos professores e das professoras de Matemática, distribuídos da seguinte forma: 120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras; 121. Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada; 122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos; 123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática; 124. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas; 125. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Segue a ordem das variáveis descritas no Bloco Específico – Práticas Pedagógicas dos Professores de Língua Portuguesa no Questionário do Professor 2007, 2009 e 2011, respectivamente: Conversar sobre textos de jornais e revistas (Q25, Q25, Q134); Fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas (Q26, Q26, Q135); Automatizar o uso de regras gramaticais (Q27, Q27, não consta); Ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático (Q28, Q28, Q136); Ler contos, crônica, poesias ou romances (Q29, Q29, Q137); Conversar sobre contos, crônicas, poesias, romances (Q30, Q30, Q138); Usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática (Q31, Q31, Q139); Fixar nomes de conceitos gramaticais e linguísticos (Q32, Q32, Q140); Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões (Q33, Q33, Q141).

<sup>81</sup> A ordem dos itens – Bloco Específico – Práticas Pedagógicas dos Professores de Matemática no Questionário do Professor 2007, 2009 e 2011, respectivamente é a seguinte: Fazer exercícios para automatizar



Depois de tabulados e analisados, os dados foram cruzados com os resultados dos testes de proficiência, no intuito de identificar (ou refutar) como os fatores contextuais – internos ao ambiente escolar - afetam o desempenho de estudantes da Educação Básica, tendo como base os testes de conhecimento e habilidade aplicados pelo INEP/SAEB em escolas urbanas e rurais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.<sup>82</sup>

Com o objetivo de aprofundar o estudo sobre essas e outras questões que permeiam o tema, foi eleita a organização do trabalho pedagógico: práticas emancipatórias no Ensino Fundamental e contribuição dos professores e das professoras Pedagogos(as) e Licenciados(as) em Língua Portuguesa e Matemática como eixos orientadores da discussão que segue.

#### 4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE INDICA O QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR?

Por meio de testes de Língua Portuguesa e Matemática e de questionários contextuais, o Saeb reflete os níveis de desempenho do conjunto de estudantes do 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental, no caso desta tese, da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, SC. Os dados foram avaliados e os resultados contextualizados a partir de uma série de informações.

Os testes de Língua Portuguesa têm como objetivo verificar se os(as) estudantes são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Nesse contexto, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. É uma atividade complexa, que exige, do leitor, habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar. Já

---

procedimentos e regras (Q34, Q34, Q142); Lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais (Q35, Q35, Q143); Falar sobre suas soluções, discutindo os caminhos usados para encontrá-las (Q36, Q36, Q144); Gravar as regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas (Q37, Q37, Q145); Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática (Q38, Q38, Q146); Interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema (Q39, Q39, Q147); Lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos (Q40, Q40, Q148); Experimentar diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo (Q41, Q41, Q149); Aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos (Q42, Q42, Q150); Experimentar diferentes ações (coletar informações recortar, analisar, explorar, discutir, manipular etc.) para resolver problemas (Q43, Q43, Q151); Incentivar e estimular o aluno a analisar criticamente se os resultados obtidos na resolução de um problema são plausíveis (Q152 apenas em 2011).

<sup>82</sup> Conforme a literatura já aponta com alto grau de clareza, a qualidade da prática pedagógica dos professores e das professoras é condição necessária para alcançar bons resultados de aprendizagem. Esses não podem se eximir de suas responsabilidades, no entanto, seria um erro individualizar o desafio. É do poder público, o poder e a responsabilidade das mudanças estruturantes na educação brasileira, como, a valorização da profissão docente - condições de trabalho, remuneração, plano de carreira e reconhecimento da profissão.

o teste de Matemática, do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, tem foco na resolução de problemas. São consideradas capacidades como observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, estimulando formas de raciocínio, dentre elas, intuição, indução, dedução e estimativa. A Matriz de Referência de Matemática foi estabelecida a partir do pressuposto que o conhecimento matemático auferido quando os estudantes têm situações desafiadoras e trabalham para desenvolver estratégias de resolução, o que não exclui totalmente a possibilidade da proposição de alguns itens com o objetivo de avaliar se o aluno domina determinadas técnicas (BRASIL, 2017).

Com a finalidade de identificar os principais aspectos que interferem de maneira positiva e negativa nas práticas pedagógicas (na visão do docente) apontando a frequência com que essa ação foi realizada em sala de aula (semanalmente, algumas vezes por mês, uma vez por mês, uma vez por bimestre, nunca) foi proposta, inicialmente, a descritiva da frequência das *práticas pedagógicas* apontadas no *Questionário do Professor*, no período 2007 a 2011 e 2013 a 2017.<sup>83</sup>

Na Tabela 22 é apresentada a análise descritiva em relação aos anos 2007 a 2017 e a frequência das práticas pedagógicas dos professores e professoras de Língua Portuguesa.

**Tabela 22 - Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa – Questionários do Professor 2007, 2009 e 2011**

As atividades (de Língua Portuguesa) que você realiza com os alunos da(s) série(s) avaliada(s) têm possibilitado aos alunos:	2007		2009		2011		
	N	%	N	%	N	%	
Q25. Conversar sobre textos de jornais e revistas.	Semanalmente	50	48,1%	48	43,2%	43	44,3%
	Algumas vezes por mês	41	39,4%	46	41,4%	38	39,2%
	Uma vez por mês	6	5,8%	13	11,7%	11	11,3%
	Uma vez por bimestre	4	3,8%	3	2,7%	3	3,1%
	Nunca	3	2,9%	1	0,9%	2	2,1%
Q26. Fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.	Semanalmente	25	24,5%	36	32,4%	40	41,2%
	Algumas vezes por mês	50	49,0%	37	33,3%	42	43,3%
	Uma vez por mês	17	16,7%	10	9,0%	8	8,2%
	Uma vez por bimestre	6	5,9%	5	4,5%	3	3,1%
	Nunca	4	3,9%	23	20,7%	4	4,1%
Q27. Automatizar o uso de regras gramaticais	Semanalmente	37	35,2%	35	31,3%	-	-

<sup>83</sup> Os dados longitudinais (2007 a 2017) da Prova Brasil, Questionário do Professor, totalizaram 1.104 docentes dos 5º e 9º anos. O leitor deve observar nas tabelas e gráficos que o total de respondentes (n) aponta os dados omissos nas diversas variáveis. Veja "Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma": Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos, 733 respondentes (66,4%); Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas, 681 (61,7%); Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas, 674 (61,1%); Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática, 664 (60,1%); Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos, 660 (59,8%); Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras 701 (63,5%); Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada, 679 (61,5%); Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos, 677 (61,3%); Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática, 670 (60,7%); Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas 670 (60,7%); Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas, 669 (60,6%).

As atividades (de Língua Portuguesa) que você realiza com os alunos da(s) série(s) avaliada(s) têm possibilitado aos alunos:	2007		2009		2011		
	N	%	N	%	N	%	
	Algumas vezes por mês	44	41,9%	34	30,4%	-	-
	Uma vez por mês	8	7,6%	13	11,6%	-	-
	Uma vez por bimestre	7	6,7%	5	4,5%	-	-
	Nunca	9	8,6%	25	22,3%	-	-
Q28. Ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.	Semanalmente	48	47,1%	47	42,0%	32	34,0%
	Algumas vezes por mês	40	39,2%	30	26,8%	36	38,3%
	Uma vez por mês	10	9,8%	8	7,1%	10	10,6%
	Uma vez por bimestre	3	2,9%	18	16,1%	11	11,7%
	Nunca	1	1,0%	9	8,0%	5	5,3%
	Semanalmente	55	52,9%	61	55,0%	60	61,9%
	Algumas vezes por mês	42	40,4%	26	23,4%	29	29,9%
	Uma vez por mês	6	5,8%	3	2,7%	6	6,2%
Q29. Ler contos, crônicas, poesias ou romances	Uma vez por bimestre	1	1,0%	2	1,8%	0	0,0%
	Nunca	0	0,0%	19	17,1%	2	2,1%
	Semanalmente	45	44,6%	53	47,3%	49	51,6%
	Algumas vezes por mês	44	43,6%	35	31,3%	43	45,3%
Q30. Conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances.	Uma vez por mês	9	8,9%	4	3,6%	2	2,1%
	Uma vez por bimestre	3	3,0%	2	1,8%	1	1,1%
	Nunca	0	0,0%	18	16,1%	0	0,0%
	Semanalmente	38	36,5%	47	42,0%	39	41,9%
Q31. Usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	Algumas vezes por mês	46	44,2%	29	25,9%	44	47,3%
	Uma vez por mês	6	5,8%	8	7,1%	7	7,5%
	Uma vez por bimestre	7	6,7%	4	3,6%	2	2,2%
	Nunca	7	6,7%	24	21,4%	1	1,1%
Q32. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	Semanalmente	24	23,5%	22	19,8%	35	37,2%
	Algumas vezes por mês	41	40,2%	41	36,9%	44	46,8%
	Uma vez por mês	15	14,7%	11	9,9%	6	6,4%
	Uma vez por bimestre	10	9,8%	9	8,1%	3	3,2%
	Nunca	12	11,8%	28	25,2%	6	6,4%
	Semanalmente	54	51,9%	56	49,6%	51	54,8%
	Algumas vezes por mês	40	38,5%	34	30,1%	38	40,9%
	Uma vez por mês	4	3,8%	6	5,3%	1	1,1%
Q33. Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	Uma vez por bimestre	4	3,8%	10	8,8%	3	3,2%
	Nunca	2	1,9%	7	6,2%	0	0,0%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>84</sup>

**Tabela 23 - Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa – Questionários do Professor 2013, 2015 e 2017**

Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas:	2013		2015		2017		
	N	%	N	%	N	%	
Q114. Discussão sobre jornais e revistas	Diariamente	17	15,0%	21	21,2%	34	21,7%
	Semanalmente	44	38,9%	32	32,3%	71	45,2%
	Mensalmente	40	35,4%	31	31,3%	21	13,4%
	3 a 4 vezes por ano	11	9,7%	10	10,1%	15	9,6%
	Uma vez por ano	1	0,9%	0	0,0%	2	1,3%
	Nunca	0	0,0%	5	5,1%	14	8,9%
Q115. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.	Diariamente	10	8,8%	21	21,6%	26	16,9%
	Semanalmente	49	43,4%	33	34,0%	77	50,0%
	Mensalmente	35	31,0%	27	27,8%	32	20,8%
	3 a 4 vezes por ano	15	13,3%	9	9,3%	13	8,4%
	Uma vez por ano	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca	4	3,5%	7	7,2%	6	3,9%
Q116. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.	Diariamente	24	22,0%	27	27,8%	44	28,6%
	Semanalmente	56	51,4%	39	40,2%	86	55,8%
	Mensalmente	19	17,4%	23	23,7%	12	7,8%
	3 a 4 vezes por ano	5	4,6%	7	7,2%	7	4,5%

<sup>84</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007, 2009 e 2011 SAEB/Questionários aplicados: 214 em 2007, 178 em 2009 e 200 em 2010/Os Questionários respondidos sofrem alteração devido aos dados omissos e podem ser acompanhados em cada uma das variáveis pelo número total de respondentes “n”. Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009 e 2011.

Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas:		2013		2015		2017	
		N	%	N	%	N	%
	Uma vez por ano	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca	5	4,6%	1	1,0%	5	3,2%
Q117. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática	Diariamente	16	15,0%	28	28,9%	37	24,5%
	Semanalmente	58	54,2%	40	41,2%	88	58,3%
	Mensalmente	20	18,7%	23	23,7%	9	6,0%
	3 a 4 vezes por ano	9	8,4%	4	4,1%	13	8,6%
	Uma vez por ano	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca	3	2,8%	2	2,1%	4	2,6%
Q118. Utilizar revistas em quadrinho como instrumento de aprendizado	Diariamente	8	7,6%	11	11,2%	18	12,2%
	Semanalmente	36	34,3%	35	35,7%	65	43,9%
	Mensalmente	24	22,9%	36	36,7%	31	20,9%
	3 a 4 vezes por ano	24	22,9%	10	10,2%	24	16,2%
	Uma vez por ano	5	4,8%	1	1,0%	0	0,0%
	Nunca	8	7,6%	5	5,1%	10	6,8%
Q119. Fixar nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	Diariamente	18	16,8%	28	28,6%	28	18,9%
	Semanalmente	45	42,1%	37	37,8%	86	58,1%
	Mensalmente	27	25,2%	17	17,3%	19	12,8%
	3 a 4 vezes por ano	11	10,3%	13	13,3%	10	6,8%
	Uma vez por ano	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca	5	4,7%	3	3,1%	5	3,4%
Q120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	Diariamente	51	47,2%	46	52,9%	100	55,2%
	Semanalmente	38	35,2%	31	35,6%	80	44,2%
	Mensalmente	13	12,0%	7	8,0%	1	0,6%
	3 a 4 vezes por ano	3	2,8%	0	0,0%	0	0,0%
	Uma vez por ano	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%
	Nunca	3	2,8%	2	2,3%	0	0,0%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>85</sup>

As práticas pedagógicas são um fator crucial para a aprendizagem. Dessa maneira, observa-se que os professores e as professoras centraram-se no planejamento e na organização de atividades que permitam ao(à) aluno(a) usar a língua tanto na modalidade oral quanto na escrita em diferentes situações. Isto é, tomando-se a linguagem como uma atividade discursiva, promover práticas pedagógicas em que seja possível compreender e produzir textos autorais. As práticas pedagógicas mais utilizadas (semanalmente e mensalmente) pelos professores e professoras em Língua Portuguesa com seus alunos foram: propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos, ler e conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances e promover discussões a partir de textos de jornais e revistas. Assim procedendo, a escola estará contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos capazes de usar a Língua Portuguesa para informar, persuadir, brincar, comover, argumentar, defender ideias e criticar com propriedade e criticidade.

Todavia, percebe-se que não há consenso entre os professores e as professoras dos 5º e 9º anos acerca do ensino de Língua Portuguesa. Há evidências do uso regular de outras variáveis, como as relacionadas a um conjunto de ações ordenadas a um determinado objetivo, como regras, técnicas, métodos, estratégias e procedimentos baseados na simples

<sup>85</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

memorização, limitando-se, assim, à verificação de aprendizagem de conteúdos ou atividades e não de conceitos e, muito menos, o desenvolvimento de atitudes. Essas ações são aprendidas pelo fazer da profissão, mas, apesar da obviedade, nas propostas de ensino com aulas irreflexivas se tolhe a criatividade do(a) aluno(a). É necessário exercitar as ações continuamente, certamente, todavia, acredita-se que para dominar o conteúdo não é necessário apelar para a simples e exaustiva repetição.

De certa forma, a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, 2016, deixa clara a posição da Rede ao afirmar que,

[...] em se tratando da abordagem do vocabulário e da gramática, parece haver ainda atividades que enfatizam a gramática prescritiva ou a gramática taxionômica com exemplos descontextualizados, sem referências a possíveis situações de uso das formas em estudo e sem a prática efetiva delas, num ensino normativista, prescritivista, não compatível com um percurso formativo que tenha como objetivo a formação humana integral (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 77).

Assim, a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, 2016, deixa clara a posição da Rede ao afirmar que “[...] os/as educadores em linguagem [Língua Portuguesa e Matemática] parecem seguros ‘do que não deve ser feito’ no que diz respeito ao normativismo, mas ainda inseguros em relação a ‘como agir’ em uma abordagem que contemple a apropriação de conhecimentos linguísticos em favor das práticas sociais. [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 78-79).

Apesar disso, afirma-se que, ao longo dos anos analisados – Questionário do Professor SAEB/Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 –, a maioria dos docentes propôs, semanalmente, promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas, leitura de contos, poesias, jornais, revistas em quadrinho etc., levando a crer que a mais importante estratégia didática para a prática de leitura relaciona-se aos diferentes usos e funções de gêneros e tipos textuais, ou seja, na visão dos docentes, a diversidade textual é a mais importante estratégia didática – fortemente associada à prática pedagógica do docente do 5º ano (ver Tabelas que seguem). Esses são apenas alguns exemplos da ampla diversidade de práticas e de suas combinações que se verifica na análise do Questionário do Professor, 2007 a 2017. Portanto, não se propõe uma listagem de práticas pedagógicas a serem seguidas, mas sim que conhecê-las é uma das possibilidades de orientar futuros caminhos para qualificar a formação dos profissionais rumo à melhora da qualidade da Educação para os(as) estudantes.

**Tabela 24 - Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa 5º e 9º anos – Questionários do Professor 2007, 2009 e 2011**

As atividades (de Língua Portuguesa) que você realiza com os alunos da(s) série(s) avaliada(s) têm possibilitado aos alunos:		5º ano		9º ano	
		N	%	N	%
Q25. Conversar sobre textos de jornais e revistas.	Semanalmente	100	51,8%	41	34,5%
	Algumas vezes por mês	75	38,9%	50	42,0%
	Uma vez por mês	14	7,3%	16	13,4%
	Uma vez por bimestre	3	1,6%	7	5,9%
	Nunca	1	0,5%	5	4,2%
Q26. Fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.	Semanalmente	73	37,6%	28	24,1%
	Algumas vezes por mês	82	42,3%	47	40,5%
	Uma vez por mês	25	12,9%	10	8,6%
	Uma vez por bimestre	8	4,1%	6	5,2%
	Nunca	6	3,1%	25	21,6%
Q27. Automatizar o uso de regras gramaticais	Semanalmente	56	42,7%	16	18,6%
	Algumas vezes por mês	40	30,5%	38	44,2%
	Uma vez por mês	13	9,9%	8	9,3%
	Uma vez por bimestre	8	6,1%	4	4,7%
	Nunca	14	10,7%	20	23,3%
Q28. Ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.	Semanalmente	98	50,3%	29	25,7%
	Algumas vezes por mês	67	34,4%	39	34,5%
	Uma vez por mês	15	7,7%	13	11,5%
	Uma vez por bimestre	12	6,2%	20	17,7%
	Nunca	3	1,5%	12	10,6%
Q29. Ler contos, crônicas, poesias ou romances	Semanalmente	130	66,7%	46	39,3%
	Algumas vezes por mês	55	28,2%	42	35,9%
	Uma vez por mês	7	3,6%	8	6,8%
	Uma vez por bimestre	1	0,5%	2	1,7%
	Nunca	2	1,0%	19	16,2%
Q30. Conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances.	Semanalmente	105	54,4%	42	36,5%
	Algumas vezes por mês	78	40,4%	44	38,3%
	Uma vez por mês	5	2,6%	10	8,7%
	Uma vez por bimestre	3	1,6%	3	2,6%
	Nunca	2	1,0%	16	13,9%
Q31. Usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	Semanalmente	92	47,2%	32	28,1%
	Algumas vezes por mês	77	39,5%	42	36,8%
	Uma vez por mês	16	8,2%	5	4,4%
	Uma vez por bimestre	3	1,5%	10	8,8%
	Nunca	7	3,6%	25	21,9%
Q32. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	Semanalmente	62	32,3%	19	16,5%
	Algumas vezes por mês	78	40,6%	48	41,7%
	Uma vez por mês	20	10,4%	12	10,4%
	Uma vez por bimestre	10	5,2%	12	10,4%
	Nunca	22	11,5%	24	20,9%
Q33. Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	Semanalmente	123	63,1%	38	33,0%
	Algumas vezes por mês	63	32,3%	49	42,6%
	Uma vez por mês	3	1,5%	8	7,0%
	Uma vez por bimestre	5	2,6%	12	10,4%
	Nunca	1	0,5%	8	7,0%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>86</sup>

<sup>86</sup> Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009 e 2011.

Tabela 25 - Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa 5º ano – Questionários do Professor 2013, 2015 e 2017

Questão	Ano	Nunca		Uma vez por ano		De 3 a 4 vezes por ano		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q114. Discussão sobre jornais e revistas	2013	0	0,0%	0	0,0%	2	2,9%	16	23,5%	36	52,9%	14	20,6%
	2015	4	7,1%	0	0,0%	7	12,5%	13	23,2%	13	23,2%	19	33,9%
	2017	7	7,5%	0	0,0%	5	5,4%	20	21,5%	40	43,0%	21	22,6%
Q115. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.	2013	0	0,0%	0	0,0%	5	7,6%	16	24,2%	36	54,5%	9	13,6%
	2015	4	7,1%	0	0,0%	5	8,9%	14	25,0%	16	28,6%	17	30,4%
	2017	1	1,1%	0	0,0%	5	5,4%	22	23,7%	54	58,1%	11	11,8%
Q116. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.	2013	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	10	14,9%	35	52,2%	22	32,8%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	4	7,1%	10	17,9%	21	37,5%	21	37,5%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	3,2%	61	65,6%	29	31,2%
Q117. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	2013	0	0,0%	0	0,0%	3	4,5%	11	16,4%	39	58,2%	14	20,9%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	4	7,1%	9	16,1%	25	44,6%	18	32,1%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	5,4%	65	69,9%	23	24,7%
Q118. Utilizar revistas em quadrinho como instrumento de aprendizado	2013	1	1,5%	1	1,5%	9	13,4%	17	25,4%	31	46,3%	8	11,9%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	6	10,5%	23	40,4%	21	36,8%	7	12,3%
	2017	1	1,1%	0	0,0%	10	10,8%	17	18,3%	51	54,8%	14	15,1%
Q119. Fixar nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	2013	3	4,5%	0	0,0%	6	9,0%	14	20,9%	30	44,8%	14	20,9%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	10	17,9%	11	19,6%	20	35,7%	15	26,8%
	2017	1	1,1%	0	0,0%	4	4,3%	15	16,1%	53	57,0%	20	21,5%
Q120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	2013	3	4,5%	0	0,0%	3	4,5%	11	16,7%	23	34,8%	26	39,4%
	2015	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%	7	12,5%	18	32,1%	29	51,8%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	47	51,6%	44	48,4%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>87</sup><sup>87</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

Tabela 26 - Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa 9º ano – Questionários do Professor 2013, 2015 e 2017

Questão	Ano	Nunca		Uma vez por ano		De 3 a 4 vezes por ano		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		Q114. Discussão sobre jornais e revistas	2013	0	0,0%	1	2,2%	9	20,0%	24	53,3%	8	17,8%
	2015	1	2,3%	0	0,0%	3	7,0%	18	41,9%	19	44,2%	2	4,7%
	2017	7	10,9%	2	3,1%	10	15,6%	1	1,6%	31	48,4%	13	20,3%
Q115. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas	2013	4	8,5%	0	0,0%	10	21,3%	19	40,4%	13	27,7%	1	2,1%
	2015	3	7,3%	0	0,0%	4	9,8%	13	31,7%	17	41,5%	4	9,8%
	2017	5	8,2%	0	0,0%	8	13,1%	10	16,4%	23	37,7%	15	24,6%
Q116. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.	2013	5	11,9%	0	0,0%	5	11,9%	9	21,4%	21	50,0%	2	4,8%
	2015	1	2,4%	0	0,0%	3	7,3%	13	31,7%	18	43,9%	6	14,6%
	2017	5	8,2%	0	0,0%	7	11,5%	9	14,8%	25	41,0%	15	24,6%
Q117. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática	2013	3	7,5%	1	2,5%	6	15,0%	9	22,5%	19	47,5%	2	5,0%
	2015	2	4,9%	0	0,0%	0	0,0%	14	34,1%	15	36,6%	10	24,4%
	2017	4	6,9%	0	0,0%	13	22,4%	4	6,9%	23	39,7%	14	24,1%
Q118. Utilizar revistas em quadrinho como instrumento de aprendizado	2013	7	18,4%	4	10,5%	15	39,5%	7	18,4%	5	13,2%	0	0,0%
	2015	5	12,2%	1	2,4%	4	9,8%	13	31,7%	14	34,1%	4	9,8%
	2017	9	16,4%	0	0,0%	14	25,5%	14	25,5%	14	25,5%	4	7,3%
Q119. Fixar nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	2013	2	5,0%	1	2,5%	5	12,5%	13	32,5%	15	37,5%	4	10,0%
	2015	3	7,1%	0	0,0%	3	7,1%	6	14,3%	17	40,5%	13	31,0%
	2017	4	7,3%	0	0,0%	6	10,9%	4	7,3%	33	60,0%	8	14,5%
Q120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	2013	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,8%	15	35,7%	25	59,5%
	2015	0	0,0%	1	3,2%	0	0,0%	0	0,0%	13	41,9%	17	54,8%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%	33	36,7%	56	62,2%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>88</sup><sup>88</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.



Considera-se a valorização da experiência de vivenciar a oralidade/sinalização em seus diferentes usos sociais em sala de aula e, se possível, também em outros ambientes. Para isso, “[...] torna-se relevante a seleção de diferentes gêneros do discurso, adequados às diferentes interações que caracterizam as vivências dos sujeitos ao longo do percurso formativo, em atenção àqueles gêneros por meio dos quais os/as estudantes interagem socialmente [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 78).

As discussões, problematizações, perguntas investigativas e o estímulo ao debate, com o uso de jornais, revistas em quadrinho, poesias, livros etc., segundo o professor e a professora, fazem mais sentido nos 5º anos. Constata-se que os(as) docentes que ministram aulas para os (as) alunos(as) mais jovens, com mais frequência, levam a turma a aprender por meio de intervenções que provoquem reflexões e incentivam a exposição de opiniões, dando espaço para que todos falem. A estratégia estimula o diálogo e possibilita que os(as) alunos(as) discutam, defendam sua opinião e formulem argumentos a partir da discussão e argumentação do grupo. Dessa forma, essas práticas pedagógicas fazem com que haja um estímulo a autoria, enfim, de certa forma, propicia novas possibilidades para a própria aprendizagem.

Segue Tabela 27, contendo informações sobre o “Nível de relação entre êxito da aprendizagem e a prática pedagógica-geral dos professores e das professoras dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental”: Q109. Você busca desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas; Q110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe; Q112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.

**Tabela 27 - Análise Descritiva Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017: 5º ano**

Questão	Ano	Nunca		Uma vez por ano		De 3 a 4 vezes por ano		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		Q109. Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.	2013	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	11,6%	46	66,7%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	5	7,9%	15	23,8%	34	54,0%	9	14,3%
	2017	0	0,0%	2	3,2%	9	14,3%	13	20,6%	29	46,0%	10	15,9%
Q110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe	2013	1	1,4%	0	0,0%	17	24,6%	23	33,3%	22	31,9%	6	8,7%
	2015	2	3,2%	4	6,5%	15	24,2%	28	45,2%	5	8,1%	8	12,9%
	2017	0	0,0%	1	1,6%	18	28,6%	24	38,1%	15	23,8%	5	7,9%
Q112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e desenvolverem argumentos a partir de temas diversos	2013	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	14	20,3%	55	79,7%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	6,3%	13	20,6%	46	73,0%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,6%	62	98,4%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>89</sup>**Tabela 28 - Análise Descritiva Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017: 9º ano**

Questão	Ano	Nunca		Uma vez por ano		De 3 a 4 vezes por ano		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		Q109. Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.	2013	2	2,6%	0	0,0%	5	6,6%	21	27,6%	38	50,0%
	2015	0	0,0%	1	1,6%	2	3,2%	28	44,4%	24	38,1%	8	12,7%
	2017	2	2,4%	0	0,0%	7	8,4%	19	22,9%	46	55,4%	9	10,8%
Q110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe	2013	7	9,2%	9	11,8%	27	35,5%	14	18,4%	15	19,7%	4	5,3%
	2015	0	0,0%	6	9,5%	17	27,0%	30	47,6%	9	14,3%	1	1,6%
	2017	7	8,4%	16	19,3%	16	19,3%	15	18,1%	21	25,3%	8	9,6%
Q112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos	2013	1	1,3%	1	1,3%	5	6,7%	7	9,3%	17	22,7%	44	58,7%
	2015	0	0,0%	1	1,6%	1	1,6%	7	11,1%	7	11,1%	47	74,6%
	2017	3	3,6%	0	0,0%	5	6,0%	6	7,2%	15	18,1%	54	65,1%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>90</sup><sup>89</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.<sup>90</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

Na Matemática, também se observa o uso de diversos procedimentos e técnicas para acomodar as diferentes formas de ensinar e aprender reconhecidas pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O Questionário do Professor aponta que os professores e as professoras que ensinam Matemática entendem essa ciência de forma mais ampla, já que priorizam a resolução de problemas – observação, estabelecimento de relações, comunicação com base nas diversas linguagens, argumentação, criatividade e raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa – como eixo norteador da atividade matemática. Em relação à Matemática, as práticas pedagógicas “semanalmente” mais desenvolvidas pelos professores e professoras foram: lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática, experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas, enfim, estratégias usadas para exercitar a curiosidade intelectual, a investigação, a reflexão e a análise crítica e para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções matemáticas com base nos conhecimentos da área. Dessa forma, a Matemática é tida como uma ciência capaz de desenvolver o pensamento crítico do(a) estudante. Apesar disso, é preciso repensar certas práticas pedagógicas ainda persistentes entre os(as) professores(as), notadamente as que concebem como prioritário focar em atividades voltadas para a memorização de fórmulas, regras e esquemas. A repetição e a memorização possuem, evidentemente, uma dimensão pedagógica, mas o raciocínio lógico deve ser estimulado, tendo como base novas abordagens para trabalhar os conceitos e procedimentos ainda não consolidados.

O estudo dos dados coletados na aplicação dos três Ciclos do SAEB 2007, 2009 e 2011 mostra os dados acerca das práticas pedagógicas usadas pelos professores e pelas professoras nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental (5º ao 9º anos) da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, conforme segue:

**Tabela 29 - Práticas pedagógicas de Matemática – Questionários do Professor 2007, 2009 e 2011**

As atividades (de Matemática) que você realiza com os alunos da(s) série(s) avaliada(s) têm possibilitado aos alunos:	2007		2009		2011		
	N	%	N	%	N	%	
Q34. Fazer exercícios para automatizar procedimentos e regras.	Semanalmente	68	63,6%	61	54,5%	75	70,8%
	Algumas vezes por mês	26	24,3%	34	30,4%	27	25,5%
	Uma vez por mês	2	1,9%	10	8,9%	2	1,9%
	Uma vez por bimestre	3	2,8%	2	1,8%	1	0,9%
	Nunca	8	7,5%	5	4,5%	1	0,9%
Q35. Lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.	Semanalmente	58	53,7%	57	50,9%	70	66,7%
	Algumas vezes por mês	42	38,9%	48	42,9%	30	28,6%
	Uma vez por mês	3	2,8%	6	5,4%	5	4,8%
	Uma vez por bimestre	3	2,8%	1	0,9%	0	0,0%
Q36. Falar sobre suas soluções, discutindo os	Nunca	2	1,9%	0	0,0%	0	0,0%
	Semanalmente	80	74,8%	69	64,5%	81	77,1%

As atividades (de Matemática) que você realiza com os alunos da(s) série(s) avaliada(s) têm possibilitado aos alunos:		2007		2009		2011	
		N	%	N	%	N	%
caminhos usados para encontrá-las.	Algumas vezes por mês	27	25,2%	33	30,8%	21	20,0%
	Uma vez por mês	0	0,0%	5	4,7%	3	2,9%
	Uma vez por bimestre	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Q37. Gravar as regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	Semanalmente	49	45,4%	34	32,1%	48	47,5%
	Algumas vezes por mês	30	27,8%	34	32,1%	36	35,6%
	Uma vez por mês	2	1,9%	9	8,5%	7	6,9%
	Uma vez por bimestre	4	3,7%	3	2,8%	1	1,0%
Q38. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática.	Nunca	23	21,3%	26	24,5%	9	8,9%
	Semanalmente	29	27,4%	29	28,2%	26	25,0%
	Algumas vezes por mês	48	45,3%	49	47,6%	58	55,8%
	Uma vez por mês	14	13,2%	9	8,7%	11	10,6%
Q39. Interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.	Uma vez por bimestre	6	5,7%	9	8,7%	5	4,8%
	Nunca	9	8,5%	7	6,8%	4	3,8%
	Semanalmente	81	75,0%	68	64,2%	68	67,3%
	Algumas vezes por mês	27	25,0%	25	23,6%	28	27,7%
Q40. Lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos	Uma vez por mês	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%
	Uma vez por bimestre	0	0,0%	4	3,8%	0	0,0%
	Nunca	0	0,0%	8	7,5%	5	5,0%
	Semanalmente	65	60,7%	77	72,6%	58	55,8%
Q41. Experimentar diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo.	Algumas vezes por mês	31	29,0%	25	23,6%	42	40,4%
	Uma vez por mês	3	2,8%	3	2,8%	3	2,9%
	Uma vez por bimestre	2	1,9%	0	0,0%	1	1,0%
	Nunca	6	5,6%	1	0,9%	0	0,0%
Q42. Aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos.	Semanalmente	86	79,6%	70	66,7%	76	74,5%
	Algumas vezes por mês	22	20,4%	24	22,9%	22	21,6%
	Uma vez por mês	0	0,0%	3	2,9%	1	1,0%
	Uma vez por bimestre	0	0,0%	2	1,9%	1	1,0%
Q43. Experimentar diferentes ações (coletar informações recortar, analisar, explorar, discutir, manipular etc.) para resolver problemas.	Nunca	0	0,0%	6	5,7%	2	2,0%
	Semanalmente	55	50,9%	43	41,0%	47	46,1%
	Algumas vezes por mês	38	35,2%	35	33,3%	38	37,3%
	Uma vez por mês	2	1,9%	7	6,7%	4	3,9%
Q44. Incentivar e estimular o aluno a analisar criticamente se os resultados obtidos na resolução de um problema são plausíveis	Uma vez por bimestre	3	2,8%	2	1,9%	2	2,0%
	Nunca	10	9,3%	18	17,1%	11	10,8%
	Semanalmente	52	48,6%	54	52,4%	51	49,5%
	Algumas vezes por mês	40	37,4%	31	30,1%	42	40,8%
Q44. Incentivar e estimular o aluno a analisar criticamente se os resultados obtidos na resolução de um problema são plausíveis	Uma vez por mês	7	6,5%	12	11,7%	7	6,8%
	Uma vez por bimestre	1	0,9%	3	2,9%	2	1,9%
	Nunca	7	6,5%	3	2,9%	1	1,0%
	Semanalmente	-	-	-	-	76	73,1%
Q44. Incentivar e estimular o aluno a analisar criticamente se os resultados obtidos na resolução de um problema são plausíveis	Algumas vezes por mês	-	-	-	-	24	23,1%
	Uma vez por mês	-	-	-	-	2	1,9%
	Uma vez por bimestre	-	-	-	-	0	0,0%
	Nunca	-	-	-	-	2	1,9%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>91</sup>

**Tabela 30 - Práticas pedagógicas de Matemática – Questionários do Professor 2013, 2015 e 2017**

Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas:		2013		2015		2017	
		N	%	N	%	N	%
Q121. Discutir os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados a situação apresentada	Diariamente	62	58,5%	58	66,7%	115	67,3%
	Semanalmente	38	35,8%	20	23,0%	55	32,2%
	Mensalmente	2	1,9%	7	8,0%	1	0,6%
	3 a 4 vezes por ano	2	1,9%	0	0,0%	0	0,0%

<sup>91</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas:		2013		2015		2017	
		N	%	N	%	N	%
	Uma vez por ano	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca	2	1,9%	2	2,3%	0	0,0%
Q122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.	Diariamente	61	57,5%	52	63,4%	98	57,6%
	Semanalmente	39	36,8%	21	25,6%	72	42,4%
	Mensalmente	2	1,9%	8	9,8%	0	0,0%
	3 a 4 vezes por ano	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%
	Uma vez por ano	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca	3	2,8%	1	1,2%	0	0,0%
Q123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.	Diariamente	23	22,1%	12	15,0%	38	22,0%
	Semanalmente	42	40,4%	32	40,0%	68	39,3%
	Mensalmente	22	21,2%	21	26,3%	36	20,8%
	3 a 4 vezes por ano	14	13,5%	6	7,5%	19	11,0%
	Uma vez por ano	1	1,0%	2	2,5%	11	6,4%
	Nunca	2	1,9%	7	8,8%	1	0,6%
Q124. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas	Diariamente	30	29,1%	33	40,7%	99	57,9%
	Semanalmente	48	46,6%	37	45,7%	56	32,7%
	Mensalmente	12	11,7%	7	8,6%	9	5,3%
	3 a 4 vezes por ano	5	4,9%	0	0,0%	3	1,8%
	Uma vez por ano	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca	8	7,8%	4	4,9%	4	2,3%
Q125. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas. 2013	Diariamente	28	26,9%	31	38,3%	57	33,3%
	Semanalmente	51	49,0%	35	43,2%	68	39,8%
	Mensalmente	20	19,2%	5	6,2%	38	22,2%
	3 a 4 vezes por ano	4	3,8%	6	7,4%	7	4,1%
	Uma vez por ano	0	0,0%	1	1,2%	0	0,0%
	Nunca	1	1,0%	3	3,7%	1	0,6%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>92</sup>

Certamente, “resolver problemas” em Matemática alinha-se à definição da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), pois “[...] compreende-se que aprendizagem escolar da Matemática na atualidade vai muito além de decorar símbolos, códigos e operacionalizar regras, não basta conhecer números e saber realizar as operações básicas” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 162). A situação requer a descoberta de informações desconhecidas para obter um resultado, ou seja, a solução, muitas vezes, não está disponível de início, no entanto, é possível estabelecer linhas de pensamento e cálculos que possibilitem encontrar fórmulas para chegar a resultados possíveis. Entende-se que um problema não é um exercício ao qual o estudante aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório, por isso, “Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras” e “Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas” pode ser uma opção metodológica, mas, talvez, a ênfase “semanal” ou “diária” deva ser mais bem considerada, tendo em vista que, nas duas, o percentual de respondentes passa dos 50% em praticamente todos os anos do ciclo analítico da disciplina de Matemática. No decorrer dos anos, os dados apontam que, poucos profissionais assinalaram “nunca” “fornecer

<sup>92</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

esquemas/regras que permitam obter respostas certas dos cálculos e problemas” (“Gravar as regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas e regras” – 2007, 2009 e 2011) os anos de maior incidência foram: 2007 ( 21,3%), 2009 (24,5%) e 2015 (16%).

Veja alguns dados acerca das práticas pedagógicas usadas pelos professores e pelas professoras nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental referentes aos 5º e 9º anos e contempla crianças, jovens e adolescentes da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Tabelas 31, 32 e 33, a seguir):

**Tabela 31 - Práticas pedagógicas de Matemática 5º e 9º anos – Questionários do Professor 2007, 2009 e 2011**

As atividades (de Matemática) que você realiza com os alunos da(s) série(s) avaliada(s) têm possibilitado aos alunos:	5º ano		9º ano		
	N	%	N	%	
Q34. Fazer exercícios para automatizar procedimentos e regras.	Semanalmente	113	57,9%	91	70,0%
	Algumas vezes por mês	57	29,2%	30	23,1%
	Uma vez por mês	8	4,1%	6	4,6%
	Uma vez por bimestre	5	2,6%	1	0,8%
	Nunca	12	6,2%	2	1,5%
Q35. Lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.	Semanalmente	123	62,1%	62	48,8%
	Algumas vezes por mês	65	32,8%	55	43,3%
	Uma vez por mês	6	3,0%	8	6,3%
	Uma vez por bimestre	3	1,5%	1	0,8%
	Nunca	1	0,5%	1	0,8%
Q36. Falar sobre suas soluções, discutindo os caminhos usados para encontrá-las.	Semanalmente	146	75,3%	84	67,2%
	Algumas vezes por mês	45	23,2%	36	28,8%
	Uma vez por mês	3	1,5%	5	4,0%
	Uma vez por bimestre	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca	0	0,0%	0	0,0%
Q37. Gravar as regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	Semanalmente	72	37,1%	59	48,8%
	Algumas vezes por mês	66	34,0%	34	28,1%
	Uma vez por mês	14	7,2%	4	3,3%
	Uma vez por bimestre	2	1,0%	6	5,0%
	Nunca	40	20,6%	18	14,9%
Q38. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática.	Semanalmente	65	34,0%	19	15,6%
	Algumas vezes por mês	100	52,4%	55	45,1%
	Uma vez por mês	18	9,4%	16	13,1%
	Uma vez por bimestre	6	3,1%	14	11,5%
	Nunca	2	1,0%	18	14,8%
Q39. Interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.	Semanalmente	136	69,4%	81	68,1%
	Algumas vezes por mês	56	28,6%	24	20,2%
	Uma vez por mês	0	0,0%	1	0,8%
	Uma vez por bimestre	1	0,5%	3	2,5%
	Nunca	3	1,5%	10	8,4%
Q40. Lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos	Semanalmente	142	72,4%	58	47,9%
	Algumas vezes por mês	52	26,5%	46	38,0%
	Uma vez por mês	2	1,0%	7	5,8%
	Uma vez por bimestre	0	0,0%	3	2,5%
	Nunca	0	0,0%	7	5,8%
Q41. Experimentar diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo.	Semanalmente	154	78,2%	78	66,1%
	Algumas vezes por mês	43	21,8%	25	21,2%
	Uma vez por mês	0	0,0%	4	3,4%
	Uma vez por bimestre	0	0,0%	3	2,5%
	Nunca	0	0,0%	8	6,8%
Q42. Aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos.	Semanalmente	99	50,3%	46	39,0%
	Algumas vezes por mês	67	34,0%	44	37,3%
	Uma vez por mês	7	3,6%	6	5,1%

As atividades (de Matemática) que você realiza com os alunos da(s) série(s) avaliada(s) têm possibilitado aos alunos:	5º ano		9º ano		
	N	%	N	%	
	Uma vez por bimestre	3	1,5%	4	3,4%
	Nunca	21	10,7%	18	15,3%
Q43. Experimentar diferentes ações (coletar informações recortar, analisar, explorar, discutir, manipular etc.) para resolver problemas.	Semanalmente	119	61,0%	38	32,2%
	Algumas vezes por mês	69	35,4%	44	37,3%
	Uma vez por mês	7	3,6%	19	16,1%
	Uma vez por bimestre	0	0,0%	6	5,1%
	Nunca	0	0,0%	11	9,3%
Q44. Incentivar e estimular o aluno a analisar criticamente se os resultados obtidos na resolução de um problema são plausíveis	Semanalmente	46	69,7%	30	78,9%
	Algumas vezes por mês	18	27,3%	6	15,8%
	Uma vez por mês	1	1,5%	1	2,6%
	Uma vez por bimestre	0	0,0%	0	0,0%
	Nunca	1	1,5%	1	2,6%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>93</sup>

<sup>93</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

Tabela 32 - Práticas pedagógicas de Matemática 5º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017

Questão	Ano	Nunca		Uma vez por ano		De 3 a 4 vezes por ano		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		Q121. Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.	2013	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	26	40,0%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	8,9%	9	16,1%	42	75,0%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%	38	41,8%	52	57,1%
Q122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.	2013	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	22	33,3%	44	66,7%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	8,9%	14	25,0%	37	66,1%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43	47,3%	48	52,7%
Q123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.	2013	2	3,0%	1	1,5%	4	6,1%	11	16,7%	31	47,0%	17	25,8%
	2015	6	10,9%	0	0,0%	3	5,5%	14	25,5%	21	38,2%	11	20,0%
	2017	1	1,1%	0	0,0%	8	8,6%	14	15,1%	48	51,6%	22	23,7%
Q124. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	2013	4	6,2%	0	0,0%	5	7,7%	6	9,2%	33	50,8%	17	26,2%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	8,9%	29	51,8%	22	39,3%
	2017	4	4,4%	0	0,0%	1	1,1%	8	8,8%	40	44,0%	38	41,8%
Q125. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.	2013	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	7,6%	39	59,1%	22	33,3%
	2015	3	5,4%	0	0,0%	2	3,6%	1	1,8%	28	50,0%	22	39,3%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%	12	13,2%	44	48,4%	34	37,4%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>94</sup><sup>94</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.



Tabela 33 - Práticas pedagógicas de Matemática 9º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017

Questão	Ano	Nunca		Uma vez por ano		De 3 a 4 vezes por ano		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q121. Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.	2013	2	4,9%	0	0,0%	2	4,9%	1	2,4%	12	29,3%	24	58,5%
	2015	2	6,5%	0	0,0%	0	0,0%	2	6,5%	11	35,5%	16	51,6%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	17	21,3%	63	78,8%
Q122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.	2013	3	7,5%	0	0,0%	1	2,5%	2	5,0%	17	42,5%	17	42,5%
	2015	1	3,8%	0	0,0%	0	0,0%	3	11,5%	7	26,9%	15	57,7%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	29	36,7%	50	63,3%
Q123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.	2013	0	0,0%	0	0,0%	1	26,3%	1	28,9%	11	28,9%	6	15,8%
	2015	1	4,0%	2	8,0%	3	12,0%	7	28,0%	11	44,0%	1	4,0%
	2017	0	0,0%	11	13,8%	1	13,8%	2	27,5%	20	25,0%	16	20,0%
Q124. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	2013	4	10,5%	0	0,0%	0	0,0%	6	15,8%	15	39,5%	13	34,2%
	2015	4	16,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	8,0%	8	32,0%	11	44,0%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	2	2,5%	1	1,3%	16	20,0%	61	76,3%
Q125. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.	2013	1	2,6%	0	0,0%	4	10,5%	1	39,5%	12	31,6%	6	15,8%
	2015	0	0,0%	1	4,0%	4	16,0%	4	16,0%	7	28,0%	9	36,0%
	2017	1	1,3%	0	0,0%	6	7,5%	2	32,5%	24	30,0%	23	28,8%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>95</sup><sup>95</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

Ao analisar as variáveis do *Questionário do Professor*, percebe-se que existem práticas pedagógicas distintas entre os dois anos escolares analisados – 5º e 9º –, certamente elas nascem das dinâmicas que ocorrem nas salas de aula, entre professores(as) e alunos(as), e as práticas pedagógicas e estilos de ensinar dos(as) docentes pode ser importante para analisar o processo de aprendizagem. Será preciso verificar também se a docência vem sendo pautada exclusivamente na rígida sequência de conteúdos ou se existe espaço para propor avanços curriculares e exercer a autonomia e a criatividade dos docentes e, em especial, dos estudantes da Educação Básica, já que é “[...] ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real” (ARROYO, 2013, p. 40). Tendo em vista tais considerações, cabe ainda atentar que essa discussão merece uma análise mais profunda, considerando a multifatorialidade da dimensão.

É importante destacar que a análise acima não se propõe a apontar uma estratégia de práticas pedagógicas infalíveis e determinantes para o sucesso dos(as) alunos(as) da rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis. Na verdade, existe um conjunto dependentes de uma grande diversidade de fatores intraescolares e extraescolares que se associam as práticas pedagógicas e, com essas, compõe o efeito positivo no desempenho da Rede. Além disso, se a combinação desses fatores em uma determinada escola for relacionada a outra escola é possível que a análise revele outros resultados. O intuito, então, é apenas identificar as práticas pedagógicas que, na visão dos professores e das professoras da Rede, foram mais comumente utilizadas. Depois, no último capítulo, se analisa as práticas que mais contribuíram para o aumento das proficiências médias.

Outro ponto importante que poderia explicar os bons resultados é a utilização de recursos audiovisuais e didáticos para fins pedagógicos pelo(a) professor(a) (7 itens), mapeados pelo *Questionário do Professor*.

Verifica-se que ao ser perguntado sobre os recursos pedagógicos - *Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma* (itens 46 a 50) – os professores e as professoras teriam como opção de resposta os seguintes recursos: 44. Jornais e revistas informativas; 45. Livros de literatura em geral; 46. Projetor (Datashow, projetor de transparências); 47. Filmes, desenhos animados ou documentários; 48. Máquina copiadora (xerox); 49. Programas/aplicativos pedagógicos de computador; 50. Internet; entre outros. Segue a descrição nas Tabela 34 e 35 dos recursos oferecidos, ao público a que se destinam esses recursos e outras observações:

**Tabela 34 - Recursos auxiliares às práticas pedagógicas – Questionário do Professor 2007, 2009 e 2011**

Indique se você utiliza ou não nesta escola:		2007		2009		2011	
		N	%	N	%	N	%
Q44. Computadores	Sim, utilizo	187	89,0%	98	91,6%	114	83,8%
	Não utilizo porque não acho necessário	19	9,0%	7	6,5%	19	14,0%
	Não utilizo porque a escola não tem	4	1,9%	2	1,9%	3	2,2%
Q45. Internet	Sim, utilizo	185	87,7%	91	88,3%	109	80,7%
	Não utilizo porque não acho necessário	22	10,4%	8	7,8%	18	13,3%
	Não utilizo porque a escola não tem	4	1,9%	4	3,9%	8	5,9%
Q46. Fitas de Vídeo e DVD	Sim, utilizo	176	84,2%	94	86,2%	112	83,0%
	Não utilizo porque não acho necessário	27	12,9%	14	12,8%	23	17,0%
	Não utilizo porque a escola não tem	6	2,9%	1	0,9%	0	0,0%
Q47. Jornais e revistas informativas	Sim, utilizo	193	92,8%	93	91,2%	129	95,6%
	Não utilizo porque não acho necessário	12	5,8%	2	2,0%	4	3,0%
	Não utilizo porque a escola não tem	3	1,4%	7	6,9%	2	1,5%
Q48. Livros de consulta para os professores	Sim, utilizo	199	95,2%	99	98,0%	-	-
	Não utilizo porque não acho necessário	2	1,0%	1	1,0%	-	-
	Não utilizo porque a escola não tem	8	3,8%	1	1,0%	-	-
Q49. Livros de leitura/literatura em geral	Sim, utilizo	198	94,3%	101	88,6%	-	-
	Não utilizo porque não acho necessário	12	5,7%	11	9,6%	-	-
	Não utilizo porque a escola não tem	0	0,0%	2	1,8%	-	-
Q50. Livros didáticos	Sim, utilizo	193	93,7%	101	95,3%	132	97,1%
	Não utilizo porque não acho necessário	9	4,4%	3	2,8%	4	2,9%
	Não utilizo porque a escola não tem	4	1,9%	2	1,9%	0	0,0%
Q51. Retroprojektor	Sim, utilizo	109	52,7%	51	51,5%	-	-
	Não utilizo porque não acho necessário	83	40,1%	37	37,4%	-	-
	Não utilizo porque a escola não tem	15	7,2%	11	11,1%	-	-
Q52. Máquina Copiadora	Sim, utilizo	196	93,8%	110	96,5%	-	-
	Não utilizo porque não acho necessário	9	4,3%	1	0,9%	-	-
	Não utilizo porque a escola não tem	4	1,9%	3	2,6%	-	-
Q119. Revista em quadrinhos	Sim, utilizo	-	-	92	81,4%	97	71,9%
	Não utilizo porque não acho necessário	-	-	15	13,3%	33	24,4%
	Não utilizo porque a escola não tem	-	-	6	5,3%	5	3,7%
Projektor de slides	Sim, utilizo	-	-	47	43,1%	-	-
	Não utilizo porque não acho necessário	-	-	26	23,9%	-	-
	Não utilizo porque a escola não tem	-	-	36	33,0%	-	-

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>96</sup>**Tabela 35 - Recursos auxiliares às práticas pedagógicas – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017**

Questão	Ano	Não utilizo porque a escola não tem		Nunca		De vez em quando		Sempre ou quase sempre	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Q44. jornais e revistas informativas	2013	1	1,4%	4	5,8%	33	47,8%	31	44,9%
	2015	0	0,0%	6	9,8%	31	50,8%	24	39,3%
	2017	1	1,7%	1	1,7%	41	70,7%	15	25,9%
Q45. Livros de literatura em geral	2013	1	1,4%	0	0,0%	9	13,0%	59	85,5%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	8	12,7%	55	87,3%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	11	19,0%	47	81,0%
Q46. Livros de literatura em geral	2013	0	0,0%	4	5,8%	45	65,2%	20	29,0%
	2015	0	0,0%	4	6,3%	44	69,8%	15	23,8%
	2017	2	3,4%	0	0,0%	50	86,2%	6	10,3%
Q47. Filmes, desenhos animados ou documentários	2013	0	0,0%	0	0,0%	45	65,2%	24	34,8%
	2015	0	0,0%	3	4,8%	51	81,0%	9	14,3%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	53	91,4%	5	8,6%
Q48. Máquina copiadora (xerox)	2013	0	0,0%	0	0,0%	34	49,3%	35	50,7%
	2015	0	0,0%	2	3,2%	30	47,6%	31	49,2%

<sup>96</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

Questão	Ano	Não utilizo porque a escola não tem		Nunca		De vez em quando		Sempre ou quase sempre	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Q49. Programas/aplicativos de computador.	2017	0	0,0%	0	0,0%	26	44,8%	32	55,2%
	2013	0	0,0%	4	5,8%	42	60,9%	23	33,3%
	2015	4	6,3%	7	11,1%	43	68,3%	9	14,3%
	2017	2	3,4%	3	5,2%	38	65,5%	15	25,9%
Q50. Internet	2013	1	1,4%	4	5,8%	31	44,9%	33	47,8%
	2015	2	3,2%	5	7,9%	46	73,0%	10	15,9%
	2017	3	5,3%	1	1,8%	32	56,1%	21	36,8%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>97</sup>

As Tabelas 36 e 37 e o Gráfico 3 apresentam a comparação da frequência das práticas pedagógicas com os anos 2015 e 2017. Sendo assim, em relação a primeira prática avaliada - “Jornais e revistas informativas”, tem-se que a proporção de professores que utilizaram “de vez em quando” foi maior em 2017 (65,69%) do que em 2015 (51,59%) e, ainda, a proporção de professores que “sempre ou quase sempre” utilizaram dessa prática foi maior em 2015 (36,51%) do que em 2017 (20,44%). Na segunda, “Livros de literatura em geral”, a proporção de docentes que “sempre ou quase sempre utilizou” no ano de 2015 (70,87%) foi maior que o percentual de professores do ano 2017 (47,45%). Além disso, a proporção de professores que “de vez em quando utilizou” foi maior em 2017 (35,04%) do que em 2015 (23,62%).

Dando sequência, observa-se que houve diferença significativa (valor-p = 0,030) do uso de “Projektor (Datashow, projetor de transparências)” e os anos pesquisados, uma vez que a proporção de docentes que não utilizou porque a escola não tinha no ano de 2017 (8,03%) foi maior que a proporção de professores do ano 2015 (0,78%). Em contrapartida, a proporção de docentes que sempre ou quase sempre utilizou no ano de 2015 (17,97%) foi maior que o percentual de professores do ano 2017 (13,14%), assim como segue (Tabela 36):

**Tabela 36 - Recursos auxiliares às práticas pedagógicas - Questionários do Professor 2015 e 2017**

Variáveis	2015		2017		Valor-p	
	N	%	N	%		
Jornais e revistas informativas.	Não utilizo porque a escola não tem	1	0,79%	9	6,57%	<b>0,002</b>
	Nunca	14	11,11%	10	7,30%	
	De vez em quando	65	51,59%	90	65,69%	
	Sempre ou quase sempre	46	36,51%	28	20,44%	
Livros de literatura em geral	Nunca	7	5,51%	24	17,52%	<b>&lt; 0,001</b>
	De vez em quando	30	23,62%	48	35,04%	
	Sempre ou quase sempre	90	70,87%	65	47,45%	
Projektor (Datashow, projetor de transparências)	Não utilizo porque a escola não tem	1	0,78%	11	8,03%	<b>0,030</b>
	Nunca	15	11,72%	18	13,14%	
	De vez em quando	89	69,53%	90	65,69%	
	Sempre ou quase sempre	23	17,97%	18	13,14%	

<sup>97</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

Variáveis	2015		2017		Valor-p
	N	%	N	%	
Filmes, desenhos animados ou documentários	Não utilizo porque a escola não tem	0 0,00%	1 0,74%		0,076
	Nunca	7 5,47%	16 11,76%		
	De vez em quando	94 73,44%	102 75,00%		
	Sempre ou quase sempre	27 21,09%	17 12,50%		
Máquina copiadora (xerox)	Nunca	3 2,34%	0 0,00%		0,093
	De vez em quando	44 34,38%	58 42,65%		
	Sempre ou quase sempre	81 63,28%	78 57,35%		
Programas/aplicativos pedagógicos de computador	Não utilizo porque a escola não tem	5 3,91%	6 4,38%		0,460
	Nunca	22 17,19%	19 13,87%		
	De vez em quando	79 61,72%	78 56,93%		
	Sempre ou quase sempre	22 17,19%	34 24,82%		
Internet	Não utilizo porque a escola não tem	3 2,34%	3 2,21%		0,058
	Nunca	7 5,47%	5 3,68%		
	De vez em quando	92 71,88%	80 58,82%		
	Sempre ou quase sempre	26 20,31%	48 35,29%		

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>98</sup>

As análises focalizando o questionário contextual do Saeb 2015 e 2017 foram distribuídas em uma tabela, veja a frequência absoluta (Tabela 37, Gráfico 3).

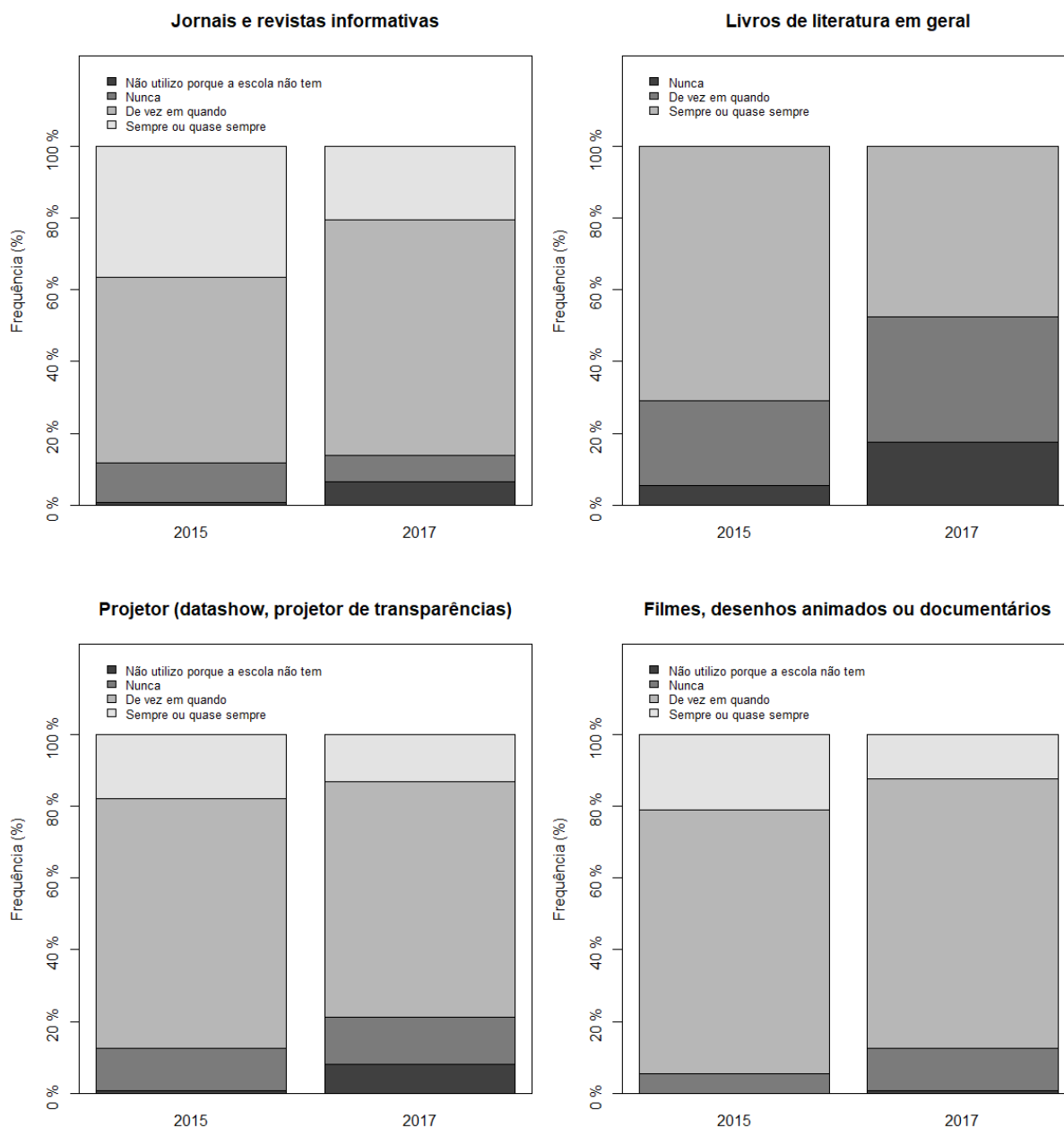
**Tabela 37 - Recursos auxiliares às práticas pedagógicas – Questionário do Professor 2015 e 2017 – dados complementares**

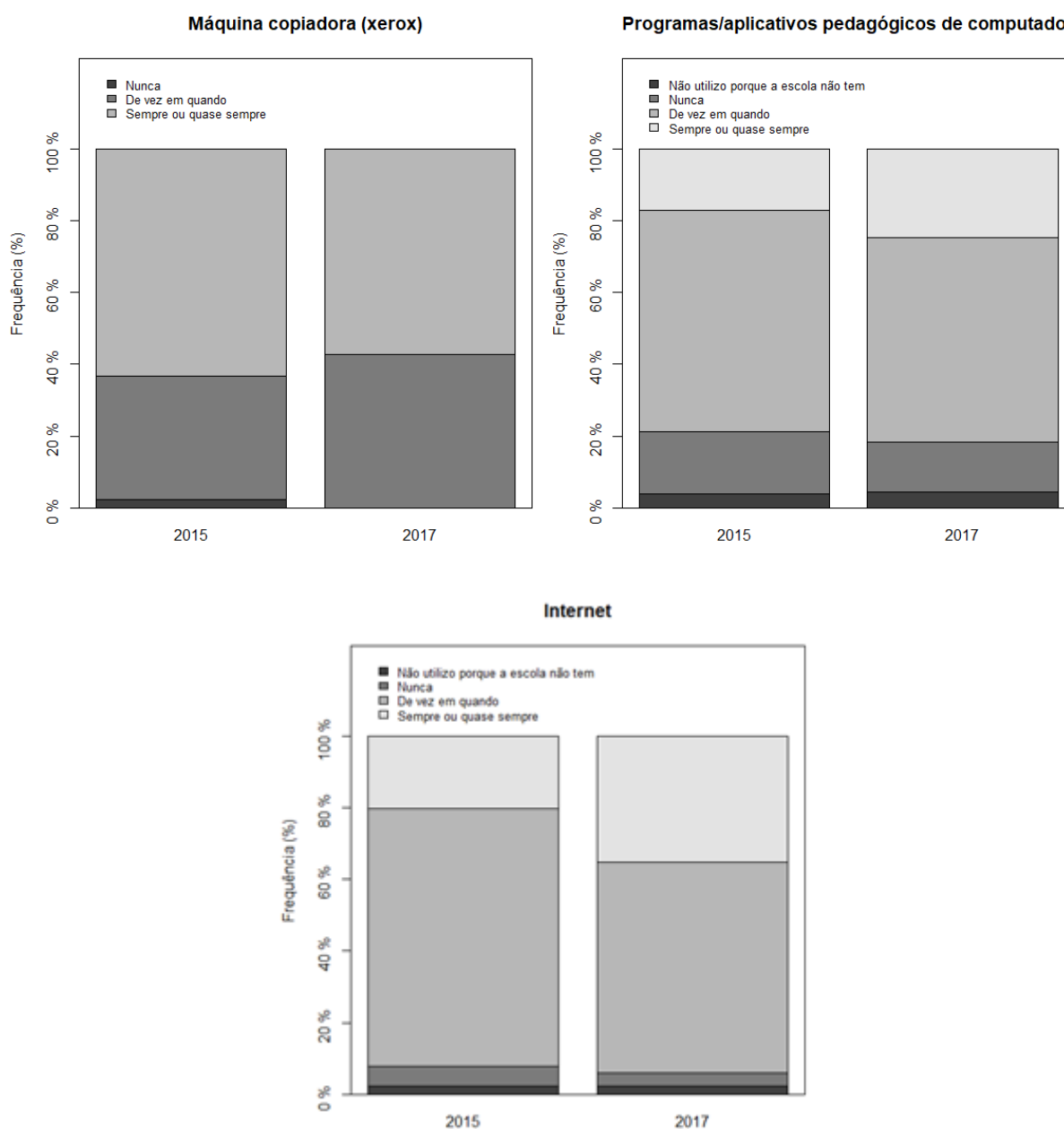
Variáveis	N	%
Jornais e revistas informativas.	Não utilizo porque a escola não tem	10 3,80%
	Nunca	24 9,13%
	De vez em quando	155 58,94%
	Sempre ou quase sempre	74 28,14%
Livros de literatura em geral	Nunca	31 11,74%
	De vez em quando	78 29,55%
	Sempre ou quase sempre	155 58,71%
Projektor (Datashow, projetor de transparências)	Não utilizo porque a escola não tem	12 4,53%
	Nunca	33 12,45%
	De vez em quando	179 67,55%
	Sempre ou quase sempre	41 15,47%
Filmes, desenhos animados ou documentários	Não utilizo porque a escola não tem	1 0,38%
	Nunca	23 8,71%
	De vez em quando	196 74,24%
	Sempre ou quase sempre	44 16,67%
Máquina copiadora (xerox)	Nunca	3 1,14%
	De vez em quando	102 38,64%
	Sempre ou quase sempre	159 60,23%
Programas/aplicativos pedagógicos de computador	Não utilizo porque a escola não tem	11 4,15%
	Nunca	41 15,47%
	De vez em quando	157 59,25%
	Sempre ou quase sempre	56 21,13%
Internet	Não utilizo porque a escola não tem	6 2,27%
	Nunca	12 4,55%
	De vez em quando	172 65,15%
	Sempre ou quase sempre	74 28,03%
Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado.	Semanalmente	129 52,44%
	Mensalmente	67 27,24%
	De 1 a 4 vezes por ano	35 14,23%
	Nunca	15 6,10%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>99</sup>

<sup>98</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2015-2017.

**Gráfico 3 - Recursos auxiliares às práticas pedagógicas 2015 e 2017**





Fonte: Elaborado pela Autora (2020).<sup>100</sup>

As Tabelas 36 e 37 e o Gráfico 3 apresentam a comparação da frequência das práticas pedagógicas com o 5º e o 9º ano. Sendo assim, em relação ao uso de “Jornais e revistas informativas”, tem-se que a proporção de docentes que “de vez em quando” utilizou no 5º ano (60,50%) foi maior que o percentual de professores do 9º ano (57,64%) e, ainda, a proporção de professores que “sempre ou que quase sempre” utilizou dessa prática foi maior no 5º ano (32,77%) do que no 9º ano (24,31%). No segundo item, houve diferença significativa (valor-p < 0,001) do uso de “Livros de literatura em geral” e o ano, considerando que a proporção de

<sup>100</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2015-2017.

docentes que “nunca utilizou” no 9º ano (21,67%) foi maior que a proporção de professores do 5º ano (0,00%). Além disso, a proporção de professores que “de vez em quando” utilizou “Livros de literatura em geral” foi maior no 9º ano (41,26%) do que no 5º ano (15,70%). Em contrapartida, a proporção de docentes que “sempre ou quase sempre” utilizou no 5º ano (84,30%) foi maior que o percentual de professores do 9º ano (37,06%).

Na sequência, ao analisar o uso de “Projektor (Datashow, projetor de transparências)” e o ano (série), observa-se que a proporção de docentes que “não utiliza porque a escola não tem” no 9º ano (6,94%) foi maior que a proporção de professores do 5º ano (1,65%). Já a proporção de professores que “nunca” utilizou foi maior no 9º ano (20,14%) do que no 5º ano (3,31%). Em contrapartida, a proporção de docentes que “de vez em quando” utilizou no 5º ano (77,69%) foi maior que o percentual de professores do 9º ano (59,03%) e a proporção de professores que “sempre ou quase sempre” utilizou dessa prática foi maior no 5º ano (17,36%) do que no 9º ano (13,89%).

Por fim, no que tange ao uso de “Filmes, desenhos animados ou documentários” e o ano (série), tem-se que a proporção de professores que “nunca utilizam” foi maior no 9º ano (13,99%) do que no 5º ano (2,48%). Em contrapartida, a proporção de docentes que “de vez em quando” utilizou no 5º ano (85,95%) foi maior que o percentual de professores do 9º ano (64,34%), e a proporção de professores que “sempre ou quase sempre” utilizou dessa prática foi menor no 5º ano (11,57%) do que no 9º ano (20,98%). Da mesma forma, houve diferença significativa (valor-p = 0,017) do uso de “Programas/aplicativos pedagógicos de computador” e o ano, uma vez que a proporção de professores que nunca utilizou foi maior no 9º ano (21,53%) do que no 5º ano (8,26%). Em contrapartida, a proporção de docentes que de vez em quando utilizou no 5º ano (66,94%) foi maior que o percentual de professores do 9º ano (52,78%).

Quando avalia-se o uso de “Máquina copiadora (xerox)” e o ano (série), a situação se inverte, considerando que a proporção de professores que “de vez em quando” utilizou “Máquina copiadora (xerox)” foi menor no 9º ano (32,17%) do que no 5º ano (46,28%). Em contrapartida, a proporção de docentes que “sempre ou quase sempre” utilizou no 9º ano (67,13%) foi maior que o percentual de professores do 5º ano (52,07%). É relevante observar os percentuais de forma mais ampliada, conforme segue nas Tabela 38 e 39 e no Gráfico 4.



**Tabela 38 - Recursos auxiliares às práticas pedagógicas 5º e 9º ano – Questionário do Professor 2007, 2009 e 2011**

Indique se você utiliza ou não nesta escola:		5º ano		9º ano	
		N	%	N	%
Computadores	Sim, utilizo	243	93,8%	156	80,4%
	Não utilizo porque não acho necessário	9	3,5%	36	18,6%
	Não utilizo porque a escola não tem	7	2,7%	2	1,0%
Internet	Sim, utilizo	239	93,7%	146	75,3%
	Não utilizo porque não acho necessário	8	3,1%	40	20,6%
	Não utilizo porque a escola não tem	8	3,1%	8	4,1%
Fitas de Vídeo e DVD	Sim, utilizo	245	94,6%	137	70,6%
	Não utilizo porque não acho necessário	9	3,5%	55	28,4%
	Não utilizo porque a escola não tem	5	1,9%	2	1,0%
Jornais e revistas informativas	Sim, utilizo	244	96,4%	171	89,1%
	Não utilizo porque não acho necessário	4	1,6%	14	7,3%
	Não utilizo porque a escola não tem	5	2,0%	7	3,6%
Livros de consulta para os professores	Sim, utilizo	184	100,0%	114	90,5%
	Não utilizo porque não acho necessário	0	0,0%	3	2,4%
	Não utilizo porque a escola não tem	0	0,0%	9	7,1%
Livros de leitura/literatura em geral	Sim, utilizo	191	98,5%	108	83,1%
	Não utilizo porque não acho necessário	3	1,5%	20	15,4%
	Não utilizo porque a escola não tem	0	0,0%	2	1,5%
Livros didáticos	Sim, utilizo	243	96,0%	183	93,8%
	Não utilizo porque não acho necessário	7	2,8%	9	4,6%
	Não utilizo porque a escola não tem	3	1,2%	3	1,5%
Retroprojektor	Sim, utilizo	117	65,4%	43	33,9%
	Não utilizo porque não acho necessário	48	26,8%	72	56,7%
	Não utilizo porque a escola não tem	14	7,8%	12	9,4%
Máquina Copiadora	Sim, utilizo	183	95,3%	123	93,9%
	Não utilizo porque não acho necessário	6	3,1%	4	3,1%
	Não utilizo porque a escola não tem	3	1,6%	4	3,1%
Revista em quadrinhos	Sim, utilizo	131	95,6%	58	52,3%
	Não utilizo porque não acho necessário	4	2,9%	44	39,6%
	Não utilizo porque a escola não tem	2	1,5%	9	8,1%
Projektor de slides	Sim, utilizo	32	48,5%	15	34,9%
	Não utilizo porque não acho necessário	7	10,6%	19	44,2%
	Não utilizo porque a escola não tem	27	40,9%	9	20,9%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>101</sup>

**Tabela 39 - Recursos auxiliares às práticas pedagógicas 5º e 9º anos – Questionário do Professor 2015 e 2017**

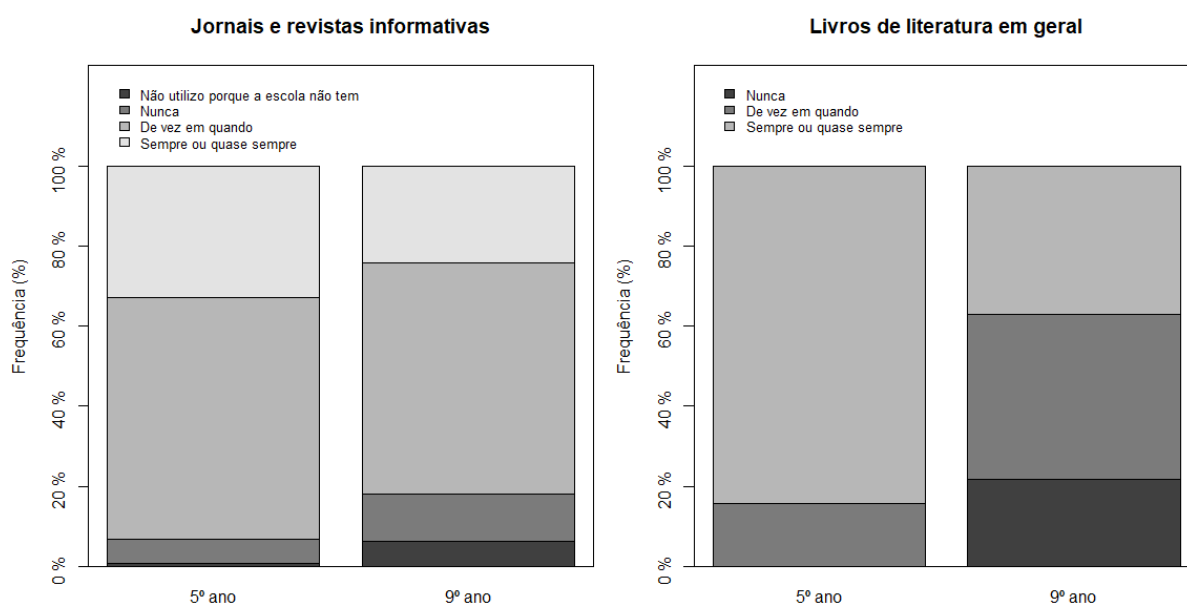
Variáveis	5ª Série		9ª Série		Valor-p	
	N	%	N	%		
Jornais e revistas informativas.	Não utilizo porque a escola não tem	1	0,84%	9	6,25%	<b>0,024</b>
	Nunca	7	5,88%	17	11,81%	
	De vez em quando	72	60,50%	83	57,64%	
	Sempre ou quase sempre	39	32,77%	35	24,31%	
Livros de literatura em geral	Nunca	0	0,00%	31	21,68%	<b>&lt; 0,001</b>
	De vez em quando	19	15,70%	59	41,26%	
	Sempre ou quase sempre	102	84,30%	53	37,06%	
Projektor (datashow, projetor de	Não utilizo porque a escola não tem	2	1,65%	10	6,94%	<b>&lt; 0,001</b>

<sup>101</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011.

Variáveis	5ª Série		9ª Série		Valor-p
	N	%	N	%	
transparências)	Nunca	4 3,31%	29 20,14%		
	De vez em quando	94 77,69%	85 59,03%		
	Sempre ou quase sempre	21 17,36%	20 13,89%		
Filmes, desenhos animados ou documentários	Não utilizo porque a escola não tem	0 0,00%	1 0,70%		
	Nunca	3 2,48%	20 13,99%		<b>&lt; 0,001</b>
	De vez em quando	104 85,95%	92 64,34%		
Sempre ou quase sempre	14 11,57%	30 20,98%			
Máquina copiadora (xerox)	Nunca	2 1,65%	1 0,70%		<b>0,027</b>
	De vez em quando	56 46,28%	46 32,17%		
	Sempre ou quase sempre	63 52,07%	96 67,13%		
Programas/aplicativos pedagógicos de computador	Não utilizo porque a escola não tem	6 4,96%	5 3,47%		<b>0,017</b>
	Nunca	10 8,26%	31 21,53%		
	De vez em quando	81 66,94%	76 52,78%		
Internet	Sempre ou quase sempre	24 19,84%	32 22,22%		0,279
	Não utilizo porque a escola não tem	5 4,17%	1 0,69%		
	Nunca	6 5,00%	6 4,17%		
	De vez em quando	78 65,00%	94 65,28%		
	Sempre ou quase sempre	31 25,83%	43 29,86%		

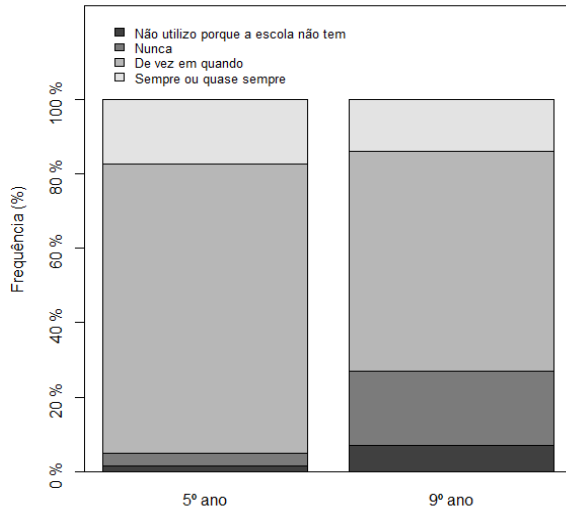
Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>102</sup>

**Gráfico 4 - Comparação dos temas complementares a práticas pedagógicas por ano**

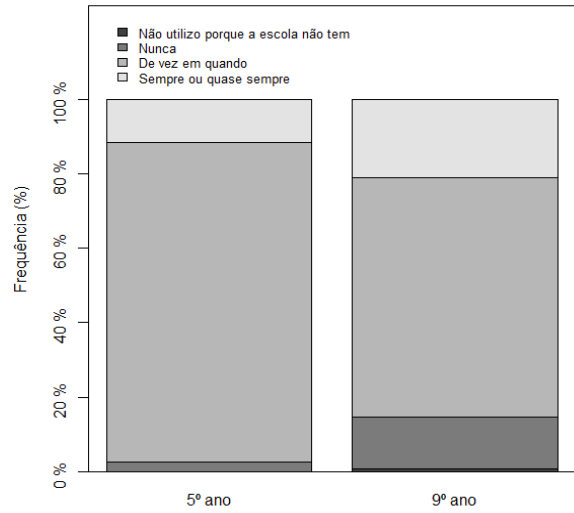


<sup>102</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2015 e 2017.

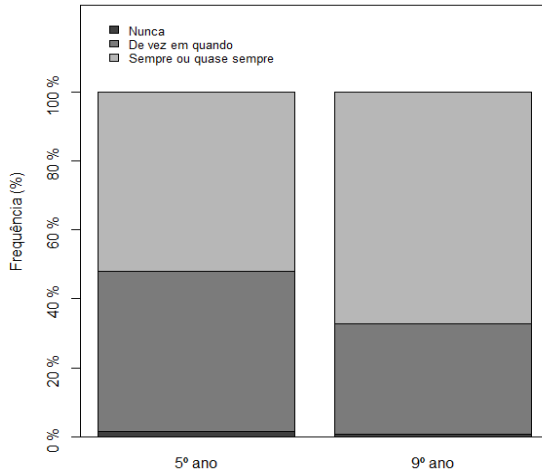
**Projektor (datashow, projetor de transparências)**



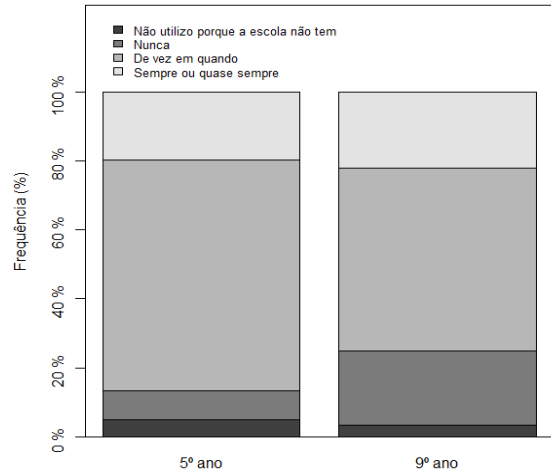
**Filmes, desenhos animados ou documentários**



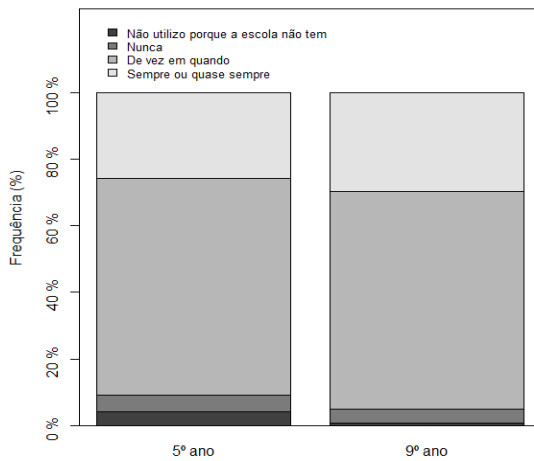
**Máquina copiadora (xerox)**



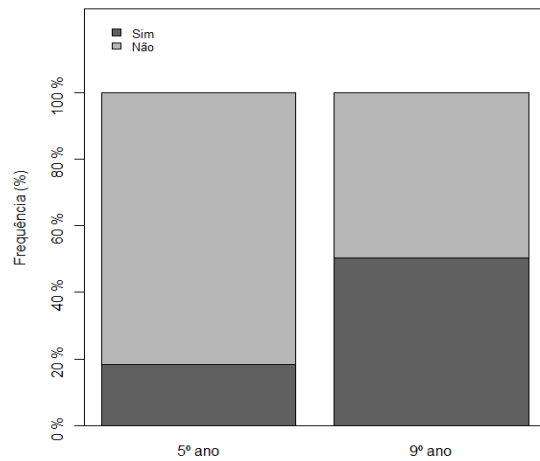
**Programas/aplicativos pedagógicos de computador**



**Internet**



**Carência de infraestrutura física**



Fonte: Elaborado pela Autora (2020).<sup>103</sup>

<sup>103</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2015-2017.

Com base nas informações, conclui-se que, para os professores e as professoras, a leitura de livros de literatura tem exercido um papel significativo em relação às práticas pedagógicas, certamente oferecendo acesso a conhecimentos alheios ao círculo de relações imediatas dos(as) estudantes e ajudando a consolidar modos mais individualizados de leitura e reflexão. Eles(as) também utilizam recursos tecnológicos para diversificar os trabalhos, como computadores, internet, fitas de vídeo e DVD, enfim, aparatos tecnológicos, mas em intensidade bem inferior à de outras ferramentas.

A análise trouxe à tona que, em grande parte, os(as) profissionais fizeram uso “sempre ou quase sempre” das máquinas copiadoras (xerox) para reproduzir fragmentos de textos ou outros materiais para o dia a dia das aulas, perfazendo um total de 52,07% no 5º ano e 67,13% no 9º ano. Ainda, se analisar a utilização da máquina copiadora (xerox) como recurso para fins pedagógicos, no ano de 2015 a 2017 nem um profissional apontou não a ter utilizado.

O uso da máquina copiadora não apresenta em si um problema, pois pode evidenciar estratégias de diversificação e democratização do acesso a materiais impressos para os estudantes. Nesse sentido, a fotocópia é apropriada pelos(as) professores e professoras como instituição pedagógica, auxiliando-os(as) na difusão de material de leitura, na reprodução de mapas, na socialização de textos de periódicos, enfim, para os mais variados aspectos. Toma-se, aqui, a prática pedagógica da reprodução de textos para uso didático, compreendendo essa prática como parte de uma proposta de projeção de alguns aspectos do conteúdo a ser trabalhado. Essa instituição envolve, todavia, outros fatores a serem analisados, pois os professores e as professoras que disponibilizam os textos copiados aos(as) estudantes podem estar priorizando atividades e práticas formativas pouco desafiadoras, reprodutivas e que certamente comprometem o desenvolvimento de práticas de argumentação, autonomia na produção dos textos, entre tantas outras. Nesse sentido, um dos objetivos deste Tese é chamar a atenção para a necessidade de pesquisar sistematicamente e discutir as práticas pedagógica com maior profundidade.

Com respeito às práticas pedagógicas gerais dos(as) professores(as), avaliadas pelos itens 109 a 113 do Questionário do Professor, Prova Brasil, SAEB, a maioria dos itens se mostraram significativos por serem usados “semanalmente” ou “diariamente”, como: Q109. Você busca desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas; Q111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa); Q112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos e; Q113. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos. Destaca-se que a prática

pedagógica relativa ao “desenvolvimento de projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidade de trabalho em equipe” (Q110), se mostrou associada a periodicidades menores: “Mensalmente” para os 5º anos e “De três a quatro vezes por ano” para os estudantes dos 9º anos.

As Tabelas 40 e 41 apresentem a análise descritiva de todas as questões de interesse dos professores do 5º ano de acordo.

**Tabela 40 - Análise descritiva das práticas pedagógicas gerais – 5º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017**

Questão	Ano	Nunca		Uma vez por ano		De 3 a 4 vezes por ano		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q109. Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas	2013	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	11,6%	46	66,7%	15	21,7%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	5	7,9%	15	23,8%	34	54,0%	9	14,3%
	2017	0	0,0%	2	3,2%	9	14,3%	13	20,6%	29	46,0%	10	15,9%
Q110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidade de trabalho em equipe”	2013	1	1,4%	0	0,0%	17	24,6%	23	33,3%	22	31,9%	6	8,7%
	2015	2	3,2%	4	6,5%	15	24,2%	28	45,2%	5	8,1%	8	12,9%
	2017	0	0,0%	1	1,6%	18	28,6%	24	38,1%	15	23,8%	5	7,9%
Q111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa)	2013	0	0,0%	0	0,0%	8	11,8%	14	20,6%	26	38,2%	20	29,4%
	2015	1	1,6%	0	0,0%	5	7,9%	15	23,8%	25	39,7%	17	27,0%
	2017	1	1,6%	0	0,0%	1	1,6%	4	6,3%	22	34,9%	35	55,6%
Q112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos	2013	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	14	20,3%	55	79,7%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	6,3%	13	20,6%	46	73,0%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,6%	62	98,4%
Q113. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.	2013	0	0,0%	0	0,0%	3	4,3%	0	0,0%	20	29,0%	46	66,7%
	2015	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	11,1%	19	30,2%	37	58,7%
	2017	0	0,0%	0	0,0%	2	3,2%	2	3,2%	10	15,9%	49	77,8%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>104</sup>

<sup>104</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

Tabela 41 - Análise descritiva das práticas pedagógicas gerais – 9º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017

Questão	Ano	Nunca		Uma vez por ano		De 3 a 4 vezes por ano		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q109. Você busca desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas	2013	2	2,6%	0	0,0%	5	6,6%	21	27,6%	38	50,0%	10	13,2%
	2015	0	0,0%	1	1,6%	2	3,2%	28	44,4%	24	38,1%	8	12,7%
	2017	2	2,4%	0	0,0%	7	8,4%	19	22,9%	46	55,4%	9	10,8%
Q110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidade de trabalho em equipe	2013	7	9,2%	9	11,8%	27	35,5%	14	18,4%	15	19,7%	4	5,3%
	2015	0	0,0%	6	9,5%	17	27,0%	30	47,6%	9	14,3%	1	1,6%
	2017	7	8,4%	16	19,3%	16	19,3%	15	18,1%	21	25,3%	8	9,6%
Q111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa)	2013	2	2,7%	0	0,0%	3	4,0%	12	16,0%	32	42,7%	26	34,7%
	2015	5	7,9%	1	1,6%	2	3,2%	12	19,0%	25	39,7%	18	28,6%
	2017	6	7,3%	4	4,9%	9	11,0%	4	4,9%	31	37,8%	28	34,1%
Q112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos	2013	1	1,3%	1	1,3%	5	6,7%	7	9,3%	17	22,7%	44	58,7%
	2015	0	0,0%	1	1,6%	1	1,6%	7	11,1%	7	11,1%	47	74,6%
	2017	3	3,6%	0	0,0%	5	6,0%	6	7,2%	15	18,1%	54	65,1%
Q113. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.	2013	4	5,3%	3	4,0%	2	2,7%	9	12,0%	23	30,7%	34	45,3%
	2015	0	0,0%	3	4,8%	1	1,6%	11	17,5%	14	22,2%	34	54,0%
	2017	4	4,8%	3	3,6%	4	4,8%	8	9,6%	27	32,5%	37	44,6%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>105</sup><sup>105</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

O mesmo enfoque pode ser percebido no contexto da questão 111 do *Questionário do Professor*, que foi elaborada da seguinte forma: “Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa)”. Os professores e as professoras da rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nos anos de 2013, 2015 e 2017 apontaram que (Tabela 42 e 43):

**Tabela 42 - Análise descritiva das práticas pedagógicas gerais – 5º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017**

Questão	Ano	Nunca		Uma vez por ano		De 3 a 4 vezes por ano		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).	2013	0	0,0%	0	0,0%	8	11,8%	14	20,6%	26	38,2%	20	29,4%
	2015	1	1,6%	0	0,0%	5	7,9%	15	23,8%	25	39,7%	17	27,0%
	2017	1	1,6%	0	0,0%	1	1,6%	4	6,3%	22	34,9%	35	55,6%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>106</sup>

**Tabela 43 - Análise descritiva das práticas pedagógicas gerais – 9º ano – Questionário do Professor 2013, 2015 e 2017**

Questão	Ano	Nunca		Uma vez por ano		De 3 a 4 vezes por ano		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa)	2013	2	2,7%	0	0,0%	3	4,0%	12	16,0%	32	42,7%	26	34,7%
	2015	5	7,9%	1	1,6%	2	3,2%	12	19,0%	25	39,7%	18	28,6%
	2017	6	7,3%	4	4,9%	9	11,0%	4	4,9%	31	37,8%	28	34,1%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>107</sup>

Tais respostas revelam, inclusive, a familiaridade dos professores e das professoras dos 5º e 9º anos com determinadas práticas escolares bastante usuais em que se propõem, por exemplo, que se copie textos do livro didático ou do quadro-negro, também revela algumas diferenças entre as práticas dos profissionais que trabalham com os estudantes dos Anos Iniciais em relação aos que ministram aulas nos Anos Finais. Os dados evidenciam que os(as) docentes dos Anos Iniciais adotam essa práticas de trabalho como proposta pedagógica com mais frequência no ano de 2017. Embora ainda imprecisas, estas respostas revelam que para a maioria dos(as) alunos(as) a “cópia” não é uma escolha aleatória de prática pedagógica feita pelo(a) professor(a).

Pode-se, assim, concluir que, nesta fase escolar, o(as) estudantes podem e devem ser submetidos a práticas que parecem mais significativas, e talvez esse possa ser um indicativo

<sup>106</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

<sup>107</sup> SAEB/ Microdados da Prova Brasil/INEP 2013, 2015 e 2017.

que contribua para a menor evasão, o maior interesse, e, porque não, melhor aprendizagem – segundo critérios da avaliação de larga escala.

Sobre os aspectos que envolvem o ensino, Gatti (2010) ressalta a importância das estratégias do professor no emprego de diversas formas de interação para oportunizar aos estudantes a construção do conhecimento tendo como foco especial atenção às características e experiências individuais, subjetivas, dos conhecimentos prévios e da maneira própria de interpretar as informações. Os(as) docentes com estratégias diversificadas frequentemente conseguem maior proximidade com os(as) estudantes, com isso, passam a encontrar estratégias para trabalhar determinados conhecimentos. No quesito “conhecer os estudantes” é possível afirmar que o professor e a professora dos Anos Iniciais têm melhor condição de o fazer, pois trabalham com, no máximo, duas turmas de 25 a 30 pessoas, todavia, o mesmo não acontece com docentes que ministram aulas nos Anos Finais. Esses têm as suas aulas compartimentalizadas em pequenos períodos de 45 ou 50 minutos e, muitas vezes, ministram aulas em 7 ou 8 turmas diferentes, do 6º ao 9º ano, cada uma delas com 30 a 35 estudantes.

As indagações precisam ser mais bem analisadas, por ora, a ideia é colaborar para que se entenda melhor com que frequência as práticas pedagógicas são utilizadas pelos docentes da Rede.

Na Educação Básica – Ensino Fundamental –, é grande a complexidade do cotidiano da profissão, portanto, mais um dos fatores que fortalece a premissa de que há necessidade de qualificar a ação reflexiva proporcionada pela prática. Não se desconsidera, porém, que algumas práticas pedagógicas impedem discussões e problematização dos conhecimentos, não contribuem para que as crianças e os(as) jovens percebam a complexidade e a riqueza de cada questão ou aspecto trabalhado, pois são práticas conservadoras e pouco problematizadoras e desafiadoras. Mesmo com documentos norteadores do currículo da Rede, as práticas de memorização e mecanização são mantidas, como se confirma por meio da análise do *Questionário do Professor*. De maneira geral, o estudo da Matemática e da Língua Portuguesa nas escolas tem focado na construção dos conceitos, sem renunciar às técnicas (usadas em maior ou menor grau). Pela identificação da complexidade do tema, fica o desafio de pensar sobre a própria prática docente em sala de aula, tendo em vista que a mesma figura como fator crucial para o aprendizado, pois os(as) docentes são responsáveis por implantar os currículos que não se materializam apenas com os ensinamentos relativos aos conteúdos curriculares e atividades de ensino, mas, sobretudo, na forma como o professor e a professora atuam para efetivamente favorecer o desenvolvimento cognitivo do(a) estudante (PIANTA; HAMRE, 2009). Dessa forma, considera-se que os professores e as professoras devem conhecer



diversos procedimentos para acomodar as diferenças nas necessidades de aprendizado de seus(suas) diferentes estudantes, se assim não o for, a prática pedagógica pode ser mais um dos mecanismos a fortalecer a carência cultural, reafirmar as distâncias geracionais e aprisionar os(as) muitos(as) que dependem e nela confiam (ARIÉS, 1981; POSTMAN, 1999; ZABALZA, 2004; VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007).

Dentre os resultados a serem alcançados, destaca-se a melhoria na formação inicial e continuada e no Plano de Cargos e Carreira dos professores e das professoras da Rede Pública de Ensino de Florianópolis, aspectos que dependem de um exame crítico da realidade, visando subsidiar a efetiva valorização dos(as) profissionais de educação tanto no plano legal quanto no plano teórico e no exercício docente. Conforme mostra a análise do *Questionário do Professor*, as habilidades didáticas dos(as) professores(as), ou seja, suas práticas pedagógicas – conquistadas por meio da formação de professores, especialmente através da formação em serviço –, representam um papel essencial para a qualidade da educação (analisada por meio das proficiências dos(as) estudantes), mas não é o único, pois qualquer mudança isolada pode impactar pouco ou nada o resultado final. Por sua vez, a pesquisa mostra que a contribuição da escolaridade do(a) professor(a) – cursar pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrados e doutorados) – sobre a proficiência é mais efetiva quando relacionada ao professor ou à professora que ministra aulas nos Anos Iniciais (ver Capítulo 6). Se assim o for, de forma indireta, haverá a melhoria dos indicadores educacionais.

Todavia, as conclusões do estudo a respeito do impacto da formação adicional dos(as) professores(as) dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental sobre o desempenho dos(as) alunos(as) se mostraram inconclusivos, porque o Questionário do SAEB, Prova Brasil, considera apenas o nível da titulação docente, não analisa a área do curso associado à titulação ou se há equilíbrio entre a formação para o ensino e a formação para a pesquisa ou os estudos no âmbito mais abrangente e sistêmico da Educação – mesmo não dicotômicos, parece que o objeto da pesquisa traria pistas para entender melhor o fenômeno.<sup>108</sup>

---

<sup>108</sup> No contexto brasileiro, o impacto dos conhecimentos específicos dos professores no desempenho escolar foi examinado por Fernandes (2013) que mostra que quanto maior nível de conhecimento específico do professor maior será o desempenho dos estudantes, em Matemática e Língua Portuguesa. Já, Guimarães et al. (2013) encontram resultado semelhante para Matemática, mas Silva Filho (2017) ao investigar se professores com formação superior, isto é, formados em Pedagogia, agregam, em média, mais proficiência a seus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do que os colegas sem formação superior, ou licenciados em Matemática, o resultado mostra que, em ambos os casos não foram encontrados efeitos estatisticamente e economicamente.

#### 4.2 DADOS COMPARATIVOS: ALGUNS CRUZAMENTOS POSSÍVEIS

Em outra linha analítica, avalia-se a ligação entre a frequência das *práticas pedagógicas e o tempo de trabalho* como profissional da Educação Básica. Para proceder tal análise, foi necessário recodificar o tempo de trabalho da seguinte forma: 1º ano, 1-5 anos, 6-10 anos, 11-15 anos, 16-20 anos e acima de 20 anos.

Observa-se que essa é uma das lógicas do Questionário do Professor, SAEB, Prova Brasil. Nele houve relação significativa (valor-p < 0,001) entre a prática pedagógica de “Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas” e o “tempo de trabalho como professor”. A maioria das respostas dos docentes “mais experientes” apontam práticas mais complexas e significativas, semanalmente, sendo essa proporção de respostas mais frequente no grupo de docentes entre 11 a 15 anos de trabalho (66,06%). Para os professores e professoras iniciantes na carreira do magistério os desafios parecem ainda maiores, tendo em vista que 17,65% dos(as) docentes no primeiro ano de trabalho relacionaram nunca utilizarem a prática pedagógica: “Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas”. Da mesma forma, na Língua Portuguesa, a maioria deles(as) afirmou “Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática” (60,00%) e “Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas” (81,25%) semanalmente. Evidencia-se o uso de aulas excessivamente tradicionalistas, sendo que a prática isolada não se configura como processo de interação, em que os elementos principais são os próprios processos de aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Os dados mostram que os conhecimentos do professor e da professora acerca da prática pedagógica em sala de aula estão diretamente relacionados ao significado da educação como ciência, à sua estrutura e ao seu papel. A prática pedagógica, nesse sentido, poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia construída individualmente pelos sujeitos através das experiências, dos saberes, da visão de mundo e de homem, enfim uma série de conhecimentos em educação, legitimados ao longo da trajetória profissional. Sendo assim, os saberes acadêmicos aprendidos durante a graduação dos(as) profissionais da educação, ou através da sua formação, são encharcados por expectativas, experiências e representações que determinam as formas de pensar e de agir dos professores e das professoras.

Essa dimensão está relacionada com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, com a formação continuada e boas condições de trabalho, salário e carreira. O desenvolvimento profissional se dá pesquisando, estudando, ou seja, é possível descobrir novas maneiras de

planejar, ensinar, organizar o conhecimento, de avaliar e de se relacionar com os(as) estudantes, com a escola, com os(as) colegas, com as famílias etc. Aos poucos, o pensamento forja o sujeito da prática pedagógica. Nesse sentido, é fundamental organizar uma carreira sólida e segura. O primeiro passo é: contratação dos professores e das professoras nas escolas.

Sabe-se haver um grande fluxo de docentes entre as unidades da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em parte para otimizar o atendimento à demanda, em parte para compor um quadro completo dos diferentes componentes curriculares, ou, ainda, para suprir a demanda de profissionais afastados por período determinado. As escolas da Rede aparecem em número considerável, no total de 35 Escolas Básicas Municipais. Ao mesmo tempo em que tal fluxo é justificável, há que se afirmar: essa mobilidade gera instabilidade na Rede. Dessa maneira, tem-se o exposto na Tabela 44 e Gráfico 5.

Tabela 44 - Comparação entre as práticas pedagógicas e o tempo de trabalho

Variáveis		Tempo de trabalho										Valor-p <sup>1</sup>		
		Meu 1º ano		1-5 anos		6-10 anos		11-15 anos		16-20 anos			Mais de 20 anos	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		N	%
Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos	Semanalmente	17	73,91%	87	75,00%	106	79,10%	106	82,17%	77	71,30%	141	70,50%	0,017
	Mensalmente	4	17,39%	24	20,69%	16	11,94%	19	14,73%	25	23,15%	50	25,00%	
	De 1 a 4 vezes por ano	2	8,70%	3	2,59%	6	4,48%	4	3,10%	1	0,93%	8	4,00%	
	Nunca	0	0,00%	2	1,72%	6	4,48%	0	0,00%	5	4,63%	1	0,50%	
Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas	Semanalmente	5	25,00%	54	50,47%	69	51,11%	54	49,54%	48	55,81%	84	54,90%	<0,001
	Mensalmente	7	35,00%	43	40,19%	51	37,78%	41	37,61%	33	38,37%	59	38,56%	
	De 1 a 4 vezes por ano	2	10,00%	8	7,48%	13	9,63%	12	11,01%	4	4,65%	6	3,92%	
	Nunca	6	30,00%	2	1,87%	2	1,48%	2	1,83%	1	1,16%	4	2,61%	
Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas	Semanalmente	5	25,00%	44	42,31%	64	47,76%	44	40,00%	44	51,76%	71	47,02%	0,005
	Mensalmente	6	30,00%	44	42,31%	52	38,81%	46	41,82%	32	37,65%	62	41,06%	
	De 1 a 4 vezes por ano	3	15,00%	7	6,73%	13	9,70%	14	12,73%	4	4,71%	5	3,31%	
	Nunca	6	30,00%	9	8,65%	5	3,73%	6	5,45%	5	5,88%	13	8,61%	
Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática	Semanalmente	12	60,00%	47	44,34%	72	55,81%	61	58,10%	48	57,14%	88	58,67%	0,010
	Mensalmente	3	15,00%	48	45,28%	38	29,46%	31	29,52%	30	35,71%	41	27,33%	
	De 1 a 4 vezes por ano	4	20,00%	3	2,83%	14	10,85%	7	6,67%	3	3,57%	7	4,67%	
	Nunca	1	5,00%	8	7,55%	5	3,88%	6	5,71%	3	3,57%	14	9,33%	
Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	Semanalmente	7	36,84%	46	42,99%	69	53,91%	49	46,23%	40	47,62%	57	39,04%	0,019
	Mensalmente	7	36,84%	43	40,19%	48	37,50%	30	28,30%	33	39,29%	53	36,30%	
	De 1 a 4 vezes por ano	4	21,05%	5	4,67%	8	6,25%	14	13,21%	5	5,95%	17	11,64%	
	Nunca	1	5,26%	13	12,15%	3	2,34%	13	12,26%	6	7,14%	19	13,01%	
Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	Semanalmente	12	63,16%	70	72,92%	93	84,55%	90	75,63%	64	72,73%	131	73,60%	0,283
	Mensalmente	5	26,32%	23	23,96%	16	14,55%	20	16,81%	21	23,86%	36	20,22%	
	De 1 a 4 vezes por ano	1	5,26%	0	0,00%	1	0,91%	3	2,52%	2	2,27%	3	1,69%	
	Nunca	1	5,26%	3	3,13%	0	0,00%	6	5,04%	1	1,14%	8	4,49%	
Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema	Semanalmente	13	72,22%	72	75,00%	92	85,19%	93	83,78%	69	78,41%	147	84,00%	0,445
	Mensalmente	4	22,22%	18	18,75%	10	9,26%	17	15,32%	17	19,32%	23	13,14%	

Variáveis		Tempo de trabalho										Valor-p <sup>1</sup>			
		Meu 1º ano		1-5 anos		6-10 anos		11-15 anos		16-20 anos			Mais de 20 anos		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		N	%	
são adequados à situação apresentada	De 1 a 4 vezes por ano	0	0,00%	2	2,08%	1	0,93%	0	0,00%	1	1,14%	2	1,14%	0,098	
	Nunca	1	5,56%	4	4,17%	5	4,63%	1	0,90%	1	1,14%	3	1,71%		
Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos	Semanalmente	12	70,59%	77	82,80%	94	87,04%	91	79,82%	65	78,31%	156	88,64%		
	Mensalmente	5	29,41%	14	15,05%	12	11,11%	23	20,18%	18	21,69%	20	11,36%		
	De 1 a 4 vezes por ano	0	0,00%	1	1,08%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%		
	Nunca	0	0,00%	1	1,08%	2	1,85%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%		
Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática	Semanalmente	4	25,00%	26	27,66%	49	45,79%	47	43,52%	40	47,06%	79	45,40%		<0,001
	Mensalmente	5	31,25%	44	46,81%	45	42,06%	44	40,74%	32	37,65%	77	44,25%		
	De 1 a 4 vezes por ano	2	12,50%	15	15,96%	9	8,41%	14	12,96%	6	7,06%	17	9,77%		
	Nunca	5	31,25%	9	9,57%	4	3,74%	3	2,78%	7	8,24%	1	0,57%		
Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas	Semanalmente	13	81,25%	49	53,26%	67	63,21%	70	63,64%	51	58,62%	110	62,86%		0,047
	Mensalmente	3	18,75%	26	28,26%	25	23,58%	21	19,09%	20	22,99%	44	25,14%		
	De 1 a 4 vezes por ano	0	0,00%	1	1,09%	4	3,77%	2	1,82%	7	8,05%	1	0,57%		
	Nunca	0	0,00%	16	17,39%	10	9,43%	17	15,45%	9	10,34%	20	11,43%		
Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas	Semanalmente	8	47,06%	48	51,06%	68	63,55%	72	66,06%	50	58,82%	114	65,90%	<0,001	
	Mensalmente	5	29,41%	39	41,49%	37	34,58%	29	26,61%	26	30,59%	52	30,06%		
	De 1 a 4 vezes por ano	1	5,88%	3	3,19%	0	0,00%	8	7,34%	2	2,35%	7	4,05%		
	Nunca	3	17,65%	4	4,26%	2	1,87%	0	0,00%	7	8,24%	0	0,00%		

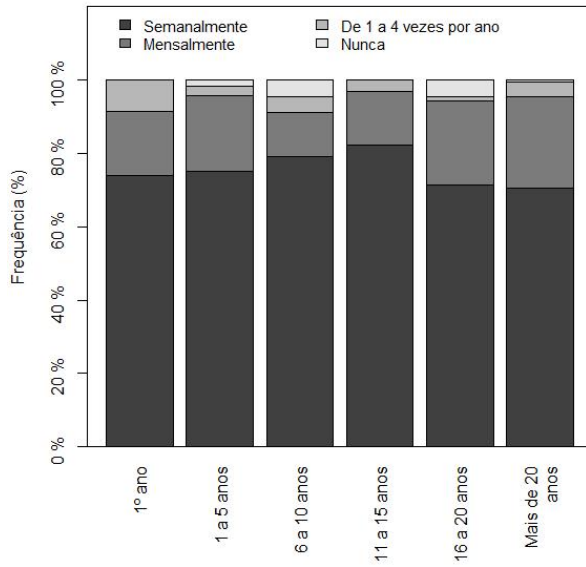
<sup>1</sup>Qui-Quadrado Simulado.

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>109</sup>

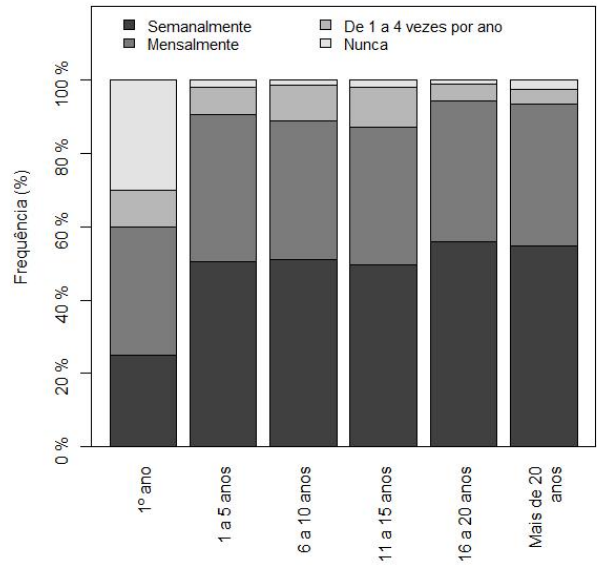
<sup>109</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2015-2017. Particularmente para essa análise foram agrupados os dados coletados para a frequência “semanalmente” e “diariamente” por entender a relação entre as duas periodicidades. Também agrupou-se “uma vez por anos” e “três a quatro vezes por ano” renomeando em “de uma a quatro vezes por anos”.

**Gráfico 5 - Comparação entre as práticas pedagógicas e o tempo de trabalho**

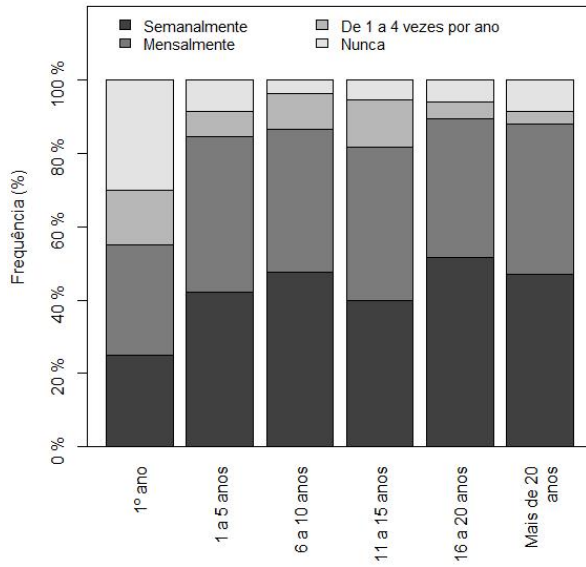
**Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos**



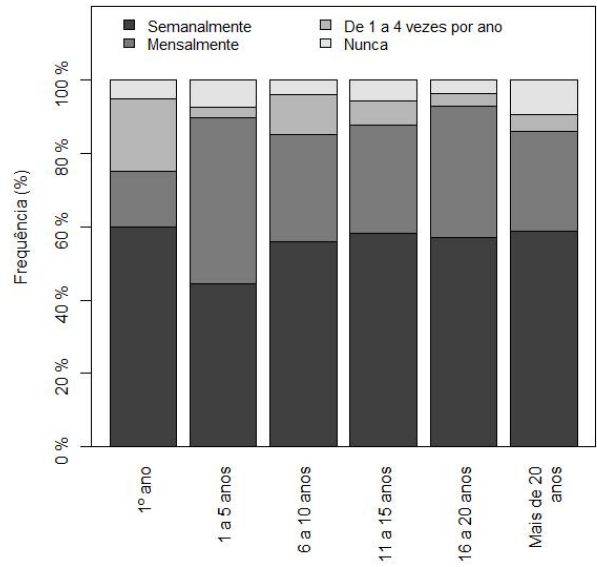
**Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas**



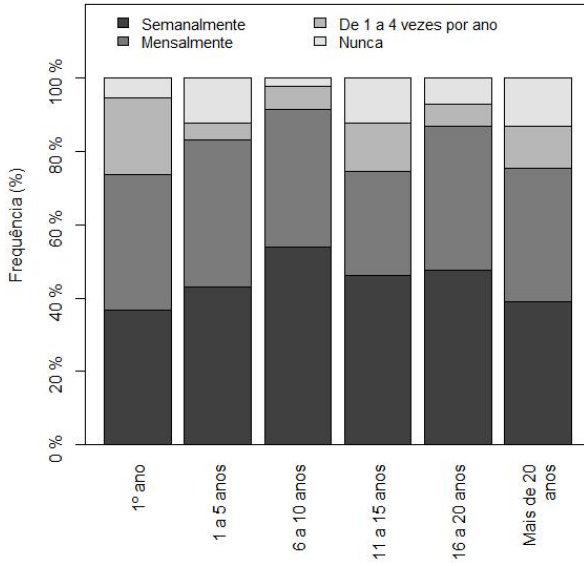
**Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas**



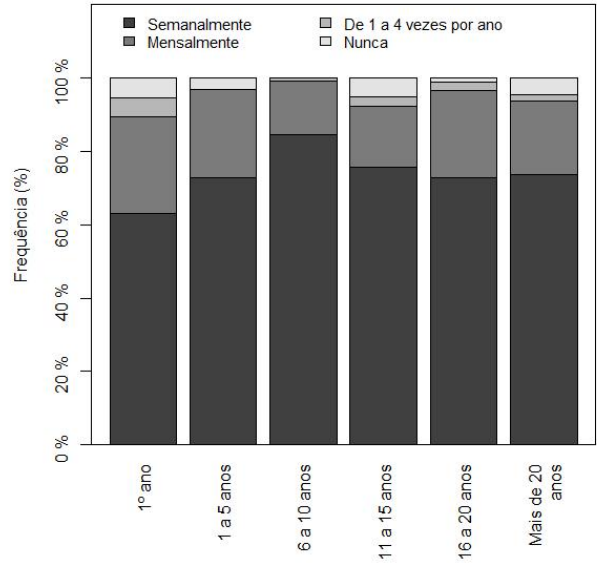
**Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática**



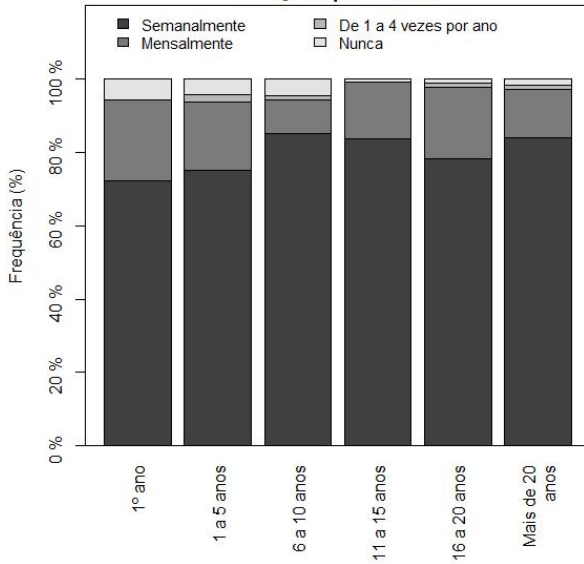
**Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos**



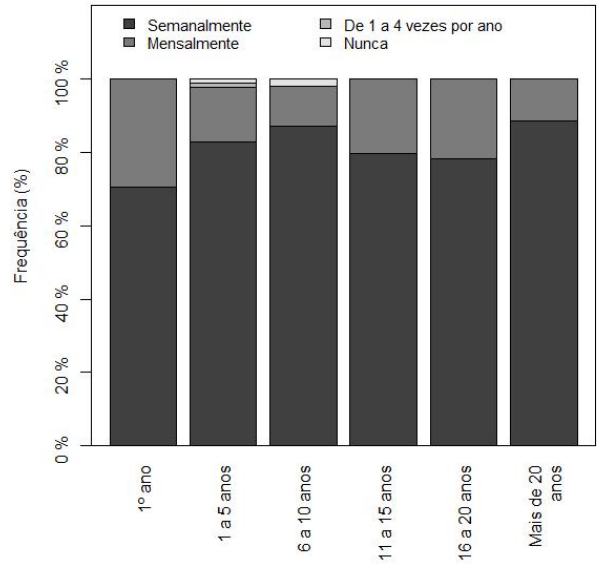
**Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras**

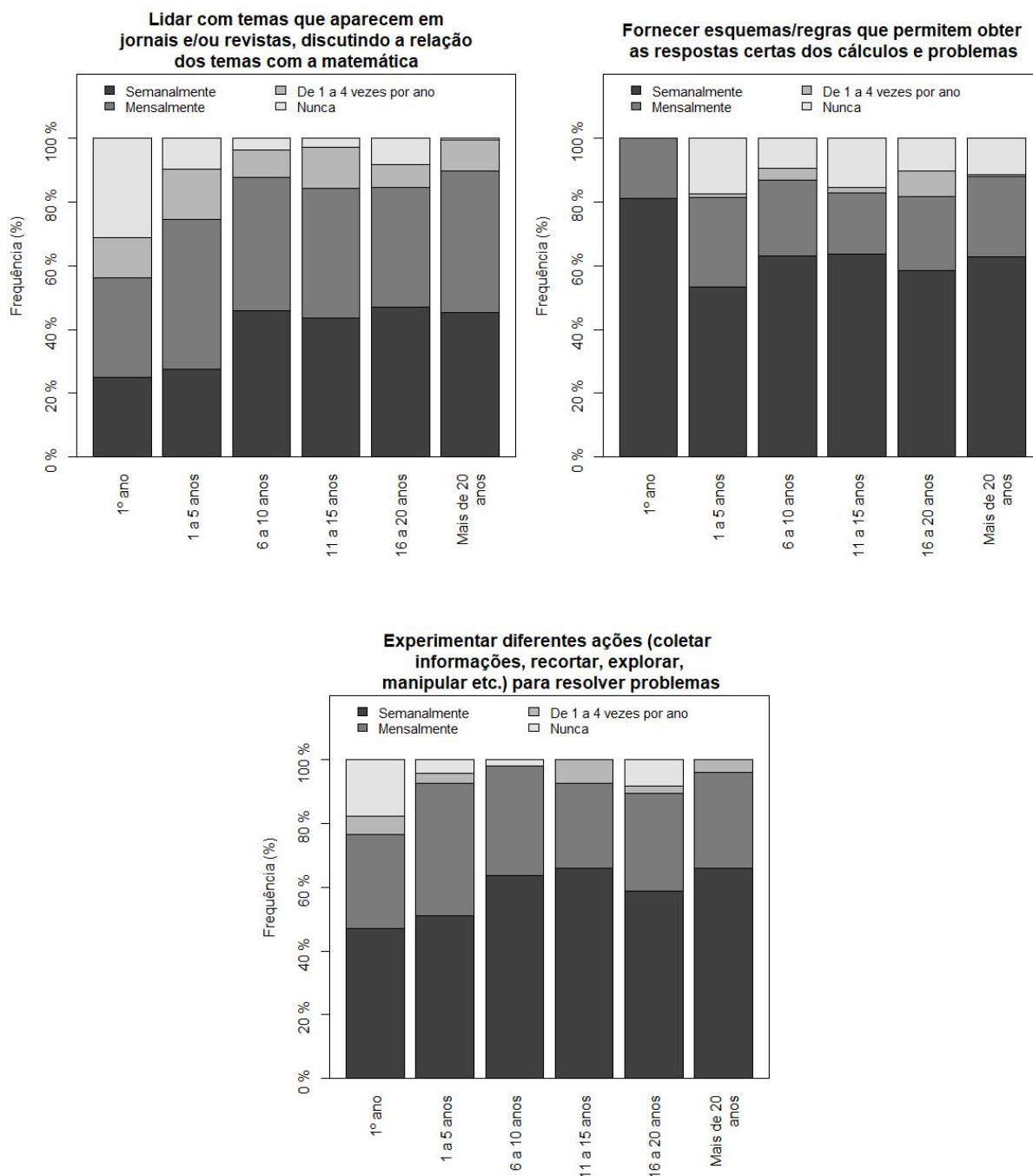


**Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada**



**Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos**





Fonte: Elaborado pela Autora (2020).<sup>110</sup>

A Tabela 44 apresenta a comparação da frequência das *práticas pedagógicas e o tempo de trabalho* como professor(a). Observa-se que o item “Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos” teve maior número de respostas no grupo de docentes que tinham 11-15 anos de tempo de trabalho (82,19%), seguido pelo grupo com 6-10 anos de docência (79,10%), todavia, todos os profissionais afirmaram desenvolvê-lo semanalmente. No passar dos anos de atuação, observa-se redução

<sup>110</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2015-2017.



no percentual dos que afirmaram “nunca” ter proposto situações de aprendizagem familiares ou de interesse dos(as) estudantes.

Em relação à prática pedagógica “Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas”, entre os indivíduos que a exercitaram semanalmente, ela foi menor no grupo de docentes no primeiro ano de trabalho (25,00%) e também foram eles(as) os(as) que mais afirmaram “nunca” ter usado tal prática (30,00%). Ainda avaliando as práticas pedagógicas em relação ao uso de periódicos, observou-se que houve relação significativa (valor-p = 0,000) na correlação entre ambas, sendo que a proporção de respostas dos indivíduos que a praticaram semanalmente foi maior no grupo de respostas dos(as) docentes de 16-20 anos de trabalho (55,08%). Os(As) “iniciantes” que mais alegaram “nunca” propor tal estratégia, contraditoriamente, haviam dito que propunham “atividades significativas” nas suas práticas. No que concerne ao uso dessa prática e o tempo de trabalho como professor(a), os dados apontam que, com o aumento do tempo de trabalho, os(as) docentes tenderam a fazer uso de estratégias com textos e linguagens diversificadas. No que tange às “atividades significativas”, os grupos de docentes estavam representados(as) da seguinte forma: 1 a 5 anos (45,16%), 6 a 10 anos (44,86%), 11 a 15 anos, 16 a 20 anos (44,59) e acima de 20 anos (47,15%), o que leva a considerar a existência de unanimidade entre os(as) professores(as) da Educação Básica quando questionados(as) sobre as suas práticas pedagógicas, as quais avaliaram como expressivas.

É fato que esse construto deixa muitas dúvidas. Por exemplo, pode ser questionado: Será que é uma boa iniciativa propor atividades gramaticais a partir desse gênero textual? Certamente, sim. Todavia, isso não basta.

Diferentes gêneros textuais de imprensa (artigo, reportagem, fotojornalismo) apresentam distantes funções e níveis de linguagem presentes nos jornais. É possível usá-los para aprender e ensinar noções gramaticais diversas, mas, esse recurso também é apropriado para discutir com os(as) estudantes uma diversidade de fatores políticos, econômicos, sociais, entre outros, bem como, a diagramação (o motivo pelo qual uma notícia aparece acima e outra abaixo, na página, em títulos com letras maiores ou menores) e as diferentes maneiras de tratar o tema. O intuito é construir leitores habituais de jornais, revistas e notícias diárias. Em outras palavras, usar estratégias que ajudem a formar opinião, entender a natureza dos conteúdos, a função dos discursos, enfim, a formação do indivíduo (contrariando a análise fútil e superficial que pode levar à semiformação – é um conceito que Theodor Adorno mobiliza e que nos ajuda a pensar o presente e a escola). A mesma lógica pode ser usada para pensar sobre a prática pedagógica de “Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para

exercitar aspectos da gramática” e o tempo de trabalho como professor(a). Será que o objetivo deste construto era discutir a relação entre a leitura desse gênero literário (e seus subgêneros) e a formação cultural do indivíduo? Pois bem, as perguntas têm sentido de desassossegar e provocar reflexões, mas não necessariamente trazer respostas.

Ao comparar algumas práticas pedagógicas, observaram-se outros pontos aqui destacados. Primeiramente, existem escolas com menor proporção de professores e professoras inexperientes, a variação pode chegar a 20%. Sugere-se que o tempo de serviço está diretamente associado ao aprimoramento dos conhecimentos e, certamente, à compreensão das melhores práticas pedagógicas. No caso específico, as práticas pedagógicas dos professores e professoras em Língua Portuguesa, com maior tempo de serviço, concentraram-se no ler contos, crônicas, poesias ou romances (82%); conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances (75%) e discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões (67%). Enquanto os(as) menos experientes, 40% deles(as), apontaram adotar a leitura de contos, mas com maior frequência para trabalhar a gramática. Nesse sentido, conclui-se que os(as) “mais experientes” fazem uso de recursos que nos parecem melhor conectados aos processos de construção do conhecimento crítico-reflexivo, atendendo às muitas demandas da educação, que, notadamente, convergem na busca por problematizar os referenciais teórico-metodológicos. Com isso, estabelecer metas e desafios para suplantar os velhos paradigmas de formação, entre eles, a racionalidade técnica e instrumental (NÓVOA, 1995; CANÁRIO, 2008; IMBERNÓN, 2011; GARCIA, 1999).

A partir dos dados contextuais coletados no *Questionário do Professor*, especificamente no gênero narrativo, com os subgêneros conto e fábula, são elaboradas leituras sobre as práticas do trabalho docente na disciplina de Língua Portuguesa. A escolha se deve ao fato de que 50,71% dos(as) docentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, entre os anos de 2007 e 2017, utilizaram contos, fábulas, crônicas, poesias ou romances. Entende-se que a maioria dos professores e das professoras trabalhou com gêneros literários. Uma vez que essa constatação não é de natureza casuística, resta analisar a abordagem dada ao trabalho com os gêneros.

Observa-se, com base nos questionários, que a fábula é usada para exercitar aspectos da gramática. Sem dúvida, é necessário trabalhar a gramática, até aí, está tudo certo. Todavia, uma fábula, um conto, uma poesia, enfim, os vários gêneros literários, devem ter outras finalidades. Primeiro, possuem a função de proporcionar a apropriação de um saber que foi sistematizado em um determinado contexto, portanto carregam significados próprios, entre eles, a construção de valores, de dogmas, de padrões etc. Segundo, ajuda a entender os

mecanismos psicológicos que se escondem por traz de toda pulsão que é a busca eterna por gratificação, por meio da qual o indivíduo expulsa de si e encontra no outro as experiências necessárias para que possa ser tomado pelas qualidades, desejos e sentimentos que estão no seu próprio ser. Por último, a fábula pode ser um dos meios para construir a emancipação do pensamento dos sujeitos.

Esse fino entrelaçamento, no qual o indivíduo ativamente reflete e se identifica, poderia ser trabalhado a partir de uma fábula, um conto, uma poesia, enfim, os vários gêneros literários, tendo em vista que a formação deve produzir as condições para que estudantes rompam com a ausência de reflexão.

É possível constatar pela análise do Questionário do Professor que a abordagem estética faz parte das propostas da Rede Pública de Ensino de Florianópolis, crescendo, assim, o uso de diferentes gêneros literários: gênero lírico, com seu subgênero sátira; gênero narrativo, com conto, epopeia ou poesia épica, fábula, crônica, ensaio, além do gênero dramático, com as comédias e tragédias, o teatro, a mímica etc.. Na sala de aula, é possível constatar lendo a *Proposta Curricular do Município de Florianópolis (2016)* a existência de intencionalidade educativa marcada pelo desejo de problematizar a linguagem, visto que o gênero é considerado apenas como fato linguístico em detrimento dos seus aspectos comunicativos e interacionais. No documento está explícito que as atividades de leitura, escuta, escrita e fala devem ter como objetivo desenvolver no educando as habilidades de compreensão e reflexão sobre os discursos que circulam socialmente, assim como, conscientizar para a importância de produzir e defender ideias próprias em textos com enunciados reais. Ainda, afirma que, na prática da leitura, os(as) estudantes devem localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto, sendo ambas fundamentais no processamento dos sentidos que constituem um conhecimento mais amplo e desprovido das lógicas formais e reprodutivistas, tendo em vista que os leitores constroem a sua leitura e interpretam os textos a partir das próprias experiências e vivências, de conhecimentos prévios, da sua capacidade de abstração, criatividade etc. (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Diante disso, questiona-se: Será que nas Matrizes de Referência SAEB há prevalência de uma abordagem dos conhecimentos linguísticos ainda fundados na gramática normativa?

Este estudo pretenderá, sem a pretensão de esgotar o assunto, apenas introduzir apontar aspectos acerca das matrizes de referência, que seguem.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa (foca a leitura) e a Matriz de Referência de Matemática (foco na Resolução de Problemas) para o 5º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental estabelecem habilidades relacionadas a conhecimentos e a procedimentos que

podem ser objetivamente verificados. Na Língua Portuguesa, as habilidades indicadas pelos descritores são avaliadas em relação a diversos gêneros e a textos de níveis de complexidade diferentes. A leitura tem sido o foco principal, considerando que “[...] a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania” (BRASIL, 2008, p. 21). As capacidades leitoras dos(as) estudantes implicarão, diretamente, no domínio de competências necessárias para formar um indivíduo com conhecimentos científicos, humanos e artísticos, preparado para uma vivência plena em uma sociedade verdadeiramente democrática.

Nesse mesmo sentido, é possível afirmar que um(a) estudante desenvolveu uma habilidade matemática quando é capaz de resolver um problema a partir da utilização/aplicação de um conceito por ele(a) já construído. Por isso, o teste busca apresentar, prioritariamente, situações em que a resolução de problemas seja significativa para o(a) estudante e mobilize seus recursos cognitivos e as ferramentas matemáticas básicas para o desenvolvimento do pensamento matemático, sempre apoiadas em suas práticas sociais, portanto, devem promover a inclusão social do(a) estudante e o(a) capacitar para atuar no mundo social, político, econômico e tecnológico que caracteriza a sociedade do século XXI (BRASIL, 2008).

Inicialmente, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa é composta por seis tópicos, quais sejam, procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística. Segundo, esses tópicos ou temas são representados por uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades “desejáveis” para cada série/ano e para cada disciplina. A matriz de Matemática da Prova Brasil está estruturada em duas dimensões. Na primeira, – objeto do conhecimento –, foram elencados seis tópicos relacionados a habilidades desenvolvidas pelos(as) estudantes. A segunda dimensão da Matriz de Matemática refere-se às competências desenvolvidas no decorrer de cada ciclo e, nesta perspectiva, foram subdivididas em partes menores, sendo que cada tópico ou tema de uma Matriz de Referência é constituído por elementos que descrevem as habilidades que serão avaliadas nos itens. Essas unidades são denominadas “descritores” e traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos(as) estudantes, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens da disciplina. A Matriz não engloba todo o currículo escolar e não deve ser confundida com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, já

que o recorte da avaliação só pode ser feito com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado nos testes. Mesmo não sendo conteúdo e englobando apenas parte do currículo, as matrizes são importantes instrumentos para a análise e problematização dos resultados cognitivos dos(as) estudantes (SOLIGO, 2010).

A análise do *Questionário do Professor* parece convergir para algumas certezas “do que não deve ser feito” no tocante às práticas pedagógicas. É fato que seria preocupante a inexistência do ensino de regras e da gramática na Língua Portuguesa ou de operações no ensino da Matemática e, certamente, em qualquer outra área de conhecimento, todavia, a ausência não justifica a presença excessiva, certamente uma condição específica para o desenvolvimento de capacidades linguísticas e matemáticas, mas, sem dúvidas, tal prática torna-se questionável quando invade o contexto de todos os gêneros textuais ou de todas as resoluções de problemas, reduzindo-os a práticas de regras, fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos, fazer exercícios para fixar procedimentos e regras e utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática ou, mesmo, obter respostas certas por meio de regras e esquemas matemáticos.

Ousa-se apontar que a Avaliação de Sistema - Prova Brasil -, tendo em vista os itens da *Matriz de Referência dos Questionários Contextuais*, valoriza em demasia uma prática pedagógica diversa da sugerida na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, 2016. Tal premissa reafirma a necessidade de investimento em formação de professores e de professoras da Educação Básica.

Seguindo no propósito inicial desta parte do texto, observa-se a relação da frequência das práticas pedagógicas com o nível de escolaridade dos(as) profissionais da Educação Básica.<sup>111</sup> Entre os(as) ocupantes das funções docentes no Ensino Fundamental, Anos Finais e Iniciais, 96,92% possuíam formação em Nível Superior. Entretanto, quase 2% dos(as) que exerciam as funções docentes, entre 2007 a 2017 (1,60% Ensino Médio-Magistério e 1,48% Ensino Médio-Outros) possuíam tão-somente formação de nível médio. Considerando a elevação das exigências de formação de todos(as) os(as) professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, conforme o *Estatuto do Servidor Municipal*, em Nível Superior, conforme determinado pela legislação nacional, optou-se por desconsiderar a premissa do *Questionário do Professor* que intentava comparar as práticas pedagógicas em relação ao nível de escolaridade.

---

<sup>111</sup> Cabe ressaltar que para uma melhor análise, o nível de escolaridade foi recodificado em duas categorias: *latu sensu* e *stricto sensu*.

No caso da Rede em análise, seria necessário remeter a discussão sobre a formação básica, abordando a formação *stricto sensu* e *latu sensu*. Seria, assim, possível constatar se os(as) profissionais com Mestrado ou Doutorado, enfim, com maior formação ao longo da vida profissional, apresentam estudos e pesquisas que diferenciam a sua prática pedagógica, podendo, então, contribuir para uma prática pedagógica significativa. Nesse sentido, seria pertinente fazer a análise para saber se os(as) profissionais com maior formação são relacionados(as) às turmas com os maiores indicadores de desempenho.

Parece que esse é o caminho e demanda uma discussão mais profunda, o que remete a outro trabalho. Para que os esforços levem à melhoria da qualidade da educação básica, será necessária a aproximação entre as políticas educacionais, a legislação educacional e a pesquisa acadêmica, para, assim, problematizar a realidade das escolas.

Certamente há muito para avançar, infelizmente os indicadores têm mostrado o baixo nível de adequação à aprendizagem dos(as) estudantes em compreensão leitora na resolução de problemas matemáticos em quase todas as escolas de Educação Básica no Brasil.

Mesmo que se conteste a “validade de tal avaliação”, é, ao nosso ver, incontestável a premissa de que a educação sofre com a reiteração e escassez de ideias, estando cada dia mais presa a pura replicação dos “textos e ideias em estoque”. Na medida em que o sentido da formação tende a se esvaír, brotam experiências na direção contrária, assim, mesmo que timidamente, há uma inquestionável e poderosa força do professor e da professora que lutam pela qualidade da educação.

Uma das maneiras de resistência é apostar em formação. Consequentemente, é possível afirmar que tal investimento traz resultados para o município, conforme se observa na evolução do aprendizado dos(as) estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, que em 2013 era de 58%, em 2015, 62%, e em 2017, 68%, enquanto no Brasil esses números, respectivamente, eram de 38%, 51% e 54% (BRASIL, Ideb/Inep 2017). Observa-se que na aprendizagem dos(as) estudantes das escolas públicas do município de Florianópolis houve avanços nos resultados dos indicadores educacionais no decorrer das séries históricas.

Cientes de que cada uma das escolas tem sua trajetória, não se justificam comparações entre elas, especialmente porque seria impossível tratar com seriedade a subjetividade presente no universo avaliado.<sup>112</sup> A simples comparação das médias não permite identificar a

---

<sup>112</sup> A singularidade também passa pela análise do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse), disponível para consulta no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Indicador permite contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e

causa dos diferentes desempenhos, mas os questionários contextuais, em especial o respondido pelos(as) professores e professoras das escolas do município, dão algumas pistas.

Considera-se que o ensino deve contribuir para a formação da consciência crítica e permitir que o indivíduo desvende as contradições da sociedade e da humanidade, sendo assim, a pretenciosa tarefa é a de defender um processo educacional capaz de possibilitar o nascer de uma sociedade mais digna, fraterna, justa, equânime, baseada na dignidade e no respeito às diferenças, para isso, a formação torna-se fundamental, em razão do seu inegável potencial formativo voltado para a construção de um projeto de resistência individual e coletivo que possa se contrapor à alienação e ao racionalismo. O prazer de tal intento, mesmo aos olhos cansados de muitos, aponta para um caminho: formar crianças, jovens e adultos para que sejam sujeitos pensantes.

Para avançar daqui, observa-se a realidade a partir da sua tensão entre totalidade e particularidade, suas discrepâncias e, sobretudo, adverte-se que a ação social apresenta um sentido subjetivamente visado para o outro, com quem pactua elementos significativos da objetividade social, de forma que esse pensamento se torna fundamental para reconhecer no processo formativo um dos elementos essenciais para a construção da consciência acerca das contradições do esclarecimento. Ambos perseguem a formação dialética no combate ao pensamento tecnicista e unificador, cristalizado em situações desumanas e bárbaras. Nesse caso, é primordial reconhecer que a racionalidade instrumental e acrítica é imperativa para a resistência à constituição de sujeitos alienados socialmente, sendo que a emancipação, em sentido amplo, diz respeito à condição do sujeito realizar experiências formativas e à autorreflexão. Por isso, pressupõe a liberdade e superação do individualismo para realizar experiências complexas, coletivas, opostas a ações marcadas pelo imediatismo e pela superficialidade das abordagens, da análise vazia de conteúdo.

Acredita-se que, enquanto predominar a esperança, a formação, se efetivada, pode levar o sujeito a alcançar mudanças significativas em múltiplas dimensões, políticas, econômicas, sociais e culturais, sendo que essas são decisivas para fazer predominar uma sociedade na qual existam a bondade e a compaixão, pois é somente através delas que os homens e as mulheres poderão romper a miséria e o sofrimento do mundo. Certamente a formação é a única maneira de priorizar o desenvolvimento do pensar enquanto uma experiência filosófico-dialética, permitindo o conhecimento sobre a realidade que exige a

---

exames realizados pelo Instituto, pois aborda as questões sobre a renda familiar, à posse de bens e à contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes, além do nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis.

crítica da consciência no sentido da emancipação. A formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva para que seja possível *educarmos uns aos outros*, como parte do processo de sociabilização e humanização, caracteriza-se como um aprendizado humano. Nesse sentido, compete à escola, aos professores e professoras, aos(as) estudantes, pais, enfim, a todos(as) os(as) envolvidos(as) tomar o passado e reconhecê-lo a partir das forças sociais que levaram àquela situação. Somente assim será possível evitar barbáries, pois o sujeito é sempre um projeto inacabado de si mesmo, por isso necessita inscrição na pulsão que marca o registro de simbolização e de suas recordações. O fato de se aceitar o desafio do recomeço leva-nos a indicar os possíveis caminhos para vencer as sequências da *violência embutidas nos rótulos que carimbam cada um dos meninos e das meninas que adentram as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, do Estado de Santa Catarina e do Brasil*.



## **5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR – PROVA BRASIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é elaborado com o objetivo de identificar fatores que possam interferir no desempenho dos(as) estudantes e dar um indicativo da qualidade do ensino no Brasil. A criação do Saeb, em parceria com o MEC e o INEP, remonta aos anos 1990, desde então, a avaliação de desempenho dos(as) estudantes se associa à aplicação de dois instrumentos de medida: as provas de conhecimento e os questionários contextuais que são respondidos por professores, diretores, alunos e também aplicadores das avaliações.

Desde a primeira edição, os questionários contextuais sofrem alterações pontuais. Esse instrumento foi introduzido na política educacional para auxiliar na “[...] produção de indicadores de qualidade das condições de escolarização e a modelagem de como esses indicadores se distribuem entre alunos de origem sociodemográfica distinta” (FRANCO et al., 2003, p. 42). A partir do levantamento de indicadores educacionais, enfatiza o Inep (2002, p. 45), obtêm-se os “[...] fatores explicativos para a modelagem do desempenho dos alunos, medida pelos instrumentos cognitivos”, enfim, variáveis intra e extraescolares associados à eficácia e à equidade da educação que, ao serem inter-relacionados permitem melhor compreensão e/ou explicação do processo que está a modelar, ou seja, permite a correta análise de contexto.

A Prova Brasil, ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), um dos componentes do Saeb, foi criada em 2005 e avalia as habilidades dos(as) estudantes de Ensino Fundamental, nos 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries), em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Os dados de uma avaliação educacional apresentam estrutura hierárquica, pois os(as) estudantes encontram-se agrupados(as) em turmas, as turmas em escolas e as escolas em municípios localizados nas mais diferentes regiões brasileiras. A mensuração pode ser realizada para captar as características de estudantes, turmas e/ou professores(as) das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e Pedagogos(as), e escolas, por meio dos questionários contextuais.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas, problemas de aprendizagem e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação está sendo aplicada. Este estudo se concentra na visão dos docentes em torno dos “problemas de aprendizagem” dos alunos (questões 70 a 82) e trabalha com os microdados de 1.104 professores e

professoras dos 5º e 9º anos de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino Municipal de Florianópolis.

### 5.1 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM: O QUE INDICA O QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

As variáveis relacionadas ao professor – Questionário do Professor Prova Brasil SAEB de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 –, foram selecionadas mediante indícios de efetiva importância para o entendimento acerca das práticas pedagógicas que mais interferem na aprendizagem e, conseqüentemente, relacionadas ao sucesso dos(as) estudantes.

Interessa investigar como características do professor e da professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis – tais como formação e/ou gestão da sala de aula, preparação das aulas, uso do tempo, apoio pedagógico, apoio dos pais ou responsáveis etc. –, têm impacto na aprendizagem. O Questionário conta com 125 itens, respondido por 1104 docentes do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental e, nesse momento, serão analisados alguns constructos sobre os “problemas de aprendizagem dos(as) estudantes” a partir do Eixo de *Qualidade – Ensino e Aprendizagem*, tema *Práticas Pedagógicas*.<sup>113</sup>

Na percepção dos professores e das professoras dos 5º e 9º anos, de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, as causas dos problemas de aprendizagem se devem, prioritariamente, a dois fatores: o contexto familiar e/ou social e as condições subjetivas aos(às) próprios(as) estudantes – problema de autoestima, falta de comprometimento com os estudos, dispersão, dificuldade em aprender, falta de interesse em leitura, enfim, situações que, na visão deles(as), levam crianças, adolescentes e jovens a não aprender e desacreditar de si mesmos(as) e das possibilidades de sucesso escolar.

Os demais dados relacionados ao problema de aprendizagem são: Carência de infraestrutura física (Q070); Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica (Q071); Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos(as) estudantes (Q072); Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do(a) estudante (Q073); Sobrecarga de trabalho dos(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas (Q074); Insatisfação e desestímulo do(a) professor(a) com a carreira docente (Q075). Apesar de serem importantes para a análise, apresentam desempenhos significativamente inferiores que as variáveis relacionadas ao (à) estudante e a sua família.

---

<sup>113</sup> A escolha desse corpus de análise articula-se a incursões anteriores sobre o tema – Capítulos II, III e IV.

As variáveis extraescolares (questões 76 a 79) são relacionadas ao (à) estudante e sua família, por ex. “meio social em que o aluno vive” (Q76), “nível cultural dos pais dos alunos” (Q77), “falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno” (Q78) e “baixa autoestima dos alunos” (Q79).

As variáveis – “conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos” ou ao “não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar” do(a) estudante, no ano de 2009, na visão dos professores e professoras, não afeta a aprendizagem (87,83%). Em 2013, 55,56% dos respondentes afirmam que “o não cumprimento” do conteúdo curricular, não afeta, diretamente, a aprendizagem, todavia, nesse mesmo ano, 44,44% dizem que “sim”, ou seja, problemas como esse, apesar de não serem estatisticamente dominante, afetam o trabalho pedagógico escolar, dificultando o trabalho em sala de aula e a aprendizagem dos estudantes.

Continuando a análise, observa-se, que as variáveis relacionadas ao percentual do cumprimento dos conteúdos curriculares – “Quanto do conteúdo previsto você conseguiu desenvolver com os alunos desta turma neste ano?” –, ou seja, o conteúdo previsto e o conteúdo efetivamente ministrado, os professores e as professoras afirmaram conseguir cumprir parcialmente o planejamento (Tabela 46).

Os dados permitem constatar que 4,92% dos(as) docentes do 5º ano conseguiram desenvolver entre 40% e 60% dos conteúdos previstos, enquanto no 9º ano, 21,13% alcançaram essa faixa. Na faixa de 60% a 80% dos conteúdos, foram 95,09 do 5º ano e 78,87% do 9º ano que afirmaram cumprir o estabelecido no planejamento pedagógico. Sendo assim, houve diferença significativa (valor- $p < 0,001$ ) na quantidade do conteúdo previsto que o(a) docente conseguiu desenvolver com os(as) estudantes da turma e a série/ano, uma vez que a proporção de docentes que passou de 20% a menos de 40% do conteúdo no 9º ano (6,34%) foi maior que a proporção de professores(as) do 5º ano (1,64%). Além disso, a proporção de professores e professoras que passou de 40% a menos de 60% do conteúdo no 9º ano (14,79%) foi maior do que no 5º ano (3,28%). Em contrapartida, a proporção de docentes que passou mais de 80% do conteúdo no 5º ano (63,12%) foi maior que o percentual de professores(as) do 9º ano (46,48%).

O posicionamento dos professores e das professoras respondentes do Questionário do Professor acerca do tema aferido por meio dessas variáveis retrata que apesar de haver concordância parcial acerca da importância do cumprimento do currículo escolar, a impressão do professor e da professora dos 5º e 9º anos, sobre a relação entre a aprendizagem e o

cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do(a) estudante, não é fator determinante para a aprendizagem.

De certa forma, faz-se necessário considerar que, se realmente o currículo é significativo, existem perdas ocasionadas pelo não cumprimento de conteúdos curriculares propostos para cada série ou ano letivos. Estudos internacionais reforçam o argumento de que os docentes são os principais responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos(as) estudantes, sendo assim, não se desconsidera que as supressões de conteúdos, ao longo de sua trajetória escolar, provocam lacunas cognitivas que dificultavam o cumprimento da função da escola pública, por conseguinte, o direito à aprendizagem (VOLANTE, 2012; MCKINSEY; COMPANY, 2007, 2010; PEARSON, 2012). Garantir o cumprimento de conteúdo, assim como de carga horária e dias letivos, não é uma escolha, mas um compromisso de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo.

A partir desses dados, percebe-se o quanto é dominante a compreensão de que existem outros aspectos a interferir muito mais no processo de aprendizagem. O que se poderia concluir de tais afirmações? Que os(as) docentes subvalorizam o currículo na aprendizagem de seus(suas) estudantes? É possível. Ou, por outro lado, há que se considerar que o aprendizado na Educação Básica é constituído em função de uma aprendizagem que ultrapassa os conteúdos ou requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos(as) estudantes. Talvez o “verdadeiro sucesso” ou o fim dos “problemas de aprendizagem” não coincidam com a definição formal de “cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar” fornecida pelo sistema educacional e adotada pelo INEP. Ou ainda, as variáveis, ao serem tomadas em conjunto em um único modelo com todas as informações acerca do processo de aprendizagem, visando o sucesso de uma criança, de um(a) jovem ou de um(a) adolescente, na visão dos professores e das professoras da Rede, não se mostraram significativas. Supõe-se, então, que outras variáveis evitariam a relativização das *concepções de sucesso* em busca da democratização legítima de um projeto para o sistema escolar de qualidade para todos(as).

Dando sequência à discussão, analisa-se outra variável intraescolar de contexto (problemas de aprendizagem) com base nos indicadores de “sobrecarga de trabalho”. Tem-se no Questionário do Professor SAEB itens que questionam se o professor interpreta que a dificuldade de aprendizagem pode estar associada a “sobrecarga”: *Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das séries ou anos avaliados ocorrem, nesta escola, devido à/aos: Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas?*

Na percepção dos(as) docentes, a variável “concordo” em geral é significativa, indicando que a maioria, 52,13%, concordou com a relação entre os fatores: “problemas de

aprendizagem” relacionados à “Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas” (Tabela 45).

Todavia, faz-se necessário levar em consideração que os professores e as professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis mostraram dois posicionamentos divergentes em virtude de, pelo menos, duas razões, a conferir. Nos anos de 2007 (53,66%), 2009 (54,78%), 2011 (58,16%), 2013 (53,42%) e 2017 (55,30%), a maioria dos(as) docentes afirmou que a “sobrecarga de trabalho” era um possível problema, conseqüentemente, influenciava no aprendizado dos(as) estudantes. De outra forma, em 2015 (64,06%), a maioria não concordou que um possível “problema de aprendizagem” fosse referente à “sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas”. Ao analisar a percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem associadas a fatores intraescolares nas turmas dos 5º e 9º ano, separadamente, a situação desnuda algumas das diferenças entre o trabalho nos Anos Iniciais e Finais, uma vez que 53,23% dos respondentes – professores e professoras do 5º ano –, discordaram da relação entre os dois aspectos, no 9º ano, esse percentual foi de 42,11% (Tabela 46).

Há nisso uma constatação: o significado dos índices habituais de “Sobrecarga de trabalho dos professores” – número de estudantes, número de aulas, diferentes conteúdos programáticos –, varia segundo o nível de escolarização e a “função docente”. Na realidade, o contexto real de prática – desigual – é por natureza multidimensional e de difícil mensuração e quantificação, ou seja, um teste padronizado não é garantia da qualidade e equidade na Educação, princípios preconizados na Constituição Federal de 1988.

A seguir, destacam-se os itens associados aos elementos da “gestão administrativa de sala de aula” – fazer chamada, preencher formulários, manter a ordem etc. – apresentados em cada item do Questionário do Professor (Tabela 46). Os professores e as professoras dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, ao serem questionados(as) sobre o tempo gasto “Realizando tarefas administrativas”, afirmaram, majoritariamente (70,99%), gastar menos de 10% das suas aulas realizando essas tarefas. De fato, essa problemática parece não afetar significativamente o dia a dia dos(as) profissionais da educação básica.

Outro aspecto associado a problemas de aprendizagem é a “indisciplina em sala de aula”. Nesse item, 62,89% dos(as) professores e das professoras da Rede que ministravam aulas no 5º ano afirmaram que havia correlação entre a indisciplina e a aprendizagem. Todavia, quando a mesma questão foi direcionada aos(as) profissionais que atuavam nos Anos Finais – 9º ano –, o percentual foi de 88,63%. Da mesma forma, os professores e as professoras do 5º ano afirmaram terem gastado menos de 10% do tempo “Mantendo a ordem/disciplina na sala de aula”, enquanto no 9º ano esse número foi de 16,78% (Tabela 47).

Destaca-se, ainda, que nos Anos Finais, 13,29% dos(as) docentes afirmaram gastar de 40% a menos de 60 % do tempo de aula “apagando incêndios”, ou seja, desperdiçando tempo do ensino. Também houve alta concordância, 83%, quanto a outro fator: manter a disciplina em sala de aula. A partir dessa constatação é possível afirmar que para o professor e a professora uma das suas tarefas mais difíceis é manter a disciplina em sala de aula, pois nem todos os alunos podem estar motivados a prestar atenção, fazer as atividades, escutar os colegas, produzir textos, enfim, em sala de aula, muitas vezes é difícil lidar com essa diversidade de comportamentos dos(as) alunos(as). Mesmo assim, 75% deles(as) afirmam sentirem-se satisfeitos(as) realizando as diversas atividades pedagógica. Uma das estratégias usadas para tornar o processo do ensino mais atrativo é usar metodologias diferenciadas, tais como trabalhos em equipe, projetos e pesquisas, emprego de tecnologias de informação e comunicação, sendo esse método ativo importante para a concentração, envolvimento e participação dos(as) estudantes nas atividades propostas.

No Brasil, em 2013, segundo dados do Inep, Prova Brasil, 29,5% e 24,4% dos(as) professores(as) de 5º e 9º anos, respectivamente, despendiam mais de 20% do tempo de aula “Mantendo a ordem/disciplina na sala de aula”. Os dados mostram também que 31,4% no 5º ano e 33,9% no 9º ano afirmaram gastar entre 10% a menos de 20% nessa tarefa. Sendo assim, constata-se que um 1/3 dos(as) profissionais despendiam mais de 10% do tempo de aula para manter a “ordem/disciplina” (BRASIL, 2013).<sup>114</sup>

Outro variável do Questionário do Professor é a “insatisfação e o desestímulo do professor” com a “carreira docente” em relação à aprendizagem dos(as) alunos(as). Na percepção de 58,21% dos professores e das professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, participantes da Prova Brasil 2007 a 2017, a “insatisfação e o desestímulo com a carreira docente” não era um problema para a aprendizagem. Ao observar essa relação no decorrer da série histórica, tem-se que, nos anos 2007 (66,67%), 2009 (57,76%), 2013 (50,68%), 2015 (68,75%) e 2017 (56,82%), a maioria dos respondentes disse que tal variável não era um marcador contextual importante para analisar o “problema de aprendizagem dos alunos”. Porém, no ano de 2011 (54,23%), a maior parte dos(as) docentes “concordou” que a “insatisfação” era determinante para o bom andamento do processo de aprendizagem.

O Questionário do Professor, SAEB, Prova Brasil, apresenta dados sobre “a carência de infraestrutura ou ineficiência de serviços de apoio pedagógico (supervisão, coordenação e orientação)”. Na visão dos(as) respondentes, esse problema também não estava diretamente associado aos problemas de aprendizagem. No ano de 2015, mais de 71,09% dos(as) docentes de 5º e 9º anos afirmaram que a “Carência de infraestrutura física na escola” não representava

---

<sup>114</sup> Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), de 2014, mostra que, o Brasil é o local onde os professores dedicam o menor tempo médio em sala de aula com ensino – média de 32,0% do tempo de aula destinados a tarefas administrativas e a manter a ordem (BRASIL, 2014, p. 18).

relação direta com a aprendizagem dos(as) estudantes. A isso pode-se objetar, pois 50,36% dos(as) docentes do 9º ano afirmaram concordar que a má qualidade dos serviços de apoio pedagógico interferia na aprendizagem, enquanto, no 5º ano, apenas 18,33% relacionou as premissas. Por isso, quando indagados(as) sobre as variáveis acima analisadas – indicativos de problemas de aprendizagem – o professor e a professora afirmaram, majoritariamente, a inexpressividade desses aspectos, sendo que os mesmos apresentaram valores pequenos, próximos de zero, indicando que os dados não são adequados para a análise dos problemas de aprendizagem. Considera-se, assim, que os fatores intraescolar – planejamento das aulas, domínio da gestão da sala de aula, currículo etc. –, apesar de importantes, não são determinantes para a qualidade da educação e para o direito de aprendizagem, ou seja, essas variáveis, ao longo da trajetória escolar, têm pouco impacto sobre a aprendizagem dos(as) estudantes, o mesmo, porém, não pode ser dito dos fatores extraescolares. Antes de abordar o tema, apresenta-se os dados (Tabelas 45, 46 e Gráfico 6).

**Tabela 45 - Análise descritiva dos possíveis problemas de aprendizagem**

Variáveis		N	%
Q72. Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos	Sim	200	23,20%
	Não	662	76,80%
Q.73. Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno	Sim	198	22,86%
	Não	668	77,14%
Q74. Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas	Sim	452	52,13%
	Não	415	47,87%
Q75. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente	Sim	364	41,79%
	Não	507	58,21%
Q76. Meio social em que o aluno vive	Sim	705	81,31%
	Não	162	18,69%
Q77. Nível cultural dos pais dos alunos	Sim	677	77,64%
	Não	195	22,36%
Q78. Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	Sim	821	93,83%
	Não	54	6,17%
Q79. Baixa autoestima dos alunos	Sim	652	74,34%
	Não	225	25,66%
Q80. Desinteresse e falta de esforço do aluno.	Sim	781	89,67%
	Não	90	10,33%
Q81. Indisciplina dos alunos em sala de aula	Sim	657	75,34%
	Não	215	24,66%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>115</sup>

<sup>115</sup> Questionário Professor Prova Brasil 2007-2017 SAEB / Questionários aplicados: 1.104 / Questionários respondidos: Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno, 866 respondentes, perfazendo 78,4% do total; Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas. 867 respondentes, 78,5%, 237 omissões (21,5% dos 1104); Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente. 871 respondentes, sendo 78,9% do total (233 omissões perdendo 21,1% dos 1104 Questionários). Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

**Tabela 46 - Problemas de aprendizagem ao longo dos ciclos de avaliação**

Variáveis	2007		2009		2011		2013		2015		2017		Valor-p <sup>1</sup>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos	Sim	49	24,38%	31	26,96%	36	25,53%	31	21,38%	29	22,83%	24	18,05%	0,584
	Não	152	75,62%	84	73,04%	105	74,47%	114	78,62%	98	77,17%	109	81,95%	
Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno	Sim	33	16,18%	14	12,17%	18	12,59%	64	44,44%	29	22,66%	40	30,30%	0,000
	Não	171	83,82%	101	87,83%	125	87,41%	80	55,56%	99	77,34%	92	69,70%	
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas	Sim	110	53,66%	63	54,78%	82	58,16%	78	53,42%	46	35,94%	73	55,30%	0,005
	Não	95	46,34%	52	45,22%	59	41,84%	68	46,58%	82	64,06%	59	44,70%	
Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente	Sim	69	33,33%	49	42,24%	77	54,23%	72	49,32%	40	31,25%	57	43,18%	0,000
	Não	138	66,67%	67	57,76%	65	45,77%	74	50,68%	88	68,75%	75	56,82%	
Meio social em que o aluno vive	Sim	164	78,47%	94	83,19%	107	75,89%	116	80,00%	108	85,71%	116	87,22%	0,112
	Não	45	21,53%	19	16,81%	34	24,11%	29	20,00%	18	14,29%	17	12,78%	
Nível cultural dos pais dos alunos	Sim	140	67,31%	87	75,65%	101	70,63%	122	84,14%	104	81,25%	123	92,48%	0,000
	Não	68	32,69%	28	24,35%	42	29,37%	23	15,86%	24	18,75%	10	7,52%	
Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	Sim	192	91,87%	109	93,97%	139	97,20%	136	93,15%	120	93,75%	125	93,98%	0,503
	Não	17	8,13%	7	6,03%	4	2,80%	10	6,85%	8	6,25%	8	6,02%	
Baixa autoestima dos alunos	Sim	147	69,67%	79	68,10%	101	70,63%	124	84,93%	102	79,69%	99	74,44%	0,006
	Não	64	30,33%	37	31,90%	42	29,37%	22	15,07%	26	20,31%	34	25,56%	
Desinteresse e falta de esforço do aluno.	Sim	169	82,44%	97	83,62%	129	90,21%	136	93,15%	124	96,88%	126	94,74%	0,000
	Não	36	17,56%	19	16,38%	14	9,79%	10	6,85%	4	3,12%	7	5,26%	
Indisciplina dos alunos em sala de aula	Sim	146	69,19%	83	70,94%	118	83,69%	111	76,03%	94	74,02%	105	80,77%	0,023
	Não	65	30,81%	34	29,06%	23	16,31%	35	23,97%	33	25,98%	25	19,23%	

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>116</sup><sup>116</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2007-2017

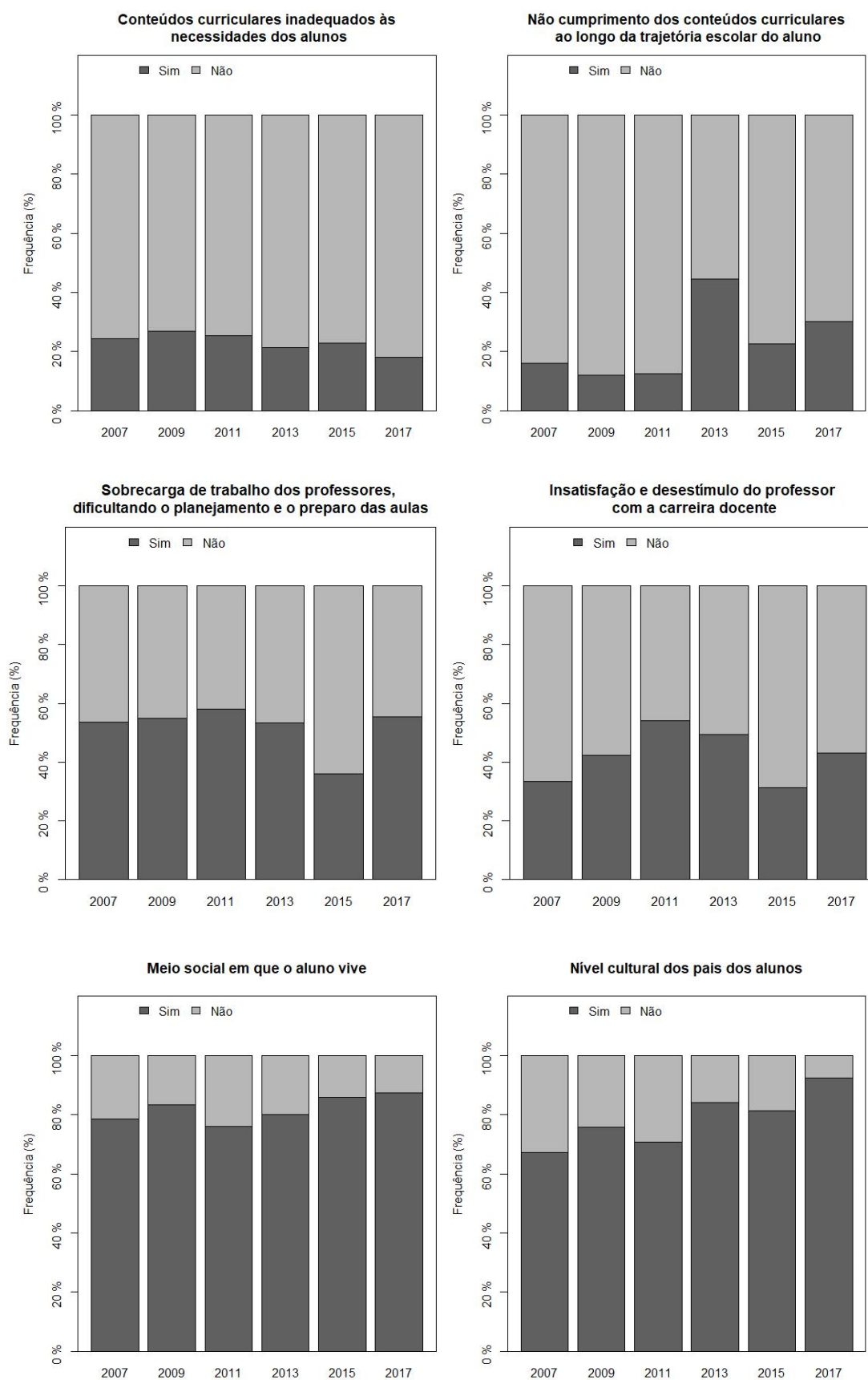


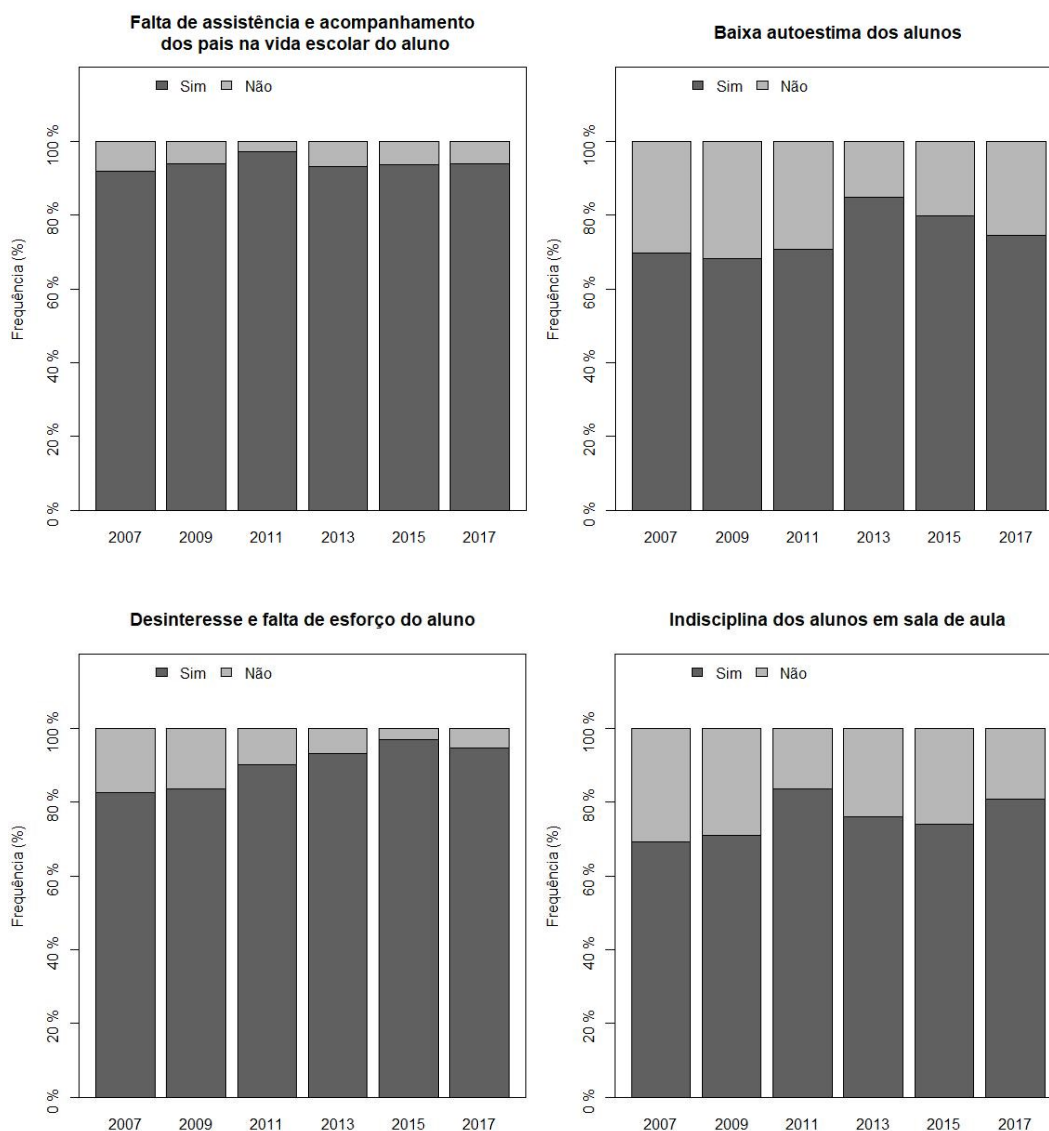
**Tabela 47 - Problemas de aprendizagem ao longo dos ciclos de avaliação**

Variáveis	2007		2009		2011		2013		2015		2017		Valor-p <sup>1</sup>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos	Sim	49	24,38%	31	26,96%	36	25,53%	31	21,38%	29	22,83%	24	18,05%	0,584
	Não	152	75,62%	84	73,04%	105	74,47%	114	78,62%	98	77,17%	109	81,95%	
Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno	Sim	33	16,18%	14	12,17%	18	12,59%	64	44,44%	29	22,66%	40	30,30%	0,000
	Não	171	83,82%	101	87,83%	125	87,41%	80	55,56%	99	77,34%	92	69,70%	
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas	Sim	110	53,66%	63	54,78%	82	58,16%	78	53,42%	46	35,94%	73	55,30%	0,005
	Não	95	46,34%	52	45,22%	59	41,84%	68	46,58%	82	64,06%	59	44,70%	
Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente	Sim	69	33,33%	49	42,24%	77	54,23%	72	49,32%	40	31,25%	57	43,18%	0,000
	Não	138	66,67%	67	57,76%	65	45,77%	74	50,68%	88	68,75%	75	56,82%	
Meio social em que o aluno vive	Sim	164	78,47%	94	83,19%	107	75,89%	116	80,00%	108	85,71%	116	87,22%	0,112
	Não	45	21,53%	19	16,81%	34	24,11%	29	20,00%	18	14,29%	17	12,78%	
Nível cultural dos pais dos alunos	Sim	140	67,31%	87	75,65%	101	70,63%	122	84,14%	104	81,25%	123	92,48%	0,000
	Não	68	32,69%	28	24,35%	42	29,37%	23	15,86%	24	18,75%	10	7,52%	
Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	Sim	192	91,87%	109	93,97%	139	97,20%	136	93,15%	120	93,75%	125	93,98%	0,503
	Não	17	8,13%	7	6,03%	4	2,80%	10	6,85%	8	6,25%	8	6,02%	
Baixa autoestima dos alunos	Sim	147	69,67%	79	68,10%	101	70,63%	124	84,93%	102	79,69%	99	74,44%	0,006
	Não	64	30,33%	37	31,90%	42	29,37%	22	15,07%	26	20,31%	34	25,56%	
Desinteresse e falta de esforço do aluno.	Sim	169	82,44%	97	83,62%	129	90,21%	136	93,15%	124	96,88%	126	94,74%	0,000
	Não	36	17,56%	19	16,38%	14	9,79%	10	6,85%	4	3,12%	7	5,26%	
Indisciplina dos alunos em sala de aula	Sim	146	69,19%	83	70,94%	118	83,69%	111	76,03%	94	74,02%	105	80,77%	0,023
	Não	65	30,81%	34	29,06%	23	16,31%	35	23,97%	33	25,98%	25	19,23%	

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>117</sup><sup>117</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2007-2017

**Gráfico 6 - Análise descritiva dos possíveis problemas de aprendizagem em relação ao ano**





Fonte: Elaborado pela Autora (2020).<sup>118</sup>

Após a manipulação dos dados (Tabela 46; Gráfico 6), observou-se que as causas dos “problemas de aprendizagem” frequentemente citadas pelos professores e pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis dizem respeito aos “alunos” e aos “pais dos alunos”, como, por exemplo: *meio social em que o estudante vive (Q076)*, *nível cultural dos pais (ou responsáveis) dos estudantes (Q077)*, *falta de assistência e acompanhamento dos pais (ou responsáveis) na vida escolar do estudante (Q079)* etc. A pressuposição subjacente é que, identificadas as causas dos problemas de aprendizagem, buscando situações e variáveis identificadas como intraescolares – o currículo praticado nas escolas, horários recortados e rígidos, não cumprimento dos dias letivos, sobrecarga de trabalho dos(as) docentes, gestão da

<sup>118</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2007-2017.

sala de aula etc. –, essas não foram determinantes para os professores e as professoras respondentes.

Chama a atenção o fato de os professores e as professoras dos 5º e 9º anos atribuírem os problemas de aprendizagem das crianças, dos(as) jovens e adolescentes da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a fatores externos à escola. A influência do contexto extraescolar nos resultados escolares já havia sido demonstrada por diferentes estudos acerca do tema, os quais evidenciam que o desempenho nos vários níveis e modalidades da Educação Básica é fortemente influenciado por critérios socioeconômicos (BROOKE; SOARES, 2008; ALVES; SOARES, 2007; RIANI, RIOS-NETO, 2008).

No Questionário do Professor, 2007 a 2017, a maioria dessas questões foi abordada nas variáveis de código TTX\_RESP\_Q070 a TX\_RESP\_Q082. Especificamente sobre os fatores intraescolares relacionam-se as variáveis extraescolares (Q075 a Q082) – meio social em que o(a) estudante vive; nível cultural dos pais dos(as) estudantes; falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do(a) estudante; baixa autoestima dos(as) estudantes; desinteresse e falta de esforço do(a) estudante; indisciplina dos(as) estudantes em sala de aula e alto índice de faltas por parte dos(as) estudantes.

Questiona-se: será que os profissionais, ao responsabilizar as famílias dos(as) estudantes pelo “sucesso” ou “fracasso” escolar, estão cientes a qualidade na educação é por natureza multidimensional e de difícil mensuração? Certamente, a situação acerca da qualidade na educação é um desafio a ser enfrentado por todos(as), assim, como o debate acerca da responsabilização pelo fracasso escolar deve ser estudado, analisado, pois exige um esforço muito maior do que colocar alguém no banco dos réus.

Existem alguns fatores considerados determinantes para o sucesso. Entre eles estão estratégias diversas utilizadas pelas famílias e/ou responsáveis pelas crianças, os(as) jovens e os(as) adolescentes em processo de escolarização. Por exemplo, é maior a probabilidade de “sucesso escolar” (92%) para um(a) estudante que recebe ajuda dos pais em casa – nas tarefas, incentivo à leitura, apoio psicológico, valorização da escola e dos(as) professores(as) etc. – do que os(as) que não recebem tal assistência.<sup>119</sup> A Tabela 48 e o Gráfico 7 demonstraram que houve diferença significativa (valor-p = 0,046) entre o problema de aprendizagem “Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno” e a

---

<sup>119</sup> No entanto, dada a quantidade de escolas municipais e o total de estudantes nelas atendidos, no Ensino Fundamental, é questionável validar tal afirmação, tendo em vista, que, são apenas os(as) profissionais dos 5º e 9º anos que respondem o questionário contextual. Todavia, apesar de questionável, tal resultado não é desprezível, pois, as respostas indicam grandes percentuais de respondentes.

série/ano. Sendo que a proporção de docentes concordantes do 5º ano (92,26%) foi menor que a proporção de docentes concordantes do 9º ano (95,51%). Da mesma forma, entre o problema de aprendizagem “Desinteresse e falta de esforço do aluno” e a série, sendo que a proporção de docentes concordantes do 5º ano (85,52%) foi menor que a proporção de docentes concordantes do 9º ano (94,08%). Quando questionados(as) acerca da “Indisciplina dos alunos em sala de aula”, os dados demonstram que a proporção de docentes concordantes no 5º ano (62,89%) foi bem menor que do 9º ano (88,63%). Ainda, é possível afirmar que variáveis estão positivamente correlacionadas com a variável contextual do nível socioeconômico da escola, portanto, a condição socioeconômica tem impacto positivo no desempenho dos(as) estudantes nos testes de proficiência da Prova Brasil.

A Tabela 48 e o Gráfico 7 apresentam a frequência dos problemas do dia a dia das unidades escolares, relacionando-os à aprendizagem.

**Tabela 48 - Comparação dos problemas de aprendizagem em relação à série**

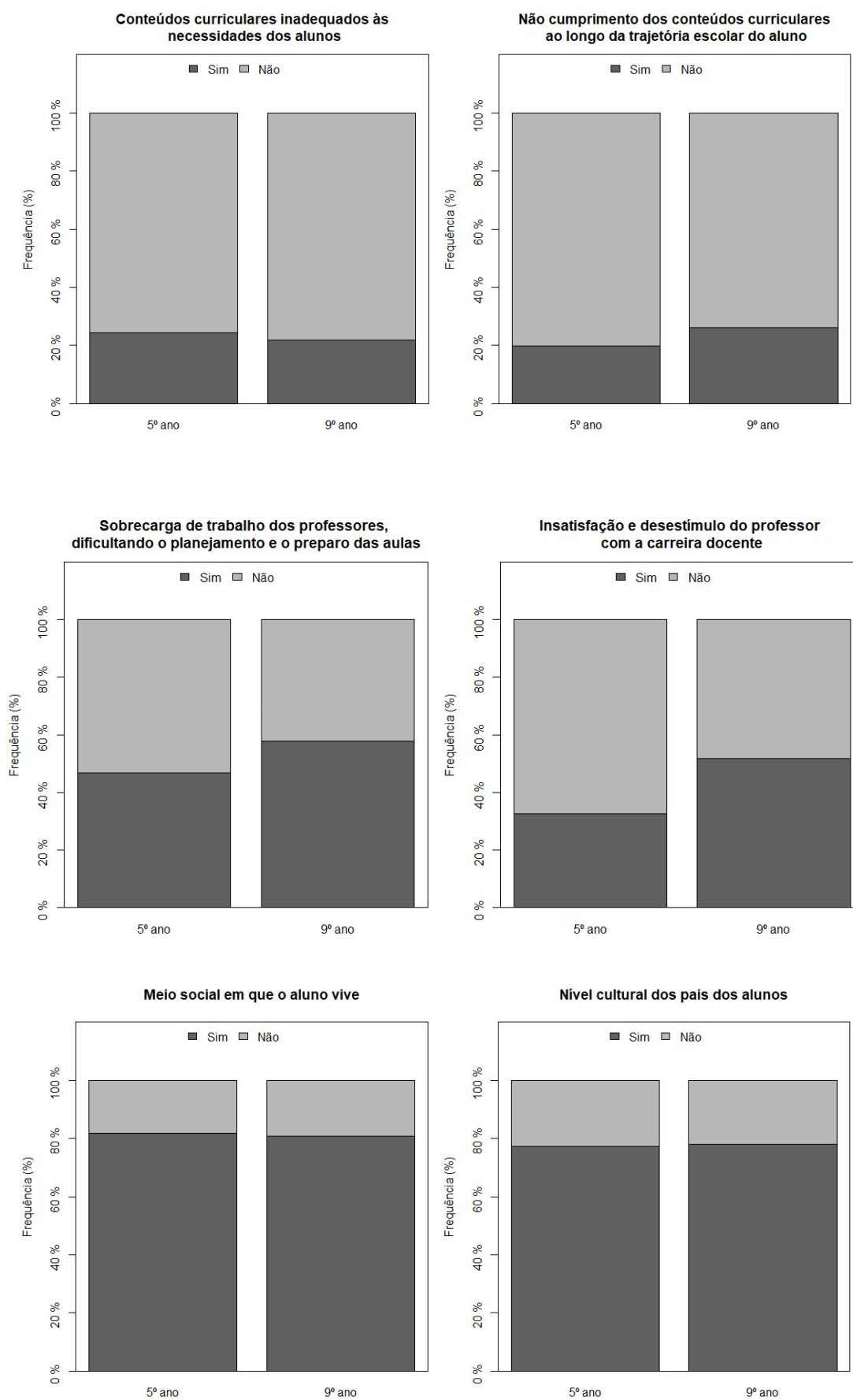
Variáveis	Série				Valor-p <sup>1</sup>
	5º ano		9º ano		
	N	%	N	%	
Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos	Sim	108 24,38%	92 21,96%	0,400	
	Não	335 75,62%	327 78,04%		
Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno	Sim	88 19,78%	110 26,13%	0,026	
	Não	357 80,22%	311 73,87%		
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas	Sim	210 46,77%	242 57,89%	0,001	
	Não	239 53,23%	176 42,11%		
Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente	Sim	147 32,59%	217 51,67%	<0,001	
	Não	304 67,41%	203 48,33%		
Meio social em que o aluno vive	Sim	365 81,84%	340 80,76%	0,684	
	Não	81 18,16%	81 19,24%		
Nível cultural dos pais dos alunos	Sim	350 77,26%	327 78,04%	0,782	
	Não	103 22,74%	92 21,96%		
Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	Sim	417 92,26%	404 95,51%	0,046	
	Não	35 7,74%	19 4,49%		
Baixa autoestima dos alunos	Sim	327 72,35%	325 76,47%	0,162	
	Não	125 27,65%	100 23,53%		
Desinteresse e falta de esforço do aluno.	Sim	384 85,52%	397 94,08%	<0,001	
	Não	65 14,48%	25 5,92%		
Indisciplina dos alunos em sala de aula	Sim	283 62,89%	374 88,63%	<0,001	
	Não	167 37,11%	48 11,37%		

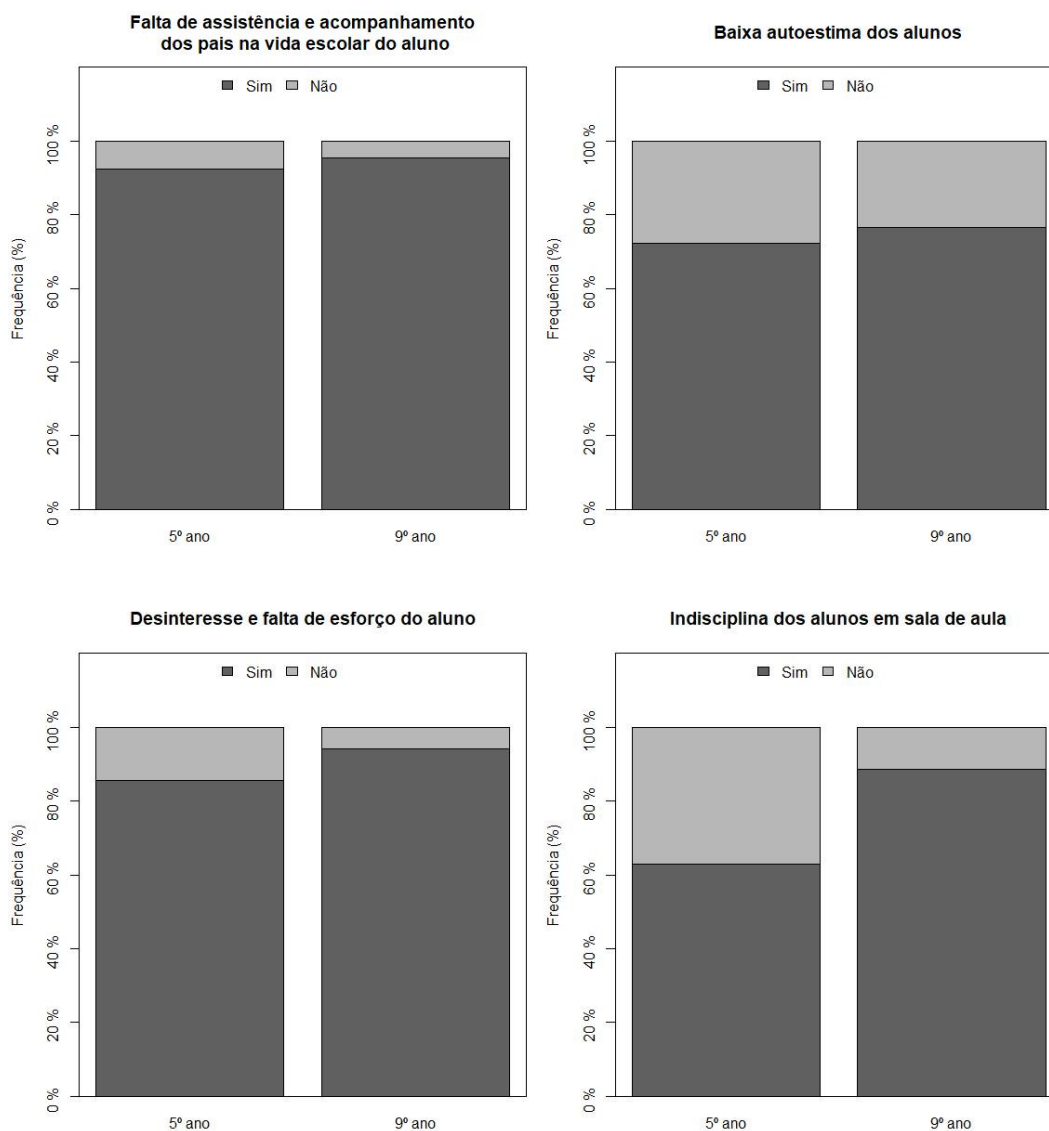
<sup>1</sup>Qui-Quadrado.

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).<sup>120</sup>

<sup>120</sup> Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): a) Meio social em que o aluno vive. 867 respondentes (78,5% dos 1104 professores); b) Nível cultural dos pais dos alunos. 872 (79,0%); c) Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno. 875 (79,3%); d) Baixa autoestima dos alunos. 877 respondentes (79,4%); e) Desinteresse e falta de esforço do aluno. 871 (78,9%). Fonte; SAEB Prova Brasil 2007-2017.

**Gráfico 7 - Comparação dos problemas de aprendizagem em relação à série.**





Fonte: Elaborado pela Autora (2020).<sup>121</sup>

Percebe-se também, discretamente, que o “desinteresse dos(as) estudantes” e a “não presença dos familiares” aumenta no decorrer dos anos escolares.

Observa-se que, em geral, como se espera, indivíduos mais proficientes tendem a se posicionar nos Anos Iniciais. Os resultados do IDEB em Língua Portuguesa apontam que os(as) estudantes do 5º ano tiveram a seguinte evolução de aprendizado: 2013 - 58% e 2015 - 62%, +4 pontos percentuais. Em 2017, 66% dos(as) estudantes do 5º ano, na rede municipal, aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos (dos 1.779 estudantes, 1.174 demonstraram aprendizado adequado). Nos Anos Finais do Ensino

<sup>121</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2007-2017.

Fundamental, 9º ano, em 2013 - 22% e 2015 35%, tendo um resultado insatisfatório, apesar do aumento de 5 pontos percentuais em relação ao ano anterior da aplicação da prova. Em 2017, 40% dos(as) estudantes do 9º ano aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (dos 1.850 estudantes, 733 demonstraram aprendizado adequado). Em Matemática, em 2007, a proporção de estudantes que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 5º ano na Rede foi, no 5º ano, 52% e 9º ano 20% (no 5º ano, dos 1.779 estudantes, 934 demonstraram aprendizado adequado e no 9º ano, dos 1.850 estudantes, 366 demonstraram aprendizado adequado), dados que corroboram com a premissa dos(as) professores(as) (BRASIL, 2018).

Havia uma perspectiva de que os(as) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental com desempenho melhor, no primeiro ano da aplicação da prova Brasil (2005), chegariam aos Anos Finais do Ensino Fundamental com melhor proficiência, mas não foi o que aconteceu.<sup>122</sup> Como contraponto, se argumenta que o modelo educacional – currículo, avaliação, horas letivas, estratégias de ensino e aprendizagem, formação dos(as) professores e das professoras da Rede etc. apresentam problemas, por isso os indicadores educacionais não aumentam progressivamente ao ano de escolarização. Com certeza esses são aspectos de suma importância, mas não explicam tudo. Pode-se admitir que os(as) estudantes mais velhos(as) sejam também os(as) menos(as) passivos(as) e os(as) mais resistentes ao cumprimento de uma ordem cujo real significado não tenha sido compreendido – por exemplo, responder e uma infinidade de questões para um teste. Entende-se que são necessárias outras pesquisas para aprofundar esse ponto aqui abordado.

Em geral, as frequências observadas em relação às percepções de “quem ensina”, sobre o desempenho dos(as) estudantes, traduzido pelo constructo “expectativas”, apresenta como significativa as variáveis sobre os fatores associados aos “agentes externos”. Entre os fatores exógenos estão as variáveis que representam o nível de pobreza no território em que a escola está localizada. De certa forma, o “sucesso” (ou não) do(a) estudante, no decorrer da sua escolarização, é explicado com base nas considerações de classe social a que pertence.<sup>123</sup> Os dados apontam que, para expressiva parte dos(as) docentes, as diferenças nos resultados escolares dos(as) estudantes nas avaliações de larga escala tenderiam a ser vistas como parte

---

<sup>122</sup> Estudo realizado por Davis et al. (2012) mostra que há diferenças entre os anos iniciais e finais do ensino entre elas a faixa etária da população que o frequenta.

<sup>123</sup> Coleman et al. (1966) esclarece que existe relação entre desempenho escolar e nível socioeconômico (NSE), tendo em vista que existe uma forte correlação positiva entre os fatores extraescolares e o desempenho das escolas, evidenciando o impacto das desigualdades sociais nas escolas (SOARES; BROOKE, 2008).



de sua condição socioeconômica, ou mesmo, a sua origem social os(as) colocaria em condições mais ou menos favoráveis na escola, por conseguinte, na vida. Nesse sentido, o modo de produção econômica e as estruturas sociais instaladas na sociedade atual revelaram as condições de “sucesso ou fracasso” escolar (BOURDIEU, 1993).

Nessa mesma direção, o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), criou o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), tendo como fonte para a construção desse indicador os dados do *Questionário do Estudante*, fornecidos pelos microdados disponibilizados pelo INEP através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) referente ao ano de 2015. De certa forma, os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho cognitivo dos(as) estudantes, mas também ao contexto econômico e social no qual Estados, Municípios ou escolas estão inseridos. Por meio desse Indicador, é possível analisar as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, bem como, agrupar classes de indivíduos semelhantes em relação a essas características. O mesmo é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos(as) estudantes. Para melhor caracterizar as escolas, foram criados seis Grupos que englobam desde as escolas que possuem nível socioeconômico “Muito Baixo” (Grupo 1) até as que possuem nível “Muito Alto” (Grupo 6). Para fins desta pesquisa, os indivíduos da rede Municipal de Ensino de Florianópolis foram agrupados apenas no nível de escolarização – Anos Iniciais e Finais. Ao analisar esse Indicador na Rede, percebe-se que a maioria dos(as) estudantes dos Anos Iniciais (1º ao 5º) pertence aos Grupos 4 (60,00%) e 5 (30,00%), o mesmo ocorrendo Anos Finais (6º ao 9º), cuja maioria encontra-se nos Grupo 4 (68,00) e 5 (28,00).

Por que é importante abordar o INSE? Os estudos apresentam forte correlação entre o desempenho obtido pelos(as) estudantes em testes cognitivos – baixos resultados escolares - e o nível socioeconômico e cultural do pai e da mãe das crianças, dos(as) jovens e dos(as) adolescentes (ALBERNAZ et al., 2002; CÉSAR; SOARES, 2001; SOARES; COLLARES, 2006; ALVES et al., 2007; ANDRADE; LAROS, 2007; ALVES; SOARES, 2009). Por esse motivo, o perfil socioeconômico das crianças, dos(as) jovens e dos(as) adolescentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis é crucial para a análise dos indicadores educacionais, por conseguinte, do processo avaliativo. Outros estudos corroboram com a premissa acerca da importância da participação da família nos resultados escolares, mas os

bons resultados escolares também dependem de outros fatores, como o número de crianças, jovens ou adolescentes nas salas de aula, a proporção de estudantes por docente, a depender do nível e da modalidade de ensino, em suma, são muitos os indicadores entendidos como sinais de qualidade na educação (MILLER; MULVEY; MARTIN, 1997; LEE; BARRO, 2001; BARROS, 2012; ERMISCH; FRANCESCONI, 2001; RIANI; RIOS-NETO, 2008; OLIVEIRA, 2010). Por isso, a ideia de que a causa dos baixos rendimentos educacionais está baseada em fatores explicativos de matriz sociológica não pode ser determinante, se assim o for, estar-se-á substituindo a função primeira da escola, que é possibilitar a aprendizagem para todos(as).

## 5.2 DADOS COMPARATIVOS: ALGUNS CRUZAMENTOS POSSÍVEIS

Dando sequência à análise dos microdados do Questionário do Professor, Saeb, Prova Brasil, de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, respondido por 1104 professores e professoras e de Língua Portuguesa e Matemática (Pedagogos – 5º ano – e Licenciados em Língua Portuguesa e Matemática – 9º anos), que ministravam aulas no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, trata-se do conjunto de variáveis acerca do *Eixo Ensino e Aprendizagem*, a partir do tema *Práticas Pedagógicas*. O texto que segue apresenta os dados sobre a seguinte questão: *Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das séries ou anos avaliados ocorrem, nesta escola, devido à/aos: Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.*

A partir do quantitativo de respondentes do questionário, o problema analisado – acerca da impressão do professor e da professora respondente sobre a relação entre “insatisfação e aprendizagem” – indica que essa é uma área de atenção. Eles atribuem as dificuldades a fatores ligados ao(à) estudante – interesse em crescimento pessoal, indisciplina, baixa autoestima – e à sua família. Isso pode indicar que parte considerável reconhece os fatores extraescolares como determinantes no processo de busca pela qualidade do sistema educacional, todavia, há que se reconhecer que não se pode pensar na estruturação escolar dissociada da familiar.<sup>124</sup>

---

<sup>124</sup> Será que os professores e as professoras estão descontentes com a profissão? Os dados das pesquisas vão nessa direção. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a educação básica brasileira (que inclui a Educação Infantil, a Especial, o Ensino Fundamental, o Médio e a Educação de Jovens e Adultos - EJA), em 2017, contabilizou 2.192.224 professores e professoras atuando em sala de aula, sendo, esta, a profissão mais numerosa do país. Conforme o Instituto, os(as) professores(as) ganham apenas três quartos do que ganham outros(as) profissionais com formação

Voltando à impressão dos docentes acerca da relação entre “insatisfação e aprendizagem”, lembrando-se do problema do *caput* do item (a impressão do professor sobre a relação entre insatisfação e aprendizagem), calcula-se o quão dependentes são os fatores (rejeitando a hipótese nula de independência): o professor entender que a insatisfação afeta aprendizagem e, concomitantemente, entender que a aprendizagem é um problema do meio social, da indisciplina etc. (ver Tabelas que seguem):

**Tabela 49 - Insatisfação e aprendizagem x conteúdos curriculares inadequados**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.				Valor-p <sup>1</sup>
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	Sim	119	60,4%	78	39,6%	< 0,001
	Não	236	35,8%	423	64,2%	
¹Teste Qui-Quadrado						

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>125</sup>

**Tabela 50 - Insatisfação e aprendizagem x não cumprimento dos conteúdos curriculares**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.				Valor-p <sup>1</sup>
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	Sim	120	60,6%	78	39,4%	< 0,001
	Não	242	36,6%	420	63,4%	
¹Teste Qui-Quadrado						

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>126</sup>

**Tabela 51 - Insatisfação e aprendizagem x sobrecarga de trabalho**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.				Valor-p <sup>1</sup>
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	Sim	285	63,2%	166	36,8%	< 0,001
	Não	78	18,9%	334	81,1%	
¹Teste Qui-Quadrado						

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>127</sup>

**Tabela 52 - Insatisfação e aprendizagem x meio social em que o aluno vive**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.				Valor-p <sup>1</sup>
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Meio social em que o aluno vive.	Sim	275	39,5%	422	60,5%	0,008
	Não	82	50,9%	79	49,1%	
¹Teste Qui-Quadrado						

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>128</sup>

equivalente. O(A) docente está descontente com a profissão, pois, além dos baixos salários, a violência nas escolas e as péssimas condições de trabalho são os fatores que mais o(a) desestimulam, segundo a pesquisa.

<sup>125</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>126</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>127</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>128</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

**Tabela 53 - Insatisfação e aprendizagem x meio cultural dos pais dos alunos**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.				Valor-p <sup>1</sup>
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Nível cultural dos pais dos alunos.	Sim	285	42,5%	385	57,5%	0,361
	Não	75	38,9%	118	61,1%	
¹Teste Qui-Quadrado						

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>129</sup>

**Tabela 54 - Insatisfação e aprendizagem x falta de assistência e acompanhamento dos pais**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.				Valor-p <sup>1</sup>
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	Sim	343	42,2%	469	57,8%	0,199
	Não	18	33,3%	36	66,7%	
¹Teste Qui-Quadrado						

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>130</sup>

**Tabela 55 - Insatisfação e aprendizagem x baixa autoestima dos alunos**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.				Valor-p <sup>1</sup>
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Baixa autoestima dos alunos.	Sim	284	44,2%	359	55,8%	0,015
	Não	78	34,8%	146	65,2%	
¹Teste Qui-Quadrado						

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>131</sup>

**Tabela 56 - Insatisfação e aprendizagem x desinteresse e falta de esforço do aluno**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.				Valor-p <sup>1</sup>
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Desinteresse e falta de esforço do aluno.	Sim	331	42,5%	447	57,5%	0,162
	Não	31	34,8%	58	65,2%	
¹Teste Qui-Quadrado						

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>132</sup>

**Tabela 57 - Insatisfação e aprendizagem x indisciplina dos alunos em sala de aula**

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):		Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.				Valor-p <sup>1</sup>
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Indisciplina dos alunos em sala de aula.	Sim	308	47,5%	340	52,5%	< 0,001
	Não	51	23,8%	163	76,2%	
¹Teste Qui-Quadrado						

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>133</sup>

De forma geral, observa-se que os indivíduos concordantes com a “insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente” assinalaram que a aprendizagem é, em sua

<sup>129</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>130</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>131</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>132</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

<sup>133</sup> Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

natureza, complexa e permeada por diversos fatores. Entre os aspectos relacionados, os professores e as professoras respondentes aderiram à premissa de que as variáveis extraescolares são importantes indicadores dos possíveis “problemas de aprendizagem”, ou seja, a “insatisfação” afeta a aprendizagem, concomitantemente, a aprendizagem é um problema relacionado às variáveis do próprio aluno, como, a indisciplina em sala de aula, sua baixa autoestima e o meio social em que o aluno vive. Porém, existe comprovada relação das variáveis indicadoras (insatisfação e aprendizagem) e seus possíveis agrupamentos em dimensões que também se relacionam à sobrecarga de trabalho e a aspectos relacionados ao currículo, ou seja, no caso desta pesquisa, essas são variáveis latentes.

Ao ser questionada a *expectativa dos professores e das professoras da rede pública municipal de Florianópolis referente à conclusão do Ensino Fundamental, Ensino Médio e acesso a Universidades dos(as) seus(suas) alunos(as)* (TX\_RESP\_Q093 a TX\_RESP\_Q096), historicamente vista a escolarização como uma condição para o futuro dos sujeitos, os(as) profissionais se veem interpelados(as) a refletir sobre um tema complexo (Tabela 57).

Os resultados, de modo geral, mostraram que houve relação significativa (valor-p = 0,005) no decorrer dos anos de aplicação do Questionário do Professor – 2007 a 2017 – e a opinião dos professores e das professoras da Rede, dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em relação à quantidade de estudantes que concluiriam essa etapa de escolarização. Os (As) docentes mostraram altas expectativas em relação à conclusão do Ensino Fundamental, ou seja, 86,79% deles acreditavam que “quase todos” concluiriam o 9º ano (8ª série). Verificou-se que 87,77% concordaram com essa premissa de que “quase todos” concluiriam o 5º ano (4ª série). Ao longo dos anos de aplicação da Prova Brasil, quando questionados(as) sobre a conclusão do Ensino Médio, 43,63% dos professores e das professoras achava que “quase todos” os(as) estudantes concluiriam essa etapa de escolarização. Para boa parte (40,48%) acreditava que “um pouco mais da metade” teria êxito. Houve uma relação significativa (valor-p < 0,001) entre os anos e a opinião do(a) docente em relação à quantidade de estudantes que concluiriam o Ensino Médio, exceto nos anos de 2011 e 2013, quando a maior parte acreditou que “um pouco mais da metade” dos(as) estudantes conseguiriam.

Nota-se que a “expectativa docente” se reduz ao longo dos anos de escolarização, dado que houve aumento no percentual de profissionais que manifestaram incertezas em relação à continuidade dos estudos por parte dos(as) estudantes. Com relação às expectativas de ingresso no Ensino Superior, 33,16% dele(as) apontaram que “poucos” alunos entrarão na universidade, sendo que o mesmo percentual de docentes (33,16%) se mostrou mais otimista,

afirmando que “pouco menos da metade” deveria tomar esse rumo. Da mesma forma, poucos – 10,78% (2007), 11,11% (2009), 12,84% (2011), 12,68% (2013), 7,94% (2015) e 5,19% (2017) – apontaram que “Quase todos os alunos” iriam para a Universidade. Quando tal fato é observado de forma isolada, no decorrer dos anos tem-se que, em 2007 (34,73%), 2011 (39,45%), 2013 (31,69%), 2015 (34,13%) e 2017 (39,26%), professores e professoras acreditavam que “poucos alunos conseguiriam entrar na universidade”. Verifica-se também aumento, apesar de pouco expressivo, no percentual de respondentes que acreditavam que “um pouco menos da metade conseguiria”, para o ano de 2009 (44,44%).

As expectativas dos professores e das professoras em relação aos estudantes afetam suas atitudes e resultados. Estudos afirmam que a expectativa positiva de uma pessoa tende a estimulá-la a obter melhor desempenho, assim ter altas expectativas é apostar no “Efeito Pigmaleão”.<sup>134</sup> Em pesquisa mais recente, Barbosa e Randall (2004) reafirmam que os(as) professores(as) começam a ter baixas expectativas nas etapas iniciais do processo de escolarização, sendo assim, o país tem muito a avançar.

É importante, neste ponto, lembrar que as informações extraídas referem-se aos(as) docentes que lecionam Matemática e Língua Portuguesa nos 9º do Ensino Fundamental e os(as) Pedagogos(as), para os 5º anos, no Estado de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, não necessariamente representando, por completo, a realidade das escolas, muito menos de outras redes ou regiões do país.

A Tabela 58 e o Gráfico 8 apresentam as estatísticas referentes às informações dos professores e das professoras analisadas neste estudo.

---

<sup>134</sup> Efeito Pigmaleão é, em psicologia, o fenômeno em que, quanto maiores as expectativas que se têm relativamente a uma pessoa, melhor o seu desempenho (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

**Tabela 58 - Análise descritiva da trajetória educacional futura dos alunos ao longo dos anos**

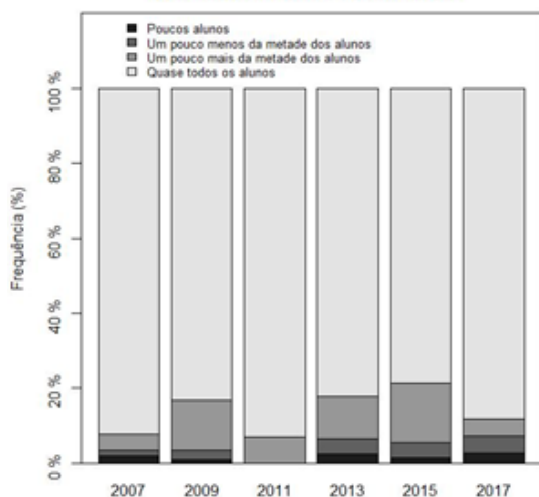
Variáveis		2007		2009		2011		2013		2015		2017		Valor-p
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	Poucos alunos	4	2,05%	1	0,89%	0	0,00%	3	2,42%	2	1,59%	3	2,70%	0,005 <sup>1</sup>
	Um pouco menos da metade dos alunos	3	1,54%	3	2,68%	0	0,00%	5	4,03%	5	3,97%	5	4,50%	
	Um pouco mais da metade dos alunos	8	4,10%	15	13,39%	9	7,09%	14	11,29%	20	15,87%	5	4,50%	
	Quase todos os alunos	180	92,31%	93	83,04%	118	92,91%	102	82,26%	99	78,57%	98	88,29%	
Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	Poucos alunos	3	1,65%	2	2,00%	1	0,94%	13	9,09%	9	7,03%	0	0,00%	<0,001 <sup>1</sup>
	Um pouco menos da metade dos alunos	13	7,14%	11	11,00%	7	6,60%	16	11,19%	22	17,19%	29	21,64%	
	Um pouco mais da metade dos alunos	80	43,96%	39	39,00%	52	49,06%	59	41,26%	41	32,03%	50	37,31%	
	Quase todos os alunos	86	47,25%	48	48,00%	46	43,40%	55	38,46%	56	43,75%	55	41,04%	
Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	Poucos alunos	58	34,73%	13	14,44%	43	39,45%	45	31,69%	43	34,13%	53	39,26%	0,005 <sup>1</sup>
	Um pouco menos da metade dos alunos	56	33,53%	40	44,44%	27	24,77%	44	30,99%	33	26,19%	35	25,93%	
	Um pouco mais da metade dos alunos	35	20,96%	27	30,00%	25	22,94%	35	24,65%	40	31,75%	40	29,63%	
	Quase todos os alunos	18	10,78%	10	11,11%	14	12,84%	18	12,68%	10	7,94%	7	5,19%	
Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4.ª série/5.º ano neste ano?	Poucos alunos	-	-	-	-	0	0,00%	1	1,23%	2	2,70%	0	0,00%	0,034 <sup>2</sup>
	Um pouco menos da metade dos alunos	-	-	-	-	1	1,01%	8	9,88%	8	10,81%	6	9,23%	
	Um pouco mais da metade dos alunos	-	-	-	-	2	2,02%	6	7,41%	4	5,41%	1	1,54%	
	Quase todos os alunos	-	-	-	-	96	96,97%	66	81,48%	60	81,08%	58	89,23%	

<sup>1</sup>Qui-Quadrado Simulado; <sup>2</sup>Qui-Quadrado.

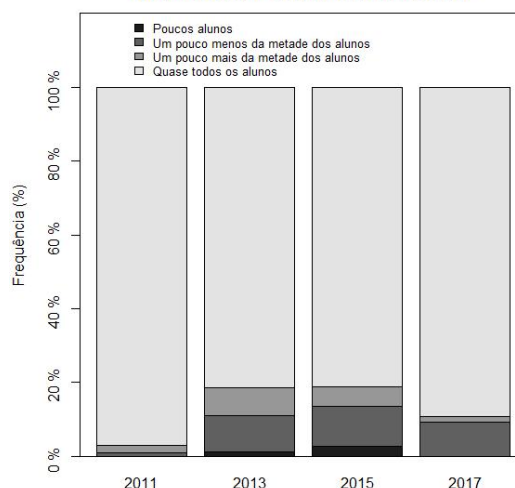
Fonte: Elaborado pela Autora (2020).<sup>135</sup>

<sup>135</sup> A análise empírica longitudinal do Questionário do Professor 2007 a 2017, mostra que alguns elementos (Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4.ª série/5.º ano neste ano?, por ex.) são incluídos durante o ciclo de observação. Apesar de utilizar uma escala com os mesmos valores: “poucos alunos”, “um pouco menos da metade”, “um pouco mais da metade” e “quase todos os alunos”, durante o processo altera-se a disposição dos elementos correspondem aos valores das variáveis (opção “A” de 2011 - “poucos alunos”, enquanto, em 2017, ‘A’ - “todos os alunos”). Fonte: Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2007-2017.

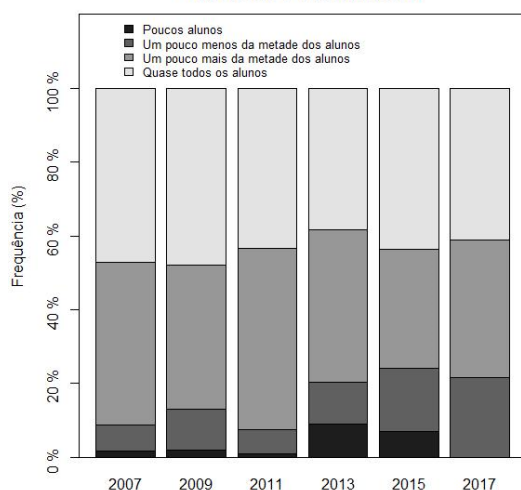
**Gráfico 8 - Análise descritiva da trajetória educacional futura dos alunos ao longo dos anos**  
**Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o Ensino Fundamental?**



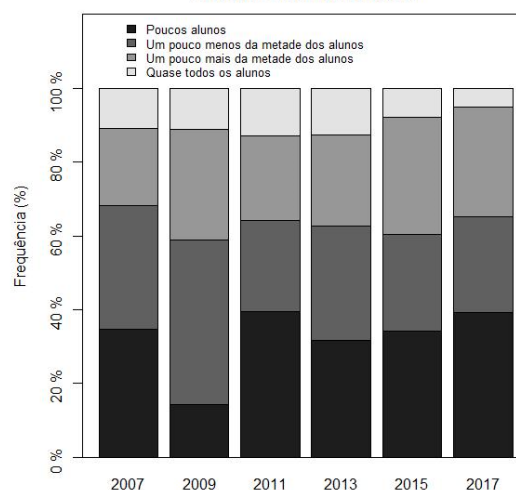
**Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4ª série/5º ano neste ano?**



**Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?**



**Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?**



Fonte: Elaborado pela Autora (2020).<sup>136</sup>

Com esses dados do *Questionário do Professor SAEB – 2007 a 2017* –, os diferenciais das expectativas docentes parecem ficar mais claros: para os quatro tipos de expectativas considerados, os professores e as professoras apresentaram expectativas substancialmente maiores em relação às turmas a quem ministravam aulas. Observa-se que os professores e as professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, da Rede, mostraram “altas expectativas” em relação à aprovação dos(as) seus(suas) estudantes - “Expectativa do presente vivido”. Todavia, mostraram-se menos confiantes com as afirmações sobre os níveis e modalidades subsequentes, possivelmente por entender que os(as) estudantes do Fundamental I devem

<sup>136</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2007-2017.



passar ao menos quatro anos para que conclua o Fundamental e longos oito anos para que cheguem à universidade. Portanto, a “expectativa” do(a) docente estaria refletida com base em uma “expectativa a posteriori” e, de certa maneira, apenas uma proposta operativa e normativa por reflexão especulativa.

Logo, parece mais lógico representar as expectativas dos professores e das professoras da Rede Pública Municipal de Florianópolis, dos(as) Pedagogos(as), do 5º ano, e de Língua Portuguesa e Matemática, dos 9º anos, a partir da pergunta sobre a conclusão do Ensino Fundamental e Médio. Será que existe uma afinidade entre docente com altas expectativas de aprendizagem e bons resultados educacionais? É possível supor que sim. O referido questionário não permite uma análise precisa em relação a este caso, mesmo assim, propõe-se uma reflexão acerca da “*Expectativa*” relacionada às variáveis do “*presente vivido*” ou de um “*futuro sonhado*”.

A ideia de *expectativa escolar* pode ser entendida em dois sentidos: primeiro, de modo geral, é associada ao desempenho dos(as) estudantes e a sua possibilidade de obter êxito nos estudos e progredir nos cursos, sendo assim, os professores e as professoras com “altas expectativas”, proporcionam uma combinação mental das repetições que afeta o resultado e as atitudes dos(as) estudantes, sendo assim, as expectativas são um dos componentes importantes das “escolas eficazes”.<sup>137</sup> Essa faceta da expectativa faz recair sobre os “ombros” dos(as) docentes uma responsabilidade que parece bem perversa, pois está relacionada aos sonhos e aos desejos de um “futuro sonhado” ou de um “futuro promissor”, o qual é alimentado ou soterrado cotidianamente. A isso se pode objetar, pois a expectativa nasce do desejo de dominar e prever o futuro, como se fosse possível – ou desejável – padronizar os sujeitos frente a um mundo prenhe de possibilidades.

Nesse sentido, o segundo e último argumento leva-nos a refletir sobre a possibilidade do novo e a leveza da novidade, do acaso que, na visão de Arendt, nasce com cada criança, contrariando, assim, o determinismo causal dos devaneios das expectativas dos adultos.

---

<sup>137</sup> Estudo de referência no tema, realizado em 1968, pelos pesquisadores americanos Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, apresentado anteriormente, já provaram que a expectativa dos professores tinha impacto no desempenho dos estudantes. Em outro estudo, *Expectations and Students Outcomes*, do ano de 1989, Kathleen Cotton, concluiu que comunicar na sala de aula e em toda a escola as expectativas de aprendizagem afeta o resultado e as atitudes dos(as) estudantes, sendo assim, as expectativas são um dos componentes importantes das “escolas eficazes”. A pesquisadora mostra que existem muitas outras características associadas a um menor desempenho, os efeitos externos à escola, mas aponta que escolas eficazes são capazes de atenuar esse efeito. No Brasil, 60% dos(as) professores(as) de escolas com baixo nível socioeconômico não acreditam que a maioria dos(as) seus(suas) estudantes concluirá o ensino médio, enquanto que 100% dos(as) professores(as) de escolas de nível socioeconômico mais alto disseram acreditar que a maioria dos(as) seus(suas) estudantes concluiriam o ensino médio (OCDE, 2016).

Por outro lado, o que interessa para a educação não é o futuro, não é o fim de um processo educacional, mas o sucesso do fim do ensino público, que se constrói pela metamorfose interna dos sujeitos do sucesso, que a educação uma vez por todas produziu. Esse sucesso é uma consequência da mudança de vida de todos os cidadãos, ou seja, o que verdadeiramente interessa não é um futuro atemporal, cujo único sentido é manter o *status* de um drama histórico, no qual, insistentemente se forjam os destinos da humanidade. Isso significa que a expectativa dos professores e das professoras com o sucesso dos estudantes, não é – ou não deveria ser – uma tarefa do futuro que, como tal deve ser separado do “presente vivido” e circunscrito há um tempo que não se sabe existir, senão no presente. Esse propósito deve orientar, aconselhar e consolidar a comunicação entre gestores educacionais, trabalhadores da educação básica, famílias e sociedade civil para construir processos coletivos de enfrentamento de relações de poder, trabalho e da condição humana na modernidade – empatia, afeto, amor, compaixão, ação etc. – que muitas vezes produzem atitudes e práticas desumanizadoras, na medida em que produz sofrimento.

Por esse motivo, os professores e as professoras dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis – segundo os microdados do Questionário do Professor, SAEB, Prova Brasil – entendem que não se pode imaginar um sistema de ensino, uma escola, ou, um profissional da educação com sensação de dever cumprido tendo que conviver com a reprovação, o insucesso, a evasão e o abandono dos(as) estudantes. Da mesma forma, o sucesso não necessariamente estaria ligado ao acesso ao Ensino Superior de uma parcela desses(as) estudantes.

Esses mesmos profissionais identificam outra máxima: o sucesso de muitos minimiza o fracasso de alguns. Portanto, o que ordinariamente chama-se sucesso, encontra-se aqui e agora como algo isolado, disperso, tudo isso e o que o uso ordinário da linguagem chama sucesso, pode transformar-se em fracasso. Consequentemente advertem: deve-se lutar contra esse pensamento excludente e alienante. Para isso, é necessário recuperar o caráter sistemático da filosofia e elaborar uma educação ou uma escola que possibilite o pensar, em uma dimensão filosófica, comprometido com o acesso uma verdade que, como tal, é provisória, inconclusa e que, sem véu, luta contra o esvaziamento da consciência de incompletude do saber que nasce da dialética e pede ao pensamento um pensar a como exercício, dessa forma, exige dos professores e das professoras mais que “expectativas”, exige, então, uma cuidadosa experiência do pensamento.

Em relação à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, os resultados gerais aqui levantados a respeito de possíveis vieses da *expectativa* dos professores e das professoras podem ainda estar associados a variações diversas para cada uma das escolas da Rede, ou melhor, existe relação entre o efeito-intraescolar e as expectativas docentes. Para isso, será necessário pesquisar em que medida essas expectativas sofrem influência da similaridade socioeconômica entre os grupos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Será que professores e professoras teriam maiores expectativas pelos(as) estudantes com nível socioeconômico mais alto do que pelos(as) menos favorecidos(as) e vice-versa?

O capítulo que segue visa analisar a relação da “expectativa” quanto ao desempenho da(s) sua(s) turma(s) em um subconjunto específico de questões da Prova Brasil – 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 –, cujos dados foram obtidos por meio do *Questionário do Professor e Questionário do Aluno*, com a “condição socioeconômica dos estudantes”. Serão apreciados, no próximo capítulo, indicadores, como, “Meio social onde vivem”, “Nível cultural dos pais dos alunos”, “Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno”, “Baixa autoestima dos alunos”, “Desinteresse e falta de esforço do aluno” e “Indisciplina dos alunos em sala de aula”, enfim, indicadores apontados pelos(as) professores e pelas professoras da Rede como importantes para entender os possíveis problemas de aprendizagem dos(as) estudantes. Acredita-se haver “relação direta” entre o desempenho na proficiência e a expectativa na percepção do(a) professor(a), assim como apontado nos estudos mencionados.

A relevância desses resultados é realçada pelas evidências recentes de que expectativas enviesadas afetam os resultados dos(as) estudantes, assim como pelos achados de que os(as) professores(as) exercem influência crucial sobre as crenças dos(as) estudantes, em particular dos mais pobres, a respeito das próprias chances de sucesso (LOUZANO, 2013; GOIS, 2009; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015). De antemão, é possível afirmar que “altas expectativas” na educação constitui fator importante para a construção do sistema educacional de qualidade, mas não é o único que influencia os rumos da educação. No entanto, simplesmente atribuir um grande valor a questões subjetivas não levará um país a avançar se gestores(as), professores(as), pais e/ou responsáveis e diversos(as) envolvidos(as) no processo não acreditarem que todas as crianças, os(as) jovens e os(as) adolescentes podem alcançar o sucesso acadêmico.

Existem vários tipos de pensamento sobre o “fracasso” na escola, quer sejam como parte “natural” do fenômeno da divisão social, isto é, enraizados no senso comum ou na visão

deformada de alguns gestores educacionais, professores(as) ou governos, quer sejam teóricos. Não cabe apresentar aqui uma discussão sobre o tema, até porque outros já o fizeram, mas é importante destacar alguns argumentos, uma vez que, de certa forma, esses discursos pairam sobre as discussões acerca do tema desta Tese. Em torno da noção de reprodução social, que dominou o palco argumentativo nas décadas de 1970 e 1980, paira a primeira linha argumentativa acerca do “fracasso” na escola. Acreditava-se que os(as) filhos(as) de pais de classes mais baixas seriam trabalhadores(as) dessas mesmas classes e não se beneficiariam das possibilidades oferecidas pelas escolas para seguir os caminhos que melhor lhe conviessem. Nessa perspectiva, o destino escolar dos(as) estudantes(as) depende dos sistemas de valores implícitos ou explícitos da sua posição social. O destino, então, se manifesta pela condição ou, se possível, pela vontade da família, que é condicionada por sua posição na sociedade, tal como destacam com veemência Charlot (2013), Bourdieu (1983, 1998) dentre outros importantes estudiosos. Os pais ou responsáveis podem ver-se obrigados a contestar a “necessidade dos estudos”, o “custo” de manter um(a) filho(a) estudando e não trabalhando e, por vezes, uma série de fatores aparece muito mais forte que a vontade dos(as) jovens em continuar os estudos, além disso, continuar na escola, para muitos(as), não é condição para ascenderem socialmente.<sup>138</sup> Portanto, para tratar desse tema, é fundamental analisar os processos que levam à continuidade da escolaridade, certamente determinados socialmente pela condição socioeconômica familiar, não se trata, porém, de tomá-las como definidoras de destinos imutáveis socialmente. O segundo argumento perpassa pela “noção de dom” e “talento inato para os estudos”, apesar de não pertencer ao conhecimento científico se sobressai no senso comum, pois resulta de calorosos debates que, por ora, também “incendeiam” os entre-discursos dos principais envolvidos com a educação escolar brasileira, com afirmações, como: *o estudante bem-sucedido é aquele que tem vontade e busca o conhecimento; todos podem aprender, mas alguns não querem; a maioria vem para a escola apenas para passar o tempo e causar a desordem e indisciplina nas aulas; não querem e nem se esforçam para fazer os deveres de casa*. A aprendizagem não se constitui a partir de regras gerais, mas depende da análise cuidadosa e de todos(as) os(as) envolvidos(as), tendo em vista que as probabilidades de “sucesso” são criadas por investimentos, planejamento,

---

<sup>138</sup> Outros conceitos são essenciais no pensamento de Bourdieu, em particular o conceito de “*habitus*”, de “capital cultural”, “campo” e de “arbitrário cultural”. Para Bourdieu e Passeron a família transmite para as crianças um capital econômico (bens e serviços), um capital social (relações mantidas pela família) e um capital cultural (domínio da língua, conhecimento) e esse legado possibilita a algumas crianças uma condição mais favorável na escola. Mas o nosso foco leva ao abandono dessas questões, sugere-se assim, que o leitor retome as leituras das obras dos autores (BOURDIEU; PASSERON, 1964).

professores(as) bem formados(as), políticas públicas, enfim, inúmeras ações que são consequências de um bom trabalho e de conhecimentos a serem construídos, e que não depende de uma “aptidão” ou de um “talento inato”. No sistema educacional, a ideia de que o “sucesso” e/ou “fracasso” são resultantes de indicadores de Insumo – disponibilidade de recursos humanos, financeiros ou equipamentos alocados para a educação –, alocação de recursos humanos, físicos ou financeiros para obtenção de melhorias preestabelecidas, como, percentual de docentes com educação superior, número médio de estudantes por turma, estabelecimentos de ensino com equipamentos de informática, biblioteca, laboratórios etc. –, resultado variável que retrata os resultados efetivos da aplicação das políticas – ainda é nova. O terceiro e último argumento transita entre as abordagens qualitativas enraizadas no interacionismo simbólico que versa sobre a educação e o processo de individuação dos sujeitos na perspectiva da “fragmentação social”, “heterogeneidade”, “pluralidade do eu”, “múltiplas realidades”, dentre outras noções de caráter totalizante que concebe as relações e ações sociais como derivadas das normas e regras sociais pré-estabelecidas.<sup>139</sup>

Na perspectiva do interacionismo simbólico, as interações e a questão do sentido da escola estão para além das ações sociais condicionadas pelo arcabouço normativo da sociedade. A escola é parte desse caleidoscópio heterogêneo do grupo que a compõe, exercendo nos indivíduos as contradições geradas pela enorme variedade de interações sociais que ocorrem, de modo a formar coletividades, cada qual com suas regras e normas de conduta validadas e aceitas pelos indivíduos que as compõem. Por conseguinte, o ator social é ativo na construção das representações e não mero reproduzidor das influências que recebe da sociedade, pois as interações sociais são processos dialéticos. O tema transborda para a noção da relação com o saber e impacta as discussões acerca do sucesso ou do fracasso escolar. Se, em outra perspectiva, se considera que dentro da escola há desigualdades de classe, de sexo, de cultura, de etnia ou raça e que, em parte, essas têm causas econômicas, políticas, sociais, materiais, financeiras e institucionais dos sistemas de ensino, logo o combate ao “fracasso escolar” requer atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade e do que é real, a exemplo da desigualdade social, a miséria, a fome, a opressão, o abandono etc. Uma política educacional de qualidade requer a análise e o enfrentamento das condições reais dos sujeitos aprendentes de forma equitativa.

---

<sup>139</sup> As noções relembram de estudos clássicos que ganharam espaço na sociologia da educação, em particular sobre a etnografia da escola. Para saber mais, ver Woods (1998).

Talvez uma das dimensões de originalidade desta pesquisa em relação a tantas outras que versam sobre o mesmo tema reside precisamente na certeza de que o assunto não se esgota, ao contrário, faz emergir um campo a ser investigado. Na verdade, os resultados das avaliações externas, no caso Prova Brasil/SAEB, não estão desconectados das discussões acerca do fracasso/sucesso escolar, de certo, que tornam aparente um rol de fenômenos ora aparentemente desconectados, identificados por intermédio de uma “avaliação de competências”, cujo resultado pode ter um tratamento puramente estatístico e quantitativo ou, mesmo, uma análise que considere a possível legitimidade das competências enquanto direito de aprendizagem, mas, além disso, as condições de escolaridade de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade. Esta pesquisa, por sua vez, tem seu fundamento na dimensão qualitativa que os resultados do SAEB podem conter. Em outras palavras, buscou-se identificar através do *Questionário do Professor* os processos que estão implícitos, não manifestos ou, mesmo, dissimulados nas intenções previamente estabelecidas.

## **6 A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: FATORES INTRAESCOLARES E EXTRAESCOLARES UMA DÉCADA, ALGUMAS EVIDÊNCIAS!**

No Brasil, a educação é um direito universal. Não se poderia imaginar uma Nação alheia ao desenvolvimento do sujeito de direitos. Após décadas de lutas, essas conquistas adquirem, na sua formulação estatal, a aparência do universalismo igualitário, próprio ao Estado de direito democrático. Na realidade, entre o enunciado dessa universalidade e cada garantia de benefícios referentes a um brasileiro em particular, as etapas intermediárias são numerosas, questionáveis e passíveis de críticas. A contestação é, às vezes, ideológica ou política, mas na maior parte dos casos é judicial, tendo em vista a desigualdade entre os sujeitos no que concerne ao direito à educação básica pública e gratuita.

A concretização desse princípio constitucional implica na corporificação de força e legitimidade, prerrogativas indispensáveis para conter os seus efeitos perversos. Na educação, não basta garantir o acesso. Com frequência, vale-se dele para reafirmar a universalidade e privilegiar uma interpretação que, às vezes, é favorável à criança, ao(à) jovem ou ao(à) adolescente, antes excluídos(as) do sistema, outras vezes aumenta as lacunas sistêmicas, por negligenciar as condições necessárias para que a educação seja elevada a uma política pública de qualidade e com equidade. Para que a aprendizagem se efetive e as desigualdades sejam minimizadas, é preciso garantir a concretização de um tripé, composto pelo acesso, a permanência e o sucesso escolar, contudo, para além dele, é necessário democratizar o ensino e oportunizar o acesso à aprendizagem para todos(as).

A tomada de consciência conduz periodicamente a um controle do sistema pelo Estado, ao endurecimento da “fiscalização” e à “responsabilização” – dos professores, das professoras e dos(as) demais profissionais da educação – pelos resultados educacionais. Em muitos sistemas, o “sucesso” pode ser mensurado por índices ordinais ou numéricos e isso implica na ideia de que quando predomina a lógica da medida, há como se harmonizar a lógica da aprendizagem. A isso pode se objetar, pois os estudiosos da avaliação admitem que essa base lógica e científica é, no mínimo, passível de questionamento. Observam que essas estratégias ocasionalmente visam à padronização qualitativa do sistema educacional e, na maioria das vezes, são inócuas porque ignoram as desigualdades entre os indivíduos e as desigualdades regionais, como no caso brasileiro, por exemplo.

Ora, a efetivação do direito à educação, com qualidade e equidade para todos(as) – ou para a grande maioria –, implica, ainda, na interface das políticas educacionais com outros

direitos sociais universais, a exemplo da saúde, da moradia digna e da alimentação. Voltar-se aos direitos constitucionais não resolve, portanto, todos os dilemas que cercam o sistema educacional, na medida em que há a constante violação dos direitos humanos no Brasil. Ater-se aos objetivos da educação e às suas finalidades é, entretanto, a única maneira lógica para o enfrentamento da situação.

Parece-me, então, que após democratizar o ensino o desenvolvimento dos sujeitos na sua integralidade se constitui na mais importante tarefa da escola.

Toda essa discussão evidencia que, independentemente dos números, a educação atinge o seu objetivo quando a escola se transforma num lugar privilegiado para se exercer o cuidado para com aqueles(as) que chegam e estão neste mundo. De fato, o papel da educação é favorecer a luta pela democratização, por meio do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. A educação emancipa, com certeza! Ela possibilita problematizar a face não civilizada dos indivíduos, por isso, deve ser dirigida à autorreflexão, à produção do conceito e à autonomia.

Nesse aspecto, um dos grandes desafios para a instituição escolar é dispor da capacidade organizativa necessária para executar essas tarefas como um conjunto de esquemas e técnicas de ação, percepção e pensamento, portanto, um repertório voltado para o processo de aprendizado humano – para que seja possível educar e ser educado. Para isso não bastam boas intenções! Há que se fechar de saída que toda ação educativa deve ser voltada para o desenvolvimento do pensar, enquanto uma experiência filosófica dialética, permitindo o conhecimento sobre a realidade e a crítica da consciência no sentido da emancipação.

Não há o que esperar. O debate incessante sobre o ensino e a aprendizagem testemunha a seu modo as dificuldades do processo quando este se vale da repetição, da memorização e da transmissão mecânica dos conteúdos.

Na realidade, tem-se uma certeza: a escola precisa ser desvendada: Decifra-me ou devoro-te!<sup>140</sup>

O sistema educativo é um edifício multissecular, que instituiu estruturas históricas e seculares em cujo espaço é necessário preservar os métodos e os materiais. O que não quer dizer que não precise passar por constantes transformações, inclusive com restaurações (fachada e estrutura). A instituição escola, portanto, está à procura de respostas para o dualismo estrutural da educação básica que a colocou entre o autoritarismo e a autoridade; entre a obediência e o medo; entre a obrigação e o prazer; entre o menor da escuta e o adulto

---

<sup>140</sup> Para saber mais sobre a tragédia de Sófocles, ver: Brandão (1997).



da verdade; entre a ciência e o senso comum; entre a inclusão de todos e a exclusiva seletiva; entre a internacionalização ativa e passiva; entre o autoritarismo e a livre opção, isto é, frente à realidade complexa, busca-se uma política de formação contínua e democrática, orientada por objetivos a longo prazo que, em conjunto, possam ser traduzidos em resultados.

No foro íntimo da maioria dos professores, das professoras, dos(as) demais profissionais da educação e, eventualmente, de alguns gestores educacionais, essa equação nem sempre é tão facilmente exequível, muito menos, a melhor solução.

Nenhuma dessas escolhas é feita ao acaso. Por vezes, a adoção de procedimentos que a tornam mais “animalesca” e “voraz” que o leão e a águia não se dá por ausência de rigor, mas pelo cálculo de que a escola deve continuar a ser uma instituição tradicional, seletiva e autoritária. Dessa forma, se mantém uma educação reprodutivista e baseada em privilégios, em que apenas alguns têm direito à aprender. Mas, em geral, se deseja a “hominização” por meio da educação. Fato que prediz uma escola e uma educação que valorizem o pensamento, o debate que sejam inclusivas, solidárias, acolhedoras, criativas e justas para assim fazer do processo de ensino e de aprendizagem uma experiência mais harmônica, equânime e de qualidade para todos(as).

São muitos os desafios. Não convém entrar nessa discussão, mas se há desejo de mudanças, ninguém deve perder de vista os objetivos e as finalidades da educação ou inventar desculpas para postergar a luta. Há esperanças, certamente!

A escola, acredita-se, logo descobrirá que o segredo desse enigma está nela mesma. O limiar que separa as escolas de sucesso daquelas com desempenho satisfatório é o resultado de decisões nunca inteiramente ditadas por leis e normas, mas com frequência acordadas depois de horas e horas de discussão e reflexão entre a sociedade civil, gestores da educação, governantes, profissionais da educação, pais e responsáveis, ou seja, um processo em que todas as pessoas envolvidas realmente participam e possuam um papel transformador.

Diante de tantos motivos para buscar a ressignificação da educação: qual é o papel dos professores e das professoras da Educação Básica?

Acredita-se que a qualidade da educação está diretamente relacionada à qualidade das professoras, dos professores e de todos(as) os(as) profissionais da educação. Ora, se há uma relação de dependência, o papel desses atores é central. Nenhuma mudança é possível sem a formação, sem a escola, sem os professores e as professoras. Os(As) profissionais, através da sua prática pedagógica – consciente, perceptiva, crítica, ativa, reflexiva e intencional – são fundamentais para a formação das crianças, dos(as) jovens e dos(as) adultos.

Torna-se indiscutível que educar é, por vezes, assumir a responsabilidade pela tarefa de ensinar sem cercear a capacidade individual de cada ser, mas, por outras, é insistir fortemente para que cada sujeito desvende o sentido de ser e viver em um mundo que necessita ser reinventado.

Seria bom, portanto, não perder de vista que a prática pressupõe uma ação docente e perceber o quão determinante é a maneira como se faz a mediação entre o conhecimento e os(as) estudantes da Educação Básica.

Para ser um(a) bom(boa) professor(a), é necessário conhecer a técnica, ter bons objetivos, respeitar o currículo e aplicá-lo cotidianamente, mas todo esse conhecimento deve coincidir com um amplo aprendizado sobre o desenvolvimento dos sujeitos, sua forma de ver e sentir o mundo. A ação pedagógica se fundamenta na prática do diálogo e do debate, essas que devem ser estratégias permanentes na prática educativa, pois possibilitam que os(as) estudantes interajam, se comuniquem com colegas e exerçam a escuta. Somente assim haverá o desenvolvimento das potencialidades humanas, dos sentimentos, da criatividade e da sensibilidade imaginativa.

Diante disso há uma certeza: as práticas pedagógicas e a opção teórica dos professores e das professoras são indissociáveis. Seria bom, portanto, não retornar a essa dicotomia simplista e ultrapassada. Porém, isso não é tão simples assim, especialmente porque a perfeita sintonia entre teoria e prática é, na maioria das vezes, teórica.

Dito isso, optou-se por avançar nas discussões. A tarefa ainda é a mesma: entender os fatores contextuais que mais impactam – positivamente ou negativamente – no aprendizado dos(as) estudantes. Retoma-se, então, a discussão proposta na abertura do capítulo e, no texto que segue, investe-se na investigação da prática pedagógica e na relação escola e família.

A partir dos microdados do *Questionário do Professor*, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, dos anos 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, na visão dos professores e das professoras, a prática pedagógica e os problemas de aprendizagem relacionados à relação escola e família foram os fatores que mais impactaram a aprendizagem dos(as) estudantes da Rede Municipal Florianópolis, Santa Catarina.

De tudo que acaba de se considerar, e do que foi dito em capítulos anteriores, conclui-se que os fatores explicativos do sucesso escolar estão fortemente associados às *Práticas Pedagógicas e à Relação Escola e Família*.

A constatação merece apenas três reflexões. Inicia-se com a reflexão basilar ao afirmar que todo esse esforço explicativo é apenas uma representação da realidade, tendo em vista que

a ciência não se constrói a partir de certezas, pois são sempre provisórias. Diante dessa consideração é que se embasam as outras duas contestações que seguem.

Primeiramente, não há como precisar se as práticas pedagógicas que, na visão dos(as) respondentes, impactam diretamente na aprendizagem dos estudantes, relacionam-se como mediadoras do processo de ensino de um conteúdo. Assim, destacá-las sem problematizar a sua “real” função pode levar à supervalorização do fazer pedagógico em detrimento da dimensão teórica dos conhecimentos. Por fim, e não menos importante, é necessário estabelecer os limites acerca da relação entre a família e os fatores explicativos acerca do sucesso escolar. Ao estimar o valor da parceria dos pais e responsáveis para o sucesso escolar, logicamente aponta-se, também, que a omissão das famílias é o fator determinante para o insucesso dos(as) estudantes. Nesse sentido, o resultado do aprendizado dos(as) estudantes é impactado pelas condições sociais, econômicas e culturais das famílias. Há, então, uma dupla “responsabilização” das famílias pelos resultados educacionais e pelas condições de pobreza e vulnerabilidade social.<sup>141</sup>

Seria bom, portanto, não retomar uma posição demasiado simplista de encontrar culpados pela produção do baixo desempenho dos(as) estudantes nos exames e perceber que se há persistência em estabelecer critérios rasos de “responsabilização” – agora, direcionados às famílias –, corre-se o risco de apenas reproduzir os mesmos erros.

De certa forma, todos(as) buscam por fatores que ajudem a explicar os resultados educacionais. São informações que, por vezes, se traduzem em estratégias de inclusão do(a) estudante e das suas famílias, inovação e melhoria do conhecimento e da formação, mas em geral são apenas evidências estatísticas produzidas a partir dos indicadores educacionais e com base na proficiência de uma escola ou de uma rede de ensino. Há certa pretensão de que uma avaliação sistêmica possa definir um padrão básico de qualidade e equidade educacional para o Brasil. De certa forma, a presença do Sistema de Avaliação da Educação Básica traduz os “desafios” do ensino.

Nessa busca, parece indiscutível dissociar o sucesso escolar do sucesso educativo (PERRENOUD, 2003). Opta-se, assim, por levantar mais informações relacionando as variáveis intraescolares e extraescolares do *Questionário do Professor* à proficiência dos(as) estudantes dos 5º e dos 9º anos em Matemática e em Língua Portuguesa.

---

<sup>141</sup> É interessante notar que o debate não é novo, há décadas o tema vem sendo amplamente discutido. Para conceituar “fracasso escolar” foram usadas as discussões de Bernard Charlot, Miguel Arroyo e Maria Helena Souza Patto e, para trabalhar os aspectos relativos a complexidade do processo educativo as obras de Philippe Perrenoud.

Para realização deste estudo, partiu-se da seguinte questão: Quais os fatores contextuais – intraescolar e extraescolar – que influenciam o desempenho em Matemática e em Língua Portuguesa dos(as) estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais de Florianópolis, Santa Catarina, a partir da análise dos dados da Prova Brasil de 2013, 2015 e 2017?

A análise problematizou fatores de influência na proficiência dos(as) estudantes. Para isso, foram selecionadas questões do *Questionário do Aluno e do Questionário do Professor*, 2013, 2015 e 2017 da Prova Brasil para relacionar as variáveis selecionadas com a proficiência alcançada em Língua Portuguesa e em Matemática, nos 5º e 9º anos; reconhecer a existência – ou não – de variáveis fortemente relacionadas às pontuações altas nas proficiências dos estudantes e, por fim, problematizar o conceito de sucesso escolar.<sup>142</sup>

Dito isso, passa-se a descrever os caminhos metodológicos que podem levar a melhor compreensão do tema a ser analisado e, na sequência, discute-se o **Efeito Família no Sucesso Escolar** e o **Efeito Práticas Pedagógicas no Desempenho Escolar – de Língua Portuguesa e de Matemática**, conforme segue.

## 6.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: DADOS E CONTEXTOS, A BUSCA PELA SUPERAÇÃO DE UMA DICOTOMIA

Assim a referida contextualização aprofundar-se-á abordando a discussão acerca do “sucesso escolar”, com base no mesmo conjunto de itens dos microdados do *Questionário do Professor*, da Prova Brasil, SAEB, na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, em Santa Catarina, nos anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

Analisando os microdados da Prova Brasil, têm-se pistas para a própria organização da prática pedagógica e compreensão da aprendizagem dos estudantes em sala de aula. De forma geral, percebe-se, pelos próprios resultados, que há, pelo menos, dois aspectos a serem destacados, são eles: as variáveis relacionadas ao professor apontam que há uma correlação positiva entre sucesso escolar, aprendizagem e fatores extraescolares. Entre os fatores explicativos do sucesso na vida escolar, na visão dos(as) respondentes do questionário contextual, destacam-se duas variáveis. Uma, trata da relação entre escola e família. Na visão

---

<sup>142</sup> Optou-se por reduzir o escopo da pesquisa por entender que, mesmo assim, é possível manter a qualidade da análise das práticas pedagógicas e da aprendizagem na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis. Acredita-se que três ciclos da Prova Brasil – Questionário do Professor e Questionário do Aluno 2013, 2015 e 2017 – possibilitam problematizar a avaliação de desempenho cognitivo dos estudantes com fatores extraescolares e intraescolares.

de professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a aproximação fortalece o interesse de crianças, jovens e adolescentes pela educação. Por outro lado, há evidências claras de que os pais e familiares podem desenvolver práticas salutares ao desenvolvimento dos hábitos de estudo, como ler para os filhos, incentivar os estudos, conversar sobre deveres etc.

Da mesma forma, fatores intraescolares, relacionado à prática docente, são explicativos, em grande medida, da efetividade e ao sucesso escolar. Centraliza-se na discussão de temas relacionados a duas categorias temáticas: *Práticas Pedagógicas e Problemas de Aprendizagem*, as quais são bastante relevantes e pertinentes à temática abordada.

Conforme mencionado anteriormente – análise estatística dos microdados do Questionário do Professor, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 –, dentre as variáveis correlacionadas com as expectativas dos professores e das professoras respondentes dos 5º e 9º anos, destacam-se vinte e seis (26) variáveis (alto nível de significância 5%). Para melhor entendimento essas variáveis foram subdivididas em objetivos verificáveis. Observa-se, na Tabela 59, as variáveis testáveis para cada objetivo previamente formulador.

**Tabela 59 - Itens relacionados ao Questionário do Professor dos 5º e 9º anos**

Objetivo	Questão	Legenda da questão
Nível de relação entre êxito da aprendizagem e a prática pedagógica-geral dos professores e das professoras dos 5º e 9º anos do EF.	Q109	Você busca desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.
	Q110	Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.
	Q111	Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).
	Q112	Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.
	Q113	Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.
	Q107	Propor dever de casa.
	Q108	Corrigir com os alunos o dever de casa.
	Relação entre os recursos auxiliares as práticas pedagógicas que os(as) professores(as) adotam e êxito escolar.	Q44
Q45		Você usa para fins pedagógicos livros de literatura em geral.
Q46		Você usa para fins pedagógicos projetor (datashow, projetor de transparências).
Q47		Você usa para fins pedagógicos filmes, desenhos animados ou documentários.
Q48		Você usa para fins pedagógicos máquina copiadora (xerox).
Q49		Você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma, programas/aplicativos de computador.
Q50		Você usa para fins pedagógicos internet.
Nível de relação entre êxito da aprendizagem e a prática pedagógica dos professores e das professoras de Língua Portuguesa dos 5º e 9º anos do EF.	Q114	Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas.
	Q115	Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.
	Q116	Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.
	Q117	Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.
	Q118	Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado.
	Q119	Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.

Objetivo	Questão	Legenda da questão
Nível de relação entre êxito da aprendizagem e a prática pedagógica dos professores e das professoras de Matemática dos 5º e 9º anos do EF.	Q120	Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras.
	Q121	Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.
	Q122	Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.
	Q123	Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.
	Q124	Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.
	Q125	Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>143</sup>

A partir da análise estatística, no que se refere às dimensões de importância das práticas pedagógicas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de Florianópolis, pôde-se constatar que a aprendizagem dos(as) estudantes, medida pelos indicadores de proficiência, é, em grande parte, determinada pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar influenciadas pelas práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais da educação. No entanto, as coisas não são assim tão simples, em virtude de, pelo menos, uma questão: Existem práticas pedagógicas que impactam – positivamente – na proficiência de Língua Portuguesa, outras em Matemática, por outro lado, algumas delas apresentam-se significativas para ambas as áreas de conhecimento.

Até então, parece tudo certo. O que intriga é a escolha dos métodos empregados em relação ao ensino – nas diferentes práticas pedagógicas –, ou seja, enquanto alguns propõem a autonomia dos(as) estudantes, outras apostam na repetição de informações como algo inerente à assimilação dos conteúdos escolares. Situação que, para alguns estudiosos, aponta falhas no modelo.

Após essa análise, buscou-se construir um indicador denominado **Efeito Práticas Pedagógicas no Desempenho Escolar – de Língua Portuguesa e de Matemática**.

Na sequência, apresenta-se o segundo ponto de destaque deste capítulo complementar à pesquisa. Com base nos microdados do *Questionário do Professor*, SAEB, dos anos 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, conclui-se que as preocupações dos professores e das professoras da Rede, relacionadas ao sucesso escolar, associam-se às características extraescolares ligadas à família dos(as) estudantes. De maneira geral, na visão dos(as) respondentes, as assertivas que tiveram destaque na dimensão relação família e escola – configurando-se como as que obtiveram maior frequência e índices elevados de preocupação, por serem vistas como causadoras dos problemas de aprendizagem –, dizem respeito ao “meio

<sup>143</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.

social em que o estudante vive”, o “nível cultural dos pais ou responsável”, a “falta de assistência e acompanhamento na vida escolar”, entre outros aspectos relacionados no capítulo anterior.<sup>144</sup>

Com o propósito de avaliar a contribuição das famílias para o sucesso dos(as) estudantes das escolas municipais de Florianópolis, propôs-se a análise de dados do *Questionário do Aluno*, SAEB, 2013, 2015 e 2017.<sup>145</sup> A modelagem iniciou-se pela seleção das variáveis relacionadas com três objetivos formulados a partir das dimensões anteriormente destacadas. O modelo foi, então, aplicado aos microdados do *Questionário do Aluno* SAEB, Prova Brasil, destacando-se doze (12) variáveis representativas de aspectos do “código cultural da comunicação pedagógica”<sup>146</sup>, descritas na Tabela 60.

**Tabela 60 - Itens relacionados ao Questionário do Aluno de 5ª e 9º ano**

Objetivo	Questão	Legenda da questão
Nível de relação entre êxito da ação pedagógica e hábitos familiares relacionados ao código cultural da comunicação pedagógica	Q21	Hábitos de leitura da mãe/mulher responsável. Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?
	Q25	Hábitos de leitura do pai/homem responsável. Você vê o seu pai, ou homem responsável por você, lendo?
	Q20	Mãe/mulher responsável sabe ler e escrever
Escolaridade dos pais ou adultos responsáveis	Q24	Pai/homem responsável sabe ler e escrever
	Q19	Até que série Mãe/mulher responsável estudou
	Q23	Até que série Pai/homem responsável estudou
	Q26	Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão a reunião de pais?
Relação escola e família - participação ativa e incentivo na vida escolar dos alunos.	Q27	Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?
	Q28	Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?
	Q29	Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?
	Q30	Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a escola e/ou não faltar as aulas?
	Q31	Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>147</sup>

<sup>144</sup> As razões para as crianças, os(as) jovens e os(as) adolescentes serem bem-sucedidos(as) ao longo do processo de escolarização vêm sendo constantemente investigadas, especialmente nas últimas décadas, e os fatores do sucesso escolar têm se mostrado fortemente associados ao contexto social dos(as) estudantes e de suas famílias. A “escola eficaz”, nesse sentido, depende da parceria família-escola. O Relatório Coleman (COLEMAN et al., 1966) foi um estudo pioneiro nessa linha de investigação e os resultados mostraram a importância do nível socioeconômico e cultural dos(as) estudantes e de suas famílias para o sucesso escolar. No Brasil, pós década de 1990, pesquisas com base nos dados SAEB têm identificado fatores escolares, socioeconômicos e culturais dos(as) estudantes e de suas famílias, associados aos resultados de desempenho nas provas cognitivas (KLEIN, 1998; ALVES; SOARES, 2007, 2009), (Sobre “escola-eficaz”, ver SAMMONS et al., 1995).

<sup>145</sup> O Questionário do Aluno, SAEB, no 5º ano, contém 55 questões e para os(as) estudantes 9º ano, 59 questões. As questões focam em dados demográficos, posse de bens e serviços, nível de instrução dos pais ou responsáveis, aspectos do relacionamento familiar, hábitos culturais e de leitura, além disso, existem questões que investigam a prática de mandar deveres para casa e corrigi-los, em sala de aula.

<sup>146</sup> A expressão foi usada por Bourdieu para relacionar pedagógica a uma relação de comunicação e “determinar os fatores sociais e escolares do êxito da comunicação pedagógica” (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

<sup>147</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.

As variáveis supracitadas, relacionadas ao sistema familiar, exerceram influência estatisticamente significativa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As demais questões do *Questionário do Aluno*, acerca do sexo, da idade e cor declarada pelos(as) estudantes etc., apesar de importantes, foram desconsideradas pela baixa “representatividade” do resultado encontrado. Optou-se pelos microdados, por fornecerem informações com o menor nível de agregação, cuja unidade mínima é o indivíduo, situação que faz essa base se tornar fundamental para o propósito dessa investigação.

A partir da análise estatística, as variáveis significativas foram relacionadas com a proficiência média padronizada dos(as) estudantes em Matemática e em Língua Portuguesa aferidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica.<sup>148</sup> Os dados quantitativos coletados a partir do questionário foram analisados com o auxílio do *software R* (versão 3.6.1). Com o intuito de avaliar o impacto das questões de interesse relacionadas aos(às) estudantes de 5º e 9º ano com a proficiência das turmas e estudantes nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, utilizou-se os testes de *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis* (HOLLANDER; WOLFE, 1999). Desse processo, nasce o *Indicador Efeito Familiar*. Acredita-se que ele deve captar - de maneira bastante satisfatória - as condições familiares e a sua relação com o sucesso escolar no município de Florianópolis. Na sequência, apresenta-se a análise descritiva desses dois cruzamentos, contudo, pela riqueza de informações, não se esgota nesta pesquisa.

### 6.1.1 Análise Descritiva referente aos(às) estudantes do 5º e 9º ano

Analisando o número de estudantes respondentes de 5º e 9º ano, de acordo com o ano de aplicação da prova, vê-se que a maioria encontra-se no ano de 2013, com 39,28,6% do total de respondentes. Distribuídos, anualmente da seguinte forma: **5º ano** (Prova Brasil 2013 – corresponderam a 1.818 estudantes, ou seja, 37,0% do universo total de pessoas; Prova Brasil 2015 – totalizando 1.929 alunos, correspondendo a 49,5% do universo total e; Prova Brasil 2017 – 1.916, 48,8% do universo total de pessoas) e **9º ano** (Prova Brasil 2013 – 3.099

---

<sup>148</sup> O cálculo das proficiências dos estudantes dos 5º e 9º anos da rede pública municipal corresponde à média simples dessa qualificação quantitativa, não corresponde aos dados oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Calculou-se a média de cada turma (variável "ID\_TURMA") para Língua Portuguesa e Matemática de acordo com cada ano ("ID\_PROVA\_BRASIL") e série ("ID\_SERIE"). Utilizou-se o banco de dados relacionados aos alunos para esse cálculo. Após isso, se vincula essas médias simples de cada turma com o banco de dados dos professores, de acordo com suas turmas (variável "ID\_TURMA"), com o ano de aplicação da prova ("ID\_PROVA\_BRASIL") e com a série de aplicação ("ID\_SERIE").



e, totalizando 63,0%; Prova Brasil 2015 – 1.967, 50,5% do número correspondente à quantidade de alunos presentes e; 2017, 2.011, 51,2% do percentual relativo).

A Tabela 61 apresenta a análise descritiva numérica das proficiências médias dos(as) estudantes de 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática de acordo com o ano de aplicação da prova. Dessa forma, observa-se que a maior proficiência média (219,17) em Língua Portuguesa foi apresentada no ano de 2017 e a maior proficiência média em Matemática (226,69) foi apresentada no ano de 2013.

**Tabela 61 - Análise descritiva numérica: proficiência dos alunos de 5º ano x ano de aplicação da prova**

Ano	Matéria	N	Média	D.P.	Mín	Mediana	Máximo
2013	Língua Portuguesa	1480	212,13	49,85	88,59	211,76	329,92
	Matemática	1480	226,69	51,02	80,56	227,39	341,25
2015	Língua Portuguesa	1599	214,54	47,01	92,68	214,30	337,29
	Matemática	1599	226,29	44,05	122,61	224,96	358,16
2017	Língua Portuguesa	1536	219,17	48,19	100,62	221,15	334,23
	Matemática	1536	225,95	46,04	109,53	229,25	354,25

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>149</sup>

As Tabelas 62 a 66 apresentam a análise descritiva de todas as questões de interesse dos(as) estudantes do 5º ano de acordo com as partes/objetivos do *Questionário do Aluno*, como apresentado nas Tabelas supracitadas.

**Tabela 62 - Análise descritiva: nível de relação entre êxito da ação pedagógica e hábitos familiares relacionados ao código cultural da comunicação pedagógica – 5º ano**

Questão	Ano	Não		Sim	
		N	%	N	%
Q21. Hábitos de leitura da mãe/mulher responsável. Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?	2013	104	7,4%	1309	92,6%
	2015	124	7,9%	1443	92,1%
	2017	132	8,8%	1360	91,2%
Q25. Hábitos de leitura do pai/homem responsável. Você vê o seu pai, ou homem responsável por você, lendo?	2013	263	18,9%	1131	81,1%
	2015	286	18,6%	1254	81,4%
	2017	295	20,1%	1171	79,9%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>150</sup>

**Tabela 63 - Análise descritiva: Escolaridade dos pais ou adultos responsáveis (Questões 20 e 24) – 5º ano**

Questão	Ano	Não		Sim	
		N	%	N	%
Q20. Mãe/mulher responsável sabe ler e escrever	2013	21	1,5%	1414	98,5%
	2015	29	1,8%	1544	98,2%
	2017	17	1,1%	1490	98,9%
Q24. Pai/homem responsável sabe ler e escrever	2013	45	3,2%	1372	96,8%
	2017	43	2,9%	1445	97,1%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).

<sup>149</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.

<sup>150</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.

Tabela 64 - Análise descritiva: escolaridade dos pais ou adultos responsáveis (Questões 19 e 23) – 5º ano

Questão	Ano	Completo a 4ª série/ 5º ano		Completo a 8ª série/ 9º ano		Completo a Faculdade		Completo o Ensino Médio		Não completou a 4ª série/ 5º ano		Não sei		Nunca estudou	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		Q19. Até que série Mãe/mulher responsável estudou	2013	184	12,9%	153	10,7%	218	15,2%	258	18,0%	114	8,0%	492	34,4%
2015	183		11,7%	149	9,5%	224	14,3%	256	16,4%	110	7,0%	622	39,8%	17	1,1%
2017	96		6,5%	135	9,1%	243	16,3%	238	16,0%	83	5,6%	681	45,8%	11	0,7%
Q23. Até que série Pai/homem responsável estudou	2013	142	10,0%	147	10,3%	168	11,8%	167	11,8%	101	7,1%	678	47,7%	18	1,3%
	2015	122	7,9%	145	9,3%	211	13,6%	175	11,3%	112	7,2%	763	49,1%	25	1,6%
	2017	101	6,8%	112	7,5%	212	14,2%	132	8,9%	82	5,5%	825	55,4%	25	1,7%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>151</sup>

Tabela 65 - Análise descritiva: relação escola e família - participação ativa e incentivo na vida escolar do aluno (Questão 26) – 5º ano

Questão	Ano	De vez em quando		Nunca ou quase nunca		Sempre ou quase sempre	
		N	%	N	%	N	%
Q26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão a reunião de pais?	2013	658	46,6%	224	15,9%	529	37,5%
	2015	701	45,1%	244	15,7%	609	39,2%
	2017	647	43,5%	313	21,0%	527	35,4%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>152</sup><sup>151</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.<sup>152</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.

**Tabela 66 - Análise descritiva: relação escola e família - participação ativa e incentivo na vida escolar do aluno (Questões 27 a 31) – 5º ano**

Questão	Ano	Não		Sim	
		N	%	N	%
Q27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?	2013	19	1,5%	1290	98,5%
	2015	42	2,7%	1510	97,3%
	2017	33	2,2%	1442	97,8%
Q28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?	2013	45	3,2%	1373	96,8%
	2015	52	3,3%	1507	96,7%
	2017	49	3,3%	1438	96,7%
Q29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?	2013	59	4,4%	1287	95,6%
	2015	91	5,9%	1456	94,1%
	2017	71	4,8%	1418	95,2%
Q30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a escola e/ou não faltar as aulas?	2013	24	1,7%	1394	98,3%
	2015	37	2,4%	1513	97,6%
	2017	47	3,2%	1441	96,8%
Q31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?	2013	238	16,8%	1179	83,2%
	2015	301	19,4%	1247	80,6%
	2017	253	16,9%	1246	83,1%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>153</sup>

A Tabela 67 apresenta a análise descritiva numérica das proficiências médias dos(as) estudantes de 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática de acordo com o ano de aplicação da prova. Dessa forma, observa-se que a maior proficiência média (219,17) em Língua Portuguesa foi apresentada no ano de 2017 mesmo ano da maior proficiência média em Matemática (226,69).

**Tabela 67 - Análise descritiva numérica: proficiência dos alunos de 9º ano x ano de aplicação da prova**

Ano	Matéria	N	Média	D.P.	Mín	Mediana	Máximo
2013	Língua Portuguesa	2102	234,13	49,69	130,11	233,43	371,88
	Matemática	2102	238,49	48,36	131,15	239,34	406,58
2015	Língua Portuguesa	1365	249,14	53,42	115,90	253,57	366,97
	Matemática	1365	255,44	47,60	155,00	254,89	416,41
2017	Língua Portuguesa	1322	255,82	53,42	128,83	260,83	374,36
	Matemática	1322	256,49	51,58	128,67	258,76	402,76

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>154</sup>

As Tabelas 68 a 72 apresentam a análise descritiva de todas as questões de interesse dos(as) estudantes do 9º ano de acordo com as partes/objetivos do questionário relacionado aos(as) estudantes, como apresentado nas Tabelas.

<sup>153</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.

<sup>154</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.

**Tabela 68 - Análise descritiva: nível de relação entre êxito da ação pedagógica e hábitos familiares relacionados ao código cultural da comunicação pedagógica – 9º ano**

Questão	Ano	Não		Sim	
		N	%	N	%
Q21. Hábitos de leitura da mãe/mulher responsável. Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?	2013	232	11,4%	1810	88,6%
	2015	155	11,7%	1171	88,3%
	2017	155	12,1%	1121	87,9%
Q25. Hábitos de leitura do pai/homem responsável. Você vê o seu pai, ou homem responsável por você, lendo?	2013	524	26,7%	1436	73,3%
	2015	357	27,7%	931	72,3%
	2017	372	29,8%	875	70,2%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>155</sup>

**Tabela 69 - Análise descritiva: escolaridade dos pais ou adultos responsáveis (Questões 20 e 24) – 9º ano**

Questão	Ano	Não		Sim	
		N	%	N	%
Q20. Mãe/mulher responsável sabe ler e escrever	2013	55	2,7%	2004	97,3%
	2015	30	2,2%	1305	97,8%
	2017	23	1,8%	1257	98,2%
Q24. Pai/homem responsável sabe ler e escrever sabe ler e escrever	2013	82	4,1%	1925	95,9%
	2015	64	4,9%	1246	95,1%
	2017	41	3,3%	1213	96,7%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>156</sup>

<sup>155</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.

<sup>156</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.

**Tabela 70 - Análise descritiva: recursos auxiliares e êxito escolar (Questões 19 e 23) – 9º ano**

Questão	Ano	Completo(a) a 4ª série/5º ano		Completo(a) a 8ª série/9º ano		Completo(a) a Faculdade		Completo(a) o Ensino Médio		Não completou a 4ª série/5º ano		Não sei		Nunca estudou	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q19. Até que série Mãe/mulher responsável estudou	2013	334	16,4%	341	16,7%	234	11,5%	556	27,3%	205	10,1%	356	17,5%	13	0,6%
	2015	200	15,0%	183	13,7%	171	12,8%	385	28,8%	87	6,5%	296	22,1%	15	1,1%
	2017	148	11,6%	185	14,5%	202	15,8%	408	31,9%	85	6,7%	246	19,2%	4	0,3%
Q23. Até que série Pai/homem responsável estudou	2013	277	13,7%	382	18,9%	164	8,1%	430	21,2%	158	7,8%	594	29,3%	19	0,9%
	2015	164	12,3%	215	16,2%	113	8,5%	289	21,8%	108	8,1%	418	31,5%	21	1,6%
	2017	141	11,1%	167	13,2%	140	11,0%	314	24,8%	102	8,1%	391	30,9%	12	0,9%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>157</sup>**Tabela 71 - Análise descritiva: relação escola e família - participação ativa e incentivo na vida escolar do aluno (Questão 26) – 9º ano**

Questão	Ano	De vez em quando		Nunca ou quase nunca		Sempre ou quase sempre	
		N	%	N	%	N	%
Q26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão a reunião de pais?	2013	1017	50,5%	480	23,8%	518	25,7%
	2015	603	45,9%	391	29,7%	321	24,4%
	2017	563	44,5%	418	33,0%	285	22,5%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>158</sup><sup>157</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.<sup>158</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017.

**Tabela 72 - Análise descritiva: práticas pedagógicas e êxito escolar (Questões 27 a 31) – 9º ano**

Questão	Ano	Não		Sim	
		N	%	N	%
Q27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?	2013	26	1,3%	1976	98,7%
	2015	31	2,3%	1294	97,7%
	2017	19	1,5%	1249	98,5%
Q28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?	2013	131	6,5%	1891	93,5%
	2015	114	8,6%	1209	91,4%
	2017	90	7,1%	1178	92,9%
Q29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?	2013	193	9,7%	1800	90,3%
	2015	160	12,1%	1158	87,9%
	2017	141	11,1%	1125	88,9%
Q30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a escola e/ou não faltar as aulas?	2013	41	2,0%	1988	98,0%
	2015	25	1,9%	1294	98,1%
	2017	20	1,6%	1247	98,4%
Q31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?	2013	553	27,5%	1460	72,5%
	2015	380	29,0%	930	71,0%
	2017	351	27,8%	910	72,2%

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>159</sup>

### 6.1.2 Análise Descritiva referente ao Questionário do Professor 5º e 9º ano

A amostra do estudo base relacionada aos professores e professoras da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis foi fundamentada no total de participantes respondentes do Questionário do Professor nos anos de 2013, 2015 e 2017. A maioria dos(as) profissionais dos 5º e 9º anos, de acordo com o ano de aplicação da prova, encontram-se no ano de 2017, com 57,6% do total de respostas dos(as) professores(as). Ao decompor esse número, de acordo com o ano que pertenciam, percebe-se que a maior parte dos(as) respondentes (51,9%) era do 9º ano.

A Tabela 73 e a Tabela 74 apresentam a análise descritiva numérica das proficiências médias das turmas dos professores e das professoras de 5º e 9º ano, em Língua Portuguesa e em Matemática, de acordo com o ano de aplicação da Prova Brasil. Dessa forma, observa-se que, no 5º ano, a maior proficiência média (219,13) em Língua Portuguesa foi apresentada no ano de 2017 e a maior proficiência média em Matemática (231,53) foi apresentada no ano de 2015. Do mesmo modo, no 9º ano a maior proficiência média (255,51) em Língua Portuguesa foi em 2017 e a maior proficiência média em Matemática (256,45) ocorreu em 2015.

<sup>159</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013-2017

**Tabela 73 - Análise descritiva numérica: proficiência das turmas de 5º ano x ano de aplicação da prova**

Ano	Matéria	N	Média	D.P.	Mín	Mediana	Máximo
2013	Língua Portuguesa	70	212,89	14,33	179,69	214,80	241,39
	Matemática	70	227,99	16,08	190,26	229,85	263,06
2015	Língua Portuguesa	64	218,74	15,06	193,18	216,64	256,90
	Matemática	64	231,53	14,87	201,44	231,64	261,06
2017	Língua Portuguesa	181	219,13	16,65	176,30	221,07	250,95
	Matemática	181	225,37	15,68	172,07	226,58	261,57

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>160</sup>

**Tabela 74 - Análise descritiva numérica: proficiência das turmas de 9º ano x ano de aplicação da prova**

Ano	Matéria	N	Média	D.P.	Mín	Mediana	Máximo
2013	Língua Portuguesa	78	233,63	19,93	168,65	237,64	272,79
	Matemática	78	239,42	22,03	181,93	242,21	274,52
2015	Língua Portuguesa	66	252,84	19,55	204,78	253,78	292,11
	Matemática	66	256,45	15,20	228,34	256,30	284,97
2017	Língua Portuguesa	192	255,51	17,75	217,58	257,27	295,93
	Matemática	192	256,43	16,84	226,38	259,89	295,62

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>161</sup>

Os dados acima serão cruzados com alguns itens da Análise Descritiva do Questionário do Professor, Prova Brasil, Práticas Pedagógicas – acerca das questões de interesse dos professores e das professoras do 5º e 9º ano, apresentados anteriormente, na sessão da página 110 até 159, no Capítulo 4. Esse constructo é verificado em dois diferentes blocos de itens sobre as estratégias pedagógicas que o(a) docente utiliza com os(as) alunos(as) da turma avaliada. Inicialmente, duas questões apontaram o quanto do conteúdo previsto para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é ministrado pelos(as) profissionais do Ensino Fundamental. As análises, neste caso, são consideradas como dois blocos distintos: 1. Bloco geral – com dados acerca da frequência com que determinadas práticas são realizadas pelos(as) professores, como proposição e correção de dever de casa, desenvolvimento de atividades em grupo e de projetos temáticos, cópia de atividades de livros didáticos ou do quadro negro (lousa), atividades voltadas à argumentação em sala de aula visando desenvolver uma prática de discussão reflexiva, situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos etc. 2. Bloco específico – itens sobre práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa ou de Matemática. O Questionário do Professor, 2007 a 2017, aponta com que frequência os(as) docentes realizaram atividades como promoção de discussões a partir da leitura de jornais ou revistas e atividades

<sup>160</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

<sup>161</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

gramaticais correspondentes, utilização de contos, crônicas ou outros gêneros textuais para exercícios de fixação gramatical, exercícios sobre gêneros textuais do cotidiano, entre outras. Aos profissionais que ministram a disciplina de Matemática, são apresentados itens acerca da frequência com que se realizam exercícios para fixar procedimentos e consolidar regras, debate sobre maneiras de se lidar com os problemas e resolver cálculos, entre outras práticas concernentes à aquisição de habilidades, métodos e práticas de ensino nos 5º e 9º anos.

Parte-se desse levantamento para identificar fatores que podem estar associados ao desempenho dos(as) alunos(as) – Questionário do Aluno, proficiência média –, de forma a subsidiar o trabalho do professor, da professora, do diretor ou da diretora escolar e dos(as) gestores municipais na formulação de ações e políticas, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis.

## 6.2 EFEITO FAMÍLIA NO SUCESSO ESCOLAR: DA QUALIDADE DO ENSINO – A RESPONSABILIZAÇÃO PELA APRENDIZAGEM, ENTRE DUAS VERDADES

O apoio familiar é um dos principais fatores do processo de aprendizagem dos(as) estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis. Nessa conclusão houve, segundo o *Questionário do Professor*, a análise de vários indicadores do envolvimento dos pais no âmbito da família ou na escola. Vê-se que diretamente ligadas ao contexto familiar são identificadas as atitudes dos pais em relação à atenção e ao zelo dispensado às atividades escolares, como, por exemplo, o dever de casa, entre outras atitudes objetivas e subjetivas por meio das quais demonstram apoio à escola e a preocupação com os resultados educacionais. Essas variáveis aqui destacadas, a partir dos dados do *Questionário do Professor*, foram cruzadas com os microdados do *Questionário do Aluno*, dos anos de 2013, 2015 e 2017, reiterando que as duas fontes fazem parte do SAEB, Prova Brasil. No *Questionário do Aluno* foram encontrados itens para compor este constructo.<sup>162</sup> Sobre esse ponto, precisa-se tratar com mais detalhes.

Entre um e outro argumento, a existência de supostas “dificuldades de aprendizagem” é apontada como a principal causa dos baixos indicadores de desempenho, sejam elas associadas à ausência da família, à falta de apoio aos professores e às professoras, à ausência

---

<sup>162</sup> Em psicometria, o constructo, é um atributo não perceptível, com manifestação variável entre indivíduos, que só pode ser avaliado indiretamente, quando expresso sob a forma de desempenho físico, emocional, atitudinal ou cognitivo. O desempenho em um teste avaliaria o nível do traço latente do indivíduo (por exemplo o desenvolvimento de habilidades, que, em conjunto, corresponderiam a essa espécie de estrutura de disposições da inteligência inerente aos sujeitos) (PASQUALI, 2004).



do diálogo entre a escola e as famílias ou, até mesmo, ao baixo nível cultural e econômico dos pais e/ou responsáveis. Da mesma forma, o sucesso escolar é comumente associado à existência de alguns “facilitadores” no processo de aprendizagem, ou seja, trata-se de uma série de estratégias “auxiliares” ao trabalho do(a) professor(a) e à aprendizagem dos(as) estudantes que são, nessa perspectiva e na maioria das vezes, garantidoras da aprendizagem. Espera-se, desse modo, captar, de maneira bastante satisfatória, as condições familiares e a sua relação com as melhores proficiências dos(as) estudantes, para posteriormente fortalecer – ou refutar – as premissas acerca do sucesso escolar e da relação entre família e escola, criando um Indicador Efeito Família<sup>163</sup> das escolas de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A seguir, são apresentados os resultados da análise dos dados. Os itens foram analisados separadamente, por ano escolar (5º e 9º) e por disciplina (Língua Portuguesa e Matemática), ao longo do período das três edições SAEB (2013, 2015 e 2017).<sup>164</sup>

Os hábitos culturais dos pais e ou responsáveis se mostram significativos para o desempenho dos(as) estudantes de 5º ano das escolas da Rede Municipal de Florianópolis. Nas respostas, pode-se observar que a mãe ou mulher responsável pela vida escolar do(a) estudante apresenta maior impacto no desempenho acadêmico em Matemática e em Língua Portuguesa desses sujeitos. E qual seria, então, esse impacto na disciplina de Matemática? Observa-se que no decorrer dos anos, nas turmas do 5º ano, houve influência estatisticamente significativa da RESP\_Q0021 (“Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?”) e da RESP\_Q0025 (“Você vê o seu pai, ou homem responsável por você, lendo?”) com a proficiência desses(as) estudantes na disciplina de Matemática.<sup>165</sup>

À medida que os(as) estudantes crescem e chegam ao 9º ano, diminui a influência dos pais/responsáveis no desempenho escolar. Isso não significaria uma simplificação do trabalho do professor, da professora ou dos demais profissionais da educação. Ao contrário! Essa

---

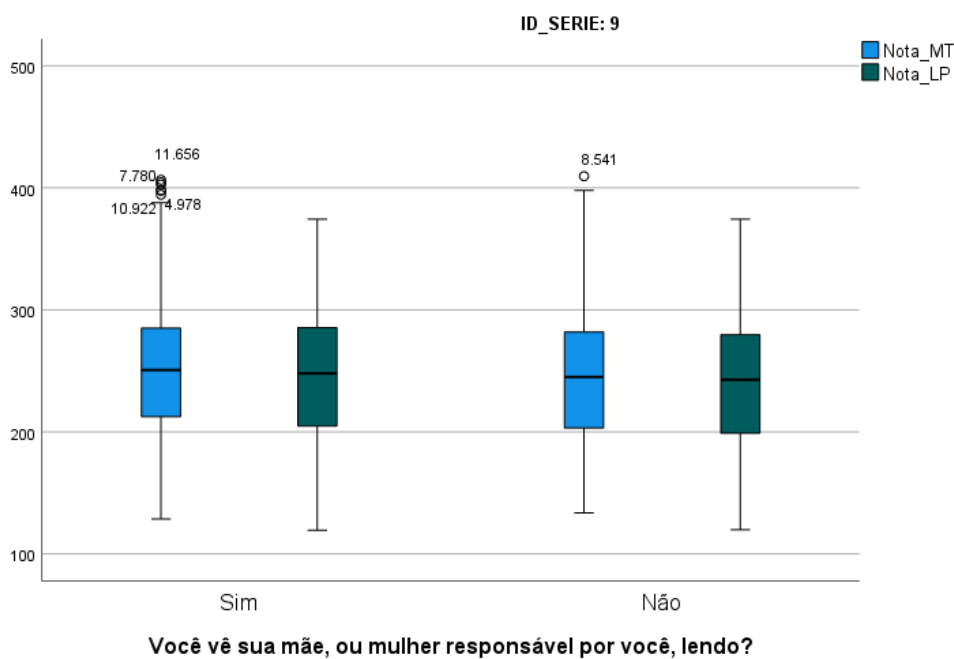
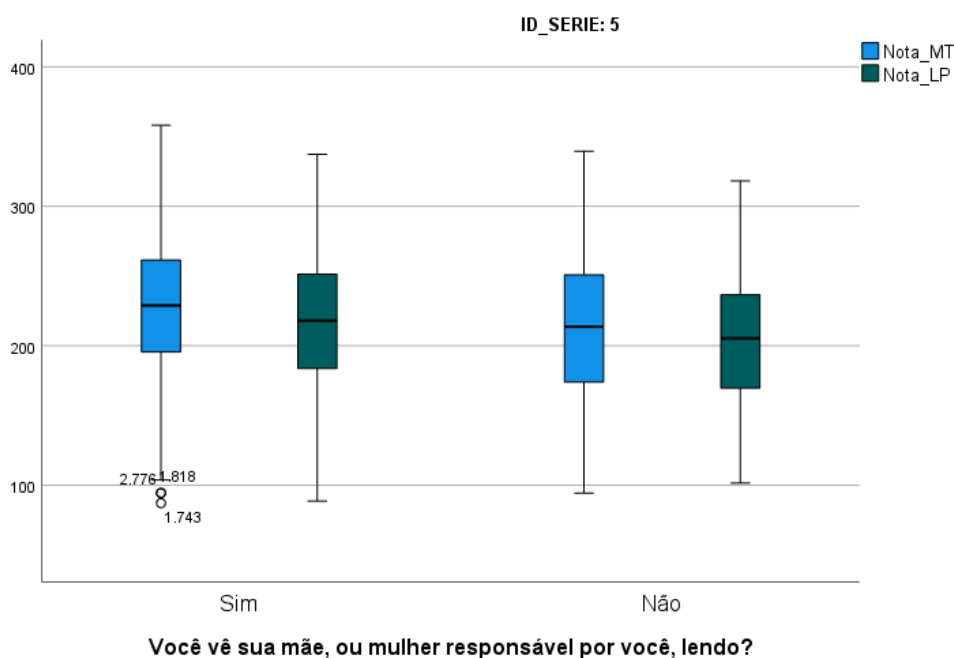
<sup>163</sup> O conceito de família está previsto na Constituição Federal de 1988. A Carta Magna reconheceu as diversas entidades familiares, deixando os interesses meramente patrimoniais de outrora. Com o novo texto, a tutela às instituições familiares presentes na sociedade passou a não resultar, necessariamente, do matrimônio, sendo que o Art. 226 reconhece a união estável, a qual deriva de um relacionamento informal, e, ainda, há a possibilidade de se constituir uma família monoparental, ou seja, grupos informais chefiados por um homem ou uma mulher sem cônjuge ou companheiro. Para a discussão que segue, além dos filhos e das filhas, os pais e seus irmãos, também aqueles(as) que moram na mesma casa, como avós, bisavós, tios, padrasto e madrasta, também fazem parte desse sistema familiar.

<sup>164</sup> Os dados numéricos, após coletados nos Questionário do Professor e no Questionário do Aluno, 2013, 2015 e 2017 foram colocados em série e apresentados em tabelas dispostas no Apêndice A.

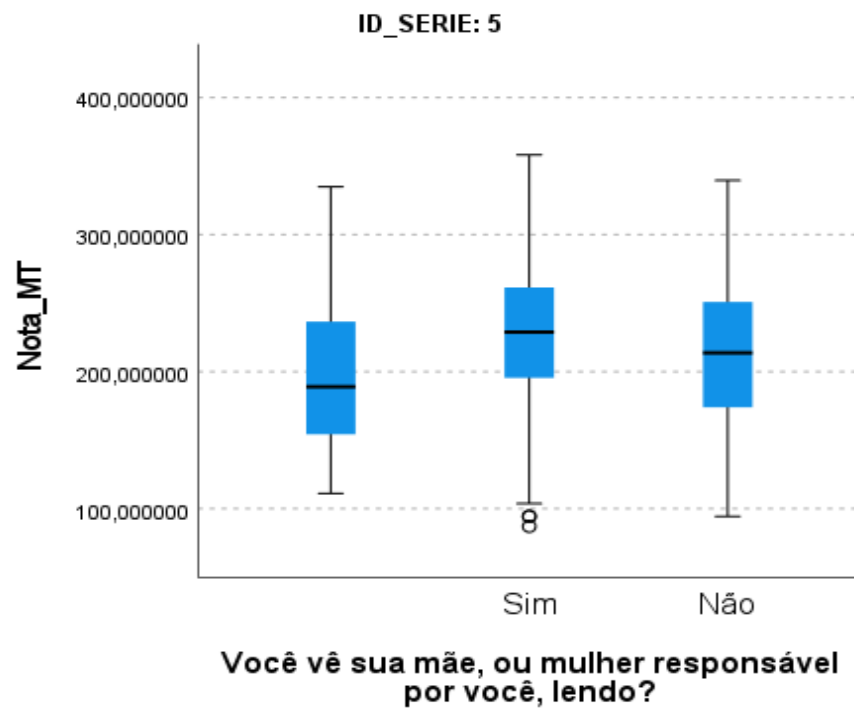
<sup>165</sup> O francês Pierre Bourdieu conduziu uma investigação sociológica do conhecimento, nas décadas de 1970 e 1980, e detectou um jogo de dominação e reprodução de valores com forte influência nos ambientes pedagógicos. Para Bourdieu (1964), a “herança cultural” é legitimada pelo sistema escolar que reproduz as desigualdades sociais e aceita a herança cultural e o dom como aptidões naturais.

prática deve se tornar mais contundente, sendo que, desse modo, o(a) aluno(a) pode ser acolhido, pelo próprio aparato institucional, a um ensino mais completo, que lhe possibilitaria, posteriormente, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa, da criação e da autoria (ver gráficos abaixo):

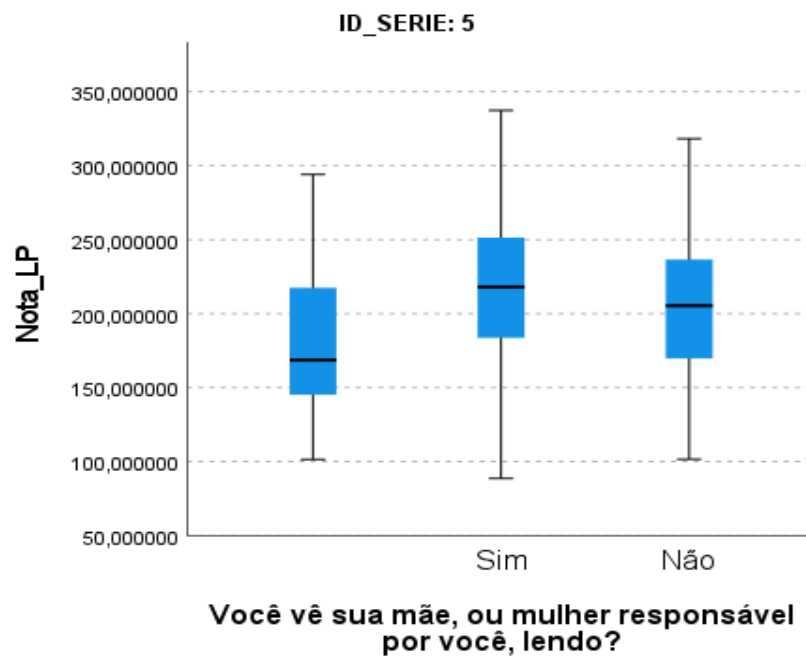
**Gráfico 9 - Efeito família e sucesso escolar – hábitos familiares**

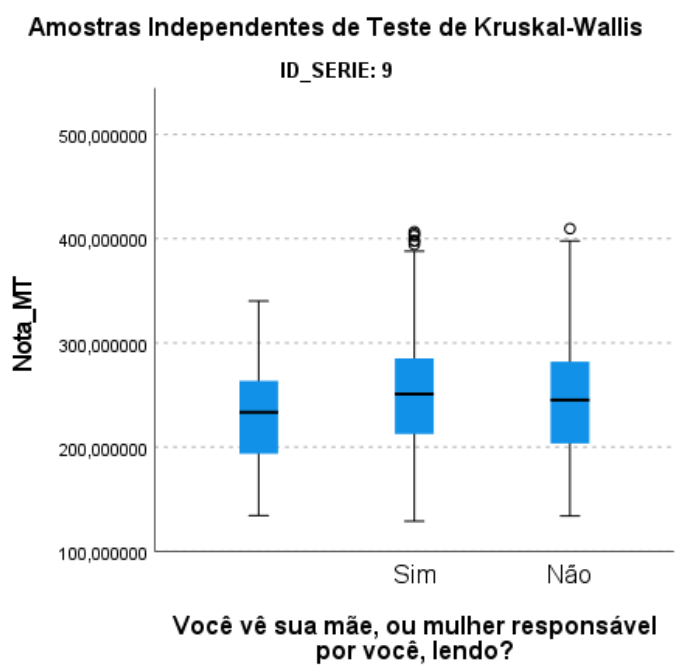
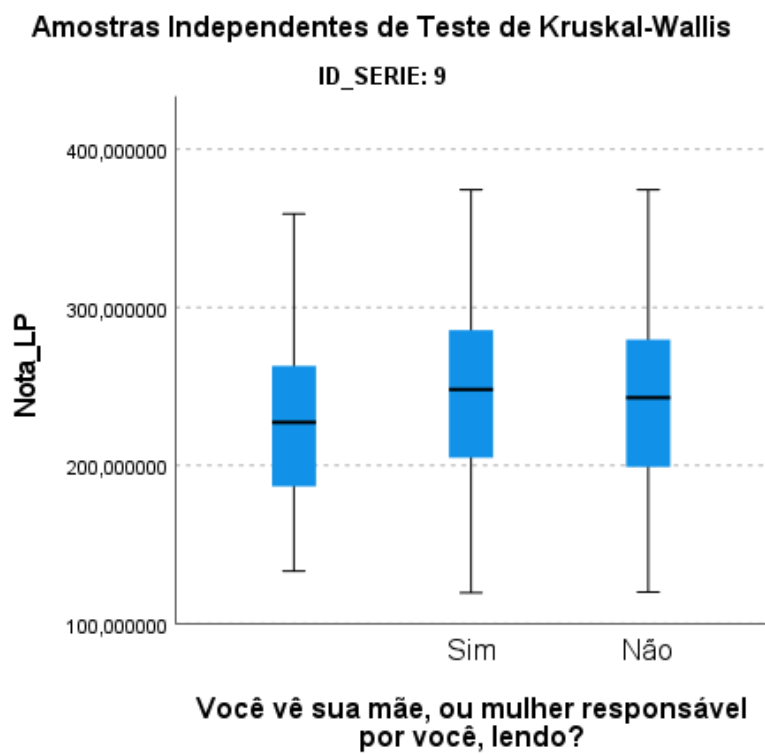


### Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis



### Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis





Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Verifique-se que a visualização por gráficos favorece mais a compreensão do leitor e que a soma das edições permite uma análise mais precisa, demonstrando a dependência entre os fatores analisados.

E qual seria, então, esse impacto na disciplina de Língua Portuguesa? Nessa área de conhecimento, observou-se a mesma tendência descrita acima. Houve influência estatisticamente significativa apenas entre a RESP\_Q0021, do *Questionário do Aluno* do 5º ano e o desempenho escolar dos(as) estudantes. No 9º ano, os indicadores de rendimento também são influenciados pelos hábitos familiares, mas em menor intensidade. Observou-se, ainda, que as proficiências médias dos(as) estudantes de 9º ano, em Língua Portuguesa (219,17) e Matemática (226,69), foram maiores no ano de 2017.

Além dos hábitos de leitura, a escolaridade dos pais ou adultos responsáveis, medidas pelos itens Q20 (“Mãe/mulher responsável sabe ler e escrever”), Q24 (“Pai/homem responsável sabe ler e escrever sabe ler e escrever”), Q19 (“Até que série Mãe/mulher responsável estudou”) e Q23 (“Até que série Pai/homem responsável estudou”), mostraram-se determinantes para engendrar outra representação dos fatores contextuais – extraescolar – associados à eficácia do sistema educacional.

Dos itens supramencionados, aferiram-se duas principais constatações. Uma, indica que a escolarização básica dos pais/responsáveis dos(as) estudantes do 5º ano (Q20 e Q24) influencia estatisticamente a proficiência dos(as) estudantes em Matemática e em Língua Portuguesa nos três anos analisados, 2013, 2015 e 2017. Os que responderam “Sim” à questão tenderam a apresentar notas maiores que os(as) demais estudantes. Da mesma forma, os maiores rendimentos relacionaram-se aos(às) que responderam que seus pais ou responsáveis (Q19 e Q 23) haviam concluído o Ensino Médio, alguns deles com ensino superior completo. A segunda descoberta foi que, no 9º ano, a escolarização dos pais também se mostrou significativa quando correlacionada à proficiência das duas áreas de conhecimento e em todos os anos.

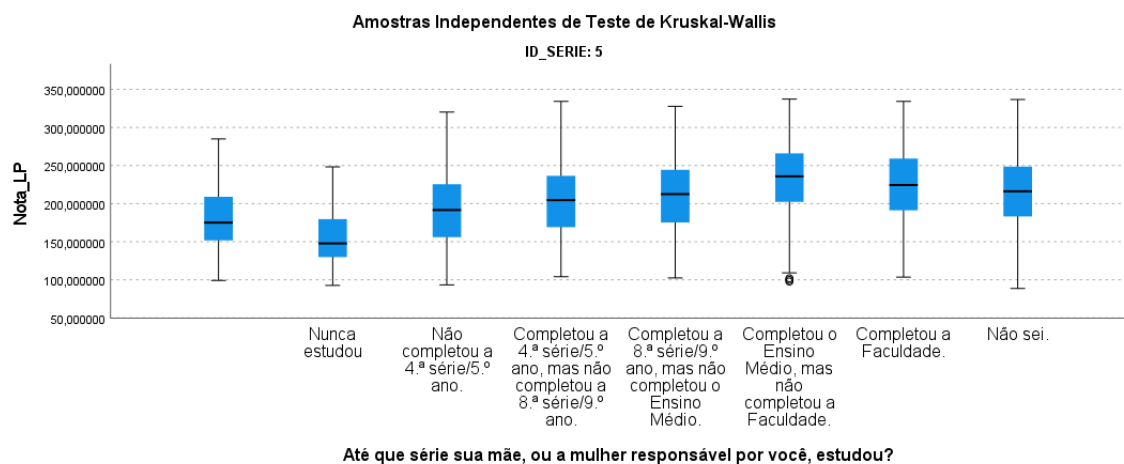
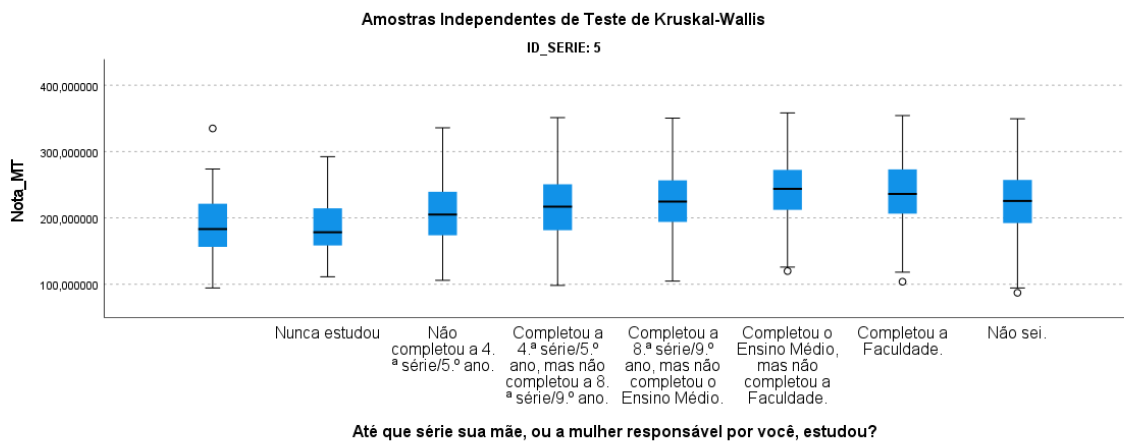
O resultado aponta que, entre os anos de 2013, 2015 e 2017, menos de 1,0%, dos(as) respondentes afirmaram que a responsável “nunca estudou”. Em relação ao Ensino Fundamental, os dados mostram que menos de 8% “não completou a 4ª série/5º ano”, em contrapartida, quase 15% completou a 8ª série/9º do Ensino Fundamental. Dessas mulheres, um terço delas completou o Ensino Médio, em 2013 – 556 (27,3%), em 2015 – 385 (28,8%) e, em 2017 – 408 (31,9%). No que tange ao Ensino Superior – completo –, 234 (11,5%), 171 (12,8%) e 202 (15,8%) respectivamente. Chama a atenção o grande percentual de estudantes

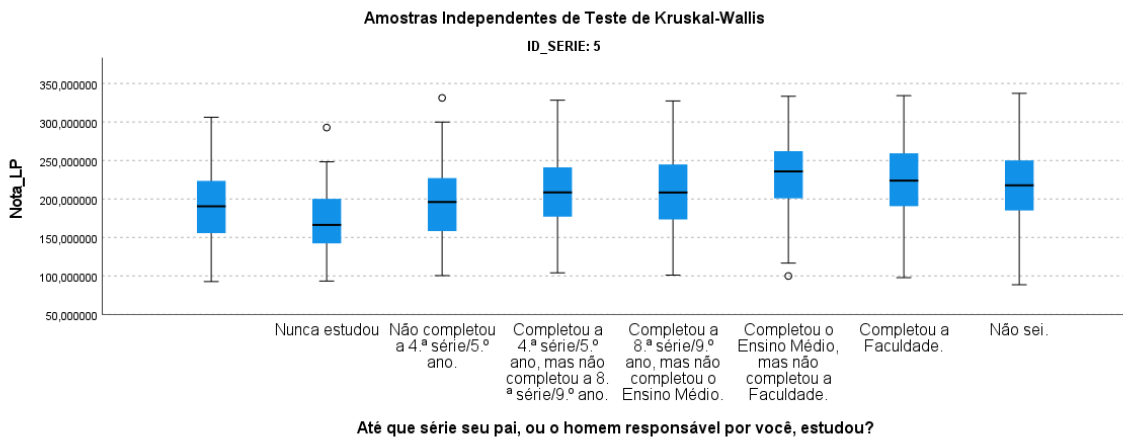
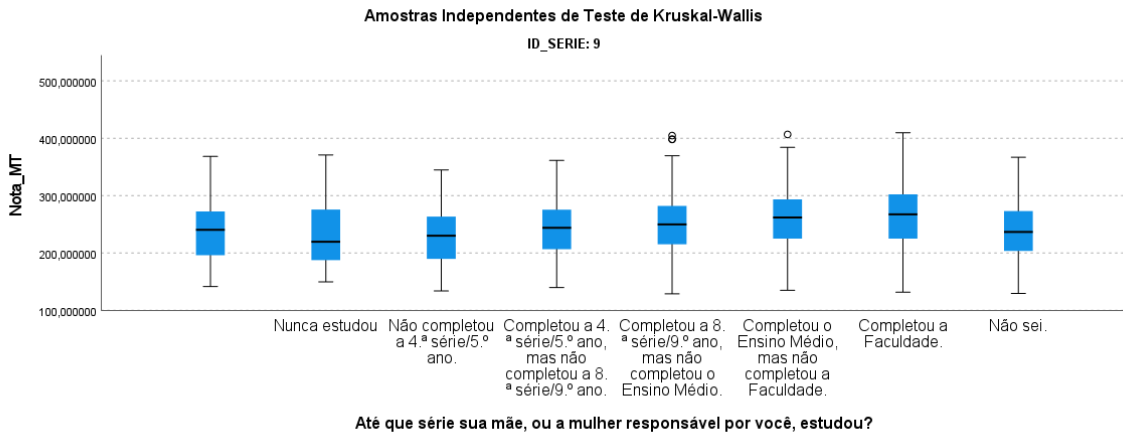
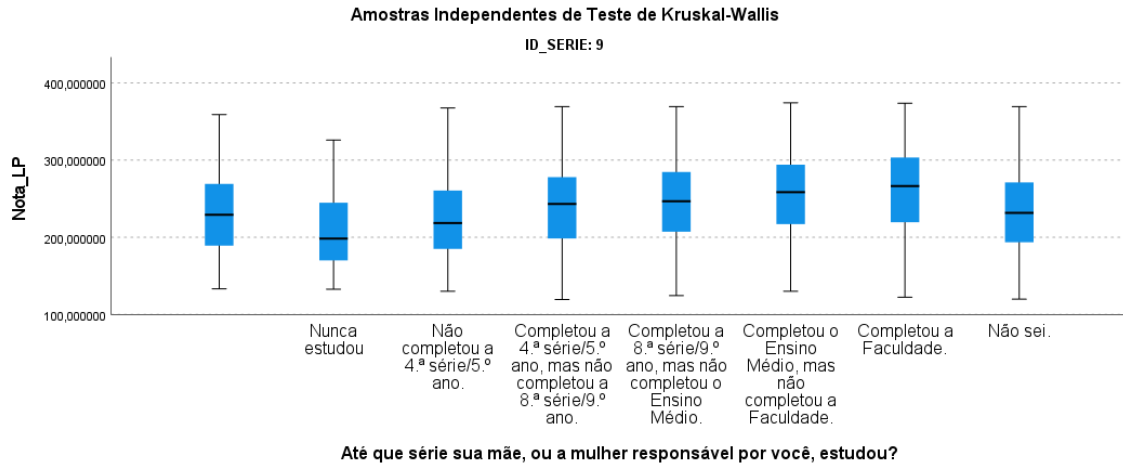
que afirmaram não saber a escolarização da mãe, muito menos a do pai: em 2013 – 492 (34,4%), 2015 – 622 (39,8%) e 2015 – 681(5,8%) declararam desconhecer o grau de instrução da mãe ou da mulher responsável; e, 678 (47,7%), 763 (9,1%) e 825 (55,4%), respectivamente, ano a ano, desconhecem a escolarização do pai ou homem responsável (Tabelas 3, 9 e 16).

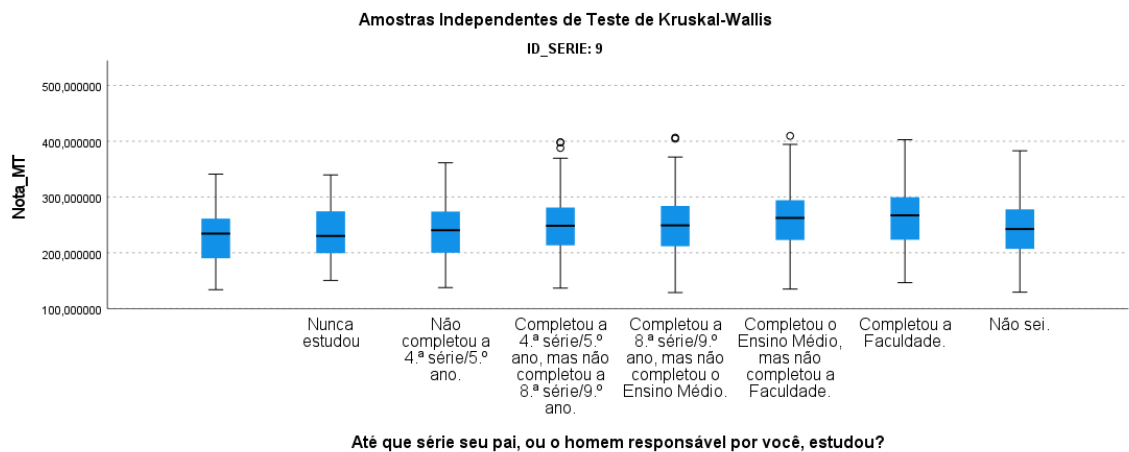
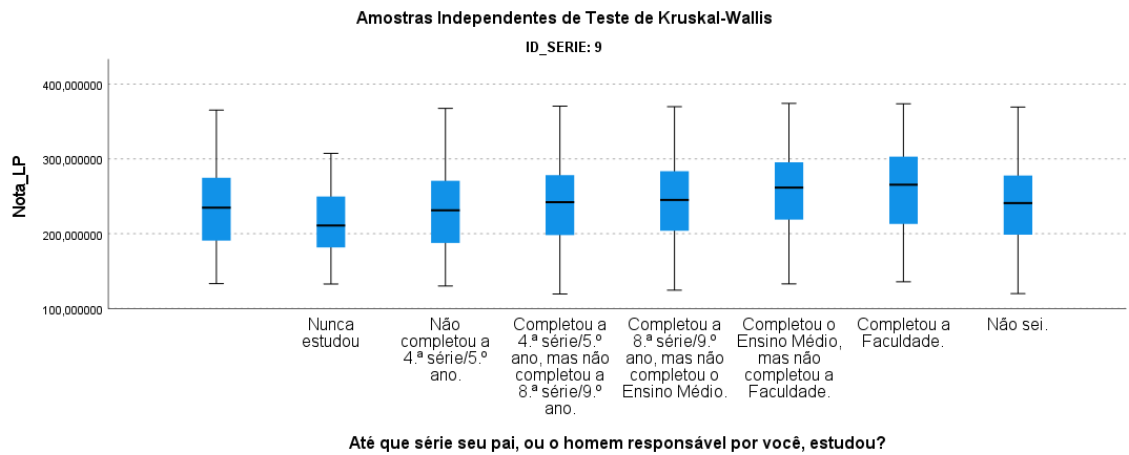
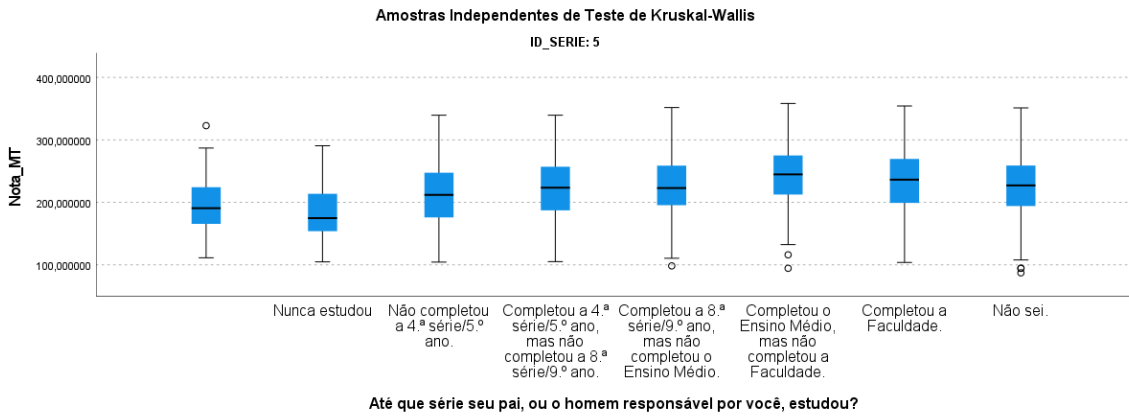
Observou-se que a mãe ou responsável mulher com Ensino Médio Completo contribui mais significativamente com a proficiência dos(as) estudantes. Sendo assim, nestes componentes e nestas etapas, o maior avanço está relacionado à presença da mãe/mulher. Mesmo com menor tempo de escolarização, ela tende a ser mais relevante do que o pai ou figura masculina na hora de influenciar “bons” hábitos aos filhos. Quanto à escolaridade do pai/homem, no que tange à maioria dos casos de sucesso escolar, este completou o Ensino Médio e, em alguns casos, com Ensino Superior na maioria das vezes incompleto.

Os gráficos que seguem expressam visualmente os dados acima descritos, confira:

**Gráfico 10 - Efeito família e sucesso escolar – escolaridade dos pais**







Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Destaca-se o seguinte cenário: o desempenho dos estudantes no 5º ano é influenciado por níveis menores de escolarização (nível médio), quando, no 9º ano, é necessário maior



escolarização (ensino superior) para exercer influência. Analisando as práticas de envolvimento parental e o maior ou menor impacto na qualidade da educação, é possível afirmar que: uma vez caracterizados os respectivos impactos suscetíveis de ocorrerem a partir da ação da família sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do(a) aluno(a) adolescente, algumas medidas devem ser propostas pela escola – por professores, professoras e demais profissionais da educação –, com o intuito de reduzir ou eliminar tais impactos negativos e, até mesmo, potencializar os impactos positivos na trajetória educacional.

Um dado preocupante identificado na análise é que os(as) estudantes que apresentam proficiência menor são filhos(as) de “pai e mãe menos escolarizados”. Ou seja, os pais ou responsáveis exercem influência positiva ou negativa sobre seus(suas) filhos(as), algo que seria diretamente relacionado à escolaridade dos genitores/responsáveis. Todavia, observa-se que muitos(as) estudantes afirmaram desconhecer – “não sei” – se a mãe e/ou o pai são ou não escolarizados, situação no mínimo intrigante. De tudo isso, evidencia-se que a escolaridade dos pais ou responsáveis pelos(as) estudantes, e outros aspectos socioeconômicos, como, condições de moradia e de emprego, acesso a bens culturais e de consumo, estão fortemente associados entre si. Se isso se confirma, um estabelecimento de ensino pode ser decisivo na vida escolar daqueles(as) cujos pais têm baixo índice de escolarização ou pertencem aos mais baixos extratos econômicos.

Considera-se que o conjunto de itens relacionados à escolaridade dos pais ou adultos responsáveis, questões 19, 20, 23 e 24, do *Questionário do Aluno*, no seu conjunto, apresenta fatores fundamentais no posicionamento de indivíduos com predisposição alta para o que se considera boas práticas de aprendizagem. Observou-se aumento considerável da proficiência, na maioria dos casos, e, em ambas disciplinas avaliadas. Tais resultados permitem afirmar que os(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis possuem ganho de proficiência decorrente do *Efeito Familiar*.<sup>166</sup>

Além da escolaridade dos pais ou adultos responsáveis, outras variáveis, no que tange ao(à) estudante, como, participação ativa e incentivo na vida escolar, tiveram efeitos a ser em destacados para compor o *Efeito Familiar*.

O estudo aponta que as Questões 27 (“Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?”) e 30 (“Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às

---

<sup>166</sup> Sendo assim, os achados corroboram com outros estudos nacionais e internacionais que afirmaram ser o nível socioeconômico das famílias e a formação dos pais ou responsáveis os fatores que mais afetam o desempenho escolar. Estudos da década de 1960 e 1970, realizados nos Estados Unidos (COLEMAN, 1966), encontraram essa relação, também reafirmada em estudos mais recentes (BAYE et al., 2013).

aulas?”), influenciaram, positivamente, na proficiência dos(as) estudantes de 5º ano, em Matemática e em Língua Portuguesa, ao longo dos anos de análise – 2013, 2015 e 2017. A grande maioria, 97,8%, ao longo de todos os anos, respondeu que “sim”, quando questionada acerca do incentivo, enquanto o restante declarou não receber esse apoio. Considera-se, com base nos dados, que estudantes incentivados pelos pais ou responsáveis a estudar (ou com pelo menos um deles) têm desempenho melhor; os que são incentivados por pais ou responsáveis a hábitos de leitura tendem a melhor desempenho; os que observam pais ou responsáveis lendo livros ou jornais tendem a ter um desempenho melhor do que aqueles que não têm esse exemplo.<sup>167</sup>

Em 2015 e 2017, além da variável acima destacada, houve influência estatisticamente significativa de outra variável constante na Questão 28 (“Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?”).

Valendo-se da base de dados publicada pelo INEP, acerca do *Questionário do Aluno*, buscou-se identificar outros fatores associados à aprendizagem, especificamente sobre dois aspectos: a participação ativa e o incentivo na vida escolar dos(as) estudantes.

Ao analisar as questões de número 26 a 31, do *Questionário do Aluno* 5º e 9º ano, SAEB, Prova Brasil, nos anos 2015 a 2017, surgiram algumas constatações.

Primeiro, nas proficiências de Matemática e de Língua Portuguesa, nos 5º e 9º anos, correlações significativas foram encontradas em três variáveis: Questão 27 (“Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?”); Questão 28 (“Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?”) e, Questão 30 (“Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?”).

Segundo, que o incentivo à leitura e ao estudo em geral, por parte dos pais ou responsáveis (RESP\_Q0027. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?; RESP\_0029. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?) é mais eficaz para os(as) estudantes do 5º ano. Incentivar os(as) estudantes a ler mostra-se importante estratégia familiar. Assim, desenvolver o hábito de ler mostra-se, cada vez mais, grande aliado na melhora do desempenho, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. O “incentivo para os estudos”, por sua vez, causa menos impacto na área exata.

---

<sup>167</sup> Os dados são medidos pelos itens 26 a 31, conforme segue: RESP\_Q0026. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão a reunião de pais? RESP\_Q0027. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar? RESP\_Q0028. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola? RESP\_Q0029. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler? RESP\_Q0030. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?

Por fim – e não menos importante –, descobriu-se a insipiente representatividade de dois aspectos relacionados às questões 26 e 31 (RESP\_Q0026. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão a reunião de pais? RESP\_Q0031. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?). Para todos(as) os(as) respondentes, surpreendentemente, tais hábitos foram fracamente associados ao sucesso na trajetória educacional.

Será possível uma relação entre essas duas variáveis? Acredita-se que sim. Não se pode imaginar uma escola democrática e exitosa que não compartilhe com as famílias os seus sucessos, os seus receios, suas expectativas, que não construa estratégias coletivas, enfim, que não mantenha uma agenda positiva e propositiva comum.

Apesar de ser praticamente consensual no campo educacional que quanto mais as famílias se envolvem com a educação dos(as) estudantes, melhores são os resultados de aprendizagem. Contudo, estudos mostram que essa relação entre família e escola, apesar de positiva e significativa, não se efetiva a contento.<sup>168</sup> Em outras palavras, pesquisas vêm destacando o fato de que a relação entre famílias e escolas perpassa por uma justaposição de eixos sociais estruturantes, na maioria das vezes desiguais, tais como o nível socioeconômico dos moradores da comunidade na qual a escola está inserida, as novas configurações familiares formadas pelos brasileiros, as exigências escolares e os seus efeitos – repetência, reprovação, abandono, entre tantas outras condicionantes da escola e das práticas pedagógicas –, as relações de gênero, sexo, etnia, enfim, uma enormidade de variáveis que envolvem o cotidiano escolar e constituem os seus marcadores de “sucesso” ou “insucesso” escolar.

Afirma-se, assim, que são múltiplos e diversos os fatores que estimulam o bom desempenho nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de Florianópolis. Em síntese, pode-se concluir que a parceria entre essas duas instituições, escola e família, se pauta em um princípio de realidade multiforme e subjetivo. Cada escola e cada família, assim como cada sociedade, necessita de um estudo particularizado.

Acredita-se como decisivo o papel da escola nesse contexto. É ela que pode criar redes de acolhimento às famílias, assim como, pode partir dela uma proposta de escola e de educação que permita superar as diferenças e aponte para a equidade. Dito de outro modo, o sucesso escolar, apesar de ser um fenômeno multifatorial e complexo, pode ser definido por

---

<sup>168</sup> Uma revisão de estudos sobre o tema aponta discussões evidenciadas no relatório divulgado em fevereiro de 2016 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir de resultados do Pisa (exame internacional da entidade).

escolhas que nascem do interesse coletivo mais básico, da consciência dos direitos dos cidadãos, do seu discurso, das suas escolhas políticas. A verdadeira formação se efetiva por meio do pensamento, por ora, reavivado pela razão. Essa ideia, certamente, suplanta a simplicidade da responsabilização! Se assim o for, o **Efeito Família** é decisivo para o sucesso escolar e as duas instituições precisam compartilhar os benefícios e as incertezas dos rumos do processo de aprendizagem dos sujeitos em formação. Diante disso, talvez seja mais prudente aos(as) profissionais da educação “(con)fiar”, ou seja, se conectar às famílias e, com elas, estabelecer um laço de parceria e conexão que, de certa forma, transcenda a necessidade da presença física. Neste caso, escola, profissionais e pais confiariam na responsabilidade compartilhada de educar e ensinar como um caminho para o desenvolvimento da educação básica.

### 6.3 EFEITO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUCESSO ESCOLAR: A AÇÃO DOCENTE E A APRENDIZAGEM, ENTRE DUAS FACETAS

Nas últimas três décadas houve grandes mudanças na educação brasileira, conforme já referido. Após a garantia da universalização do Ensino Fundamental, contudo, os desafios do sistema educacional não se resumem, como se faz pressupor, à diminuição dos índices de repetência, evasão e abandono escolar. Afinal, mesmo que se legitime um modelo de escola para todos(as), entende-se que o princípio básico da inclusão não pode se resumir a não deixar ninguém fora dela. Da mesma forma, sabe-se que no campo da educação a qualidade não tem limites e contornos “tão definidos” como creem – ou desejam fazer crer – certos projetos educacionais. Vã esperança. Ledo engano. Nada disso importa quando a “coisa” fala por si.

As garantias constitucionais têm sido determinantes no processo de construção da democratização da educação. Nesse sentido, com a mesma ênfase que se coloca na importância da universalização do ensino, nota-se a urgência em precisar os fatores da desigualdade de oportunidades no acesso à educação de qualidade. É necessário discutir essa condição, porque não há escapatória da vivência, da nascença e do pertencimento social que se mantém geração após geração. Não há como qualificar a educação para quem sequer consegue acessar as mesmas oportunidades. Essa opacidade em geral se funde aos limites impostos pelos ambientes educacionais que indicam a ausência de contextos de acesso à cultura produzida pela humanidade, à tecnologia de ponta e à produção científica. Há, no princípio da igualdade e nas marcas das desigualdades causadas pelo fracasso escolar, uma

profundidade e uma verdade muito maior e superior ao que a nossa “pedagogização” percebe ou quer perceber.

Isso pode se reafirmar, pois estudiosos brasileiros admitem que o sucesso escolar não é obtido malgrado as diferenças entre os sujeitos, pelo contrário, se dá graças a elas. Jamais poderão a escola, o professor e a professora dizerem tudo da mesma forma – a homogeneidade e a linearidade na educação apenas garantem a veracidade de uma versão da suposta condição de igualdade que se deseja afirmar –, pois cada sujeito tem percurso próprio e as diferenças individuais são garantidas pela construção da nossa humanidade enquanto seres pensantes e únicos.

Observa-se, contudo, que não há soluções fáceis, muito menos simples. As políticas públicas educacionais exigem um processo mais amplo, mais profundo, mais duradouro e mais estrutural, inserindo medidas efetivas no estado fático ou normativo. Transformação em vez de adaptação. Somente assim haverá mudanças possíveis.

É evidente, contudo, observar que a educação não é uma condição para solucionar todos os problemas. Há por detrás desse direito uma série de questões ideológicas, filosóficas e políticas. Apesar dos pesares, deseja-se força suficiente para não abrir mão da oportunidade de desenvolver no(a) estudante as condições para que compreenda o mundo em que vive e esteja preparado(a) para transformá-lo. Mas, para que a educação se fundamente naquilo que lhe é essencial, talvez convenha reafirmar o seu objetivo: garantir o acesso à aprendizagem e à formação integral do(a) estudante, considerando as crianças e os(as) jovens como sujeitos com autonomia e liberdade para criar a própria história no mundo.

O debate deve responder o maior desafio da educação: a democratização do ensino e o acesso à aprendizagem de qualidade.

Voltando ao cenário de mudanças da educação brasileira, pode-se afirmar que há um movimento atual apontando para novas perspectivas – tímidas – quanto ao futuro da educação básica florianopolitana.

A pesquisa tem mostrado que as mudanças dependem da própria instituição escola. Nesse sentido, pensar os dilemas da educação brasileira, hoje, pressupõe a indissociabilidade do conceito de qualidade da ação da escola, dos(as) profissionais da educação – em especial dos professores e das professoras – assim como das outras instâncias, a família, os conselhos, as associações, entre outros. É no cerne dessa problemática que se pensa a relação entre a educação e a qualidade para todos(as) – ou para a grande maioria – e a ação do(a) professor(a). Assim, reafirma-se que não é possível conceber uma experiência pedagógica

desvinculada completamente dos desafios da prática pedagógica. Por isso, sua formação e sua prática têm sido e continuam sendo motivos de estudo.<sup>169</sup>

Deseja-se, neste ponto, problematizar o tema a partir das práticas pedagógicas dos professores e das professoras de Língua Portuguesa e de Matemática e a aprendizagem dos(as) estudantes dos 5º e 9º anos, do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Florianópolis, Santa Catarina, tendo como base o *Questionário do Professor*, Prova Brasil, SAEB.

A análise do banco de dados do *Questionário do Professor*, SAEB, Prova Brasil, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, Florianópolis, aponta que a qualidade da educação passa pela valorização dos(as) profissionais da Educação Básica, ou seja, depende de dois eixos interligados: formação e carreira.<sup>170</sup> Há consenso de que o êxito na escola relaciona-se à formação continuada dos(as) profissionais da educação e a mecanismos de progressão, além da ascensão funcional e da mobilidade real com impacto salarial. Todavia, o sucesso escolar deve coincidir com um amplo conjunto de garantias, a exemplo das boas condições de trabalho.

Há metas estruturantes para a garantia do direito dos(as) trabalhadores(as) da educação básica com qualidade, as quais dependem de regras e mecanismos de controle social e de transparência na fiscalização dos recursos e receitas vinculadas à educação.

Na visão dos professores e das professoras de Língua Portuguesa e Matemática dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de Florianópolis, a efetivação da qualidade passa também por diversas dimensões organizacionais dos processos educativos e pedagógicos. Os dados do questionário apontam que as *Práticas Pedagógicas* impactam diretamente no sucesso escolar. A aprendizagem, na maioria das vezes, depende de fatores internos à escola e que estão relacionados à gestão do ensino e à prática pedagógica – formação de professores(as), número

---

<sup>169</sup> Com apoio nas reflexões teóricas de Perrenoud (2000), Tardif (2002, 2008) e Gauthier (1998), tem-se a certeza da complexidade do conceito “práticas pedagógicas”, especialmente porque a ação docente exige uma infinidade de saberes. Para o bom desempenho da função, é necessário mais do que o domínio de técnicas pedagógicas, já que uma prática pedagógica não se encerra na sala de aula, ou seja, extrapola e chega à sociedade. Apesar de tudo isso, optou-se por abordar o conceito apenas pelo viés da técnica da composição de uma aula, ou seja, é pedagógico apenas o conjunto das ações objetivamente organizadas pelo(a) professor(a) durante uma aula.

<sup>170</sup> A noção de função docente, na visão estatística, não se confunde com as funções de magistério, que, tal como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), formam um conjunto mais amplo de atividades, abrangendo, inclusive, aquelas exercidas fora da sala de aula. Professor, por sua vez, é aquele que atua como regente de classe da educação básica, em suas diferentes etapas ou modalidades de ensino. É o sujeito que está em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de aplicação do Questionário SAEB.

de horas do(a) docente e sua dedicação, grau satisfatório dos(as) professores(as), suas práticas pedagógicas e o cumprimento do currículo –, mas em geral não se restringe a isso.

Fatores extraescolares, como a família e a própria estrutura física e humana de cada instituição educativa, fazem diferença no desempenho dos(as) estudantes da educação básica. Considera-se, assim, que a *interação entre a família e a escola* é fundamental para o sucesso educacional, ou seja, a parceria possibilita que ambas assumam a responsabilidade de qualificar a educação. Verificou-se, ainda, que a questão familiar se relaciona a indicadores de capital social, cultural e econômico. Como já apontavam alguns estudos, o “efeito escola” na aprendizagem é concreto, não resolve todos os problemas, mas aumenta as chances de um(a) estudante atingir uma situação de sucesso escolar.

Dito isso, a segunda etapa deste estudo concentra-se na problematização das desigualdades de sucesso escolar, visando compreender os mecanismos intraescolares que potencializam – ou não – os bons resultados educacionais. Essa etapa exige duas bases de dados que provêm do SAEB, Prova Brasil: o *Questionário do Professor* e o *Questionário do Aluno*.

Em primeiro lugar, metodologicamente, a estratégia foi mapear as variáveis mais significativas. A partir da análise do *Questionário do Professor* destacam-se vinte e seis (26) variáveis sobre as *Práticas Pedagógicas* dos professores e das professoras em Matemática e em Língua Portuguesa, dispostas na Tabela 1. Essas variáveis unem-se a outra base de dados: *Questionário do Aluno*.

O *Questionário do Aluno* foi escolhido porque contém os microdados e a proficiência média calculada para cada estudante e ano escolar (5º ano e 9º ano) e para cada área de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática).

Com base no cruzamento das duas bases, intenciona-se identificar as práticas escolares associadas ao aumento no desempenho de Matemática e Língua Portuguesa dos(as) estudantes do 5º e 9º ano, nas edições 2013, 2015 e 2017 do SAEB, a fim de conhecer o **Efeito Práticas Pedagógicas no Desempenho Escolar**.<sup>171</sup>

Dito isso, inicia-se com a primeira análise deste bloco: “Nível de relação entre êxito da aprendizagem e a ‘prática pedagógica-geral’ dos professores e das professoras dos 5º e 9º anos do EF”.

---

<sup>171</sup> A escolha do período é, às vezes, metodológica, pois seria inviável tratar de um grande volume de informações em tão pouco tempo, mas em geral é política, tendo em vista que trabalha a partir de dados e cenários atuais.

Ao analisar os dados de escolas públicas do Município de Florianópolis e avaliar os índices de aprendizagem, levando em consideração a “prática pedagógica-geral”, descobre-se que não há uma diretriz geral para a Educação Básica na escolha das práticas pedagógicas, mas, para os(as) estudantes do 5º ano, há um encaminhamento, tema que será tratado adiante.

Em relação a esse primeiro bloco de análise, apenas seis variáveis mostraram-se significativamente associadas às práticas de sucesso, questões 107 a 113.<sup>172</sup> Dentre as informações, destacam-se as seguintes estratégias: saber trabalhar em grupo, saber escutar opiniões alheias, promover espaços para a criação do pensamento crítico, propor ações que mobilizem a capacidade de conscientização e mobilização dos estudantes, pensar em inovações e propor aulas mais participativas e dinâmicas com o auxílio da tecnologia.<sup>173</sup>

Devido à quantidade e complexidade de informações, considera-se válido destacar alguns aspectos relevantes de cada um dos anos analisados, conforme segue.

Em 2013, para os(as) estudantes do 5º ano, uma prática pedagógica se mostrou determinante: o desenvolvimento, a elaboração e a execução de projetos visando aprimorar as habilidades de trabalho em equipe (Q110). Essa estratégia é significativa ao ser associada à proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa. Destaca-se que a frequência regular de tal prática não foi fator importante, tendo em vista que a influência estatística se deu com as turmas que responderam adotar essa prática “De 3 a 4 vezes por ano”. Em 2017, houve aumento considerável nessa periodicidade, sendo que “desenvolver projetos” associava-se a uma ação “semanal” (Tabelas 75).

**Tabela 75 - Comparação entre práticas pedagógicas e proficiência - 5º ano Língua Portuguesa 2013**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
Q109. Atividades em grupo	Mensalmente	8	213,72	4,34	205,00	209,74	224,68	0,222
	Semanalmente	46	214,81	2,15	204,98	219,03	225,54	
	Diariamente	15	208,78	3,10	200,65	207,89	214,80	
	Nunca	1	217,69	-	217,69	217,69	217,69	
Q110. Projetos temáticos	De 3 a 4 vezes por ano	17	223,23	2,72	220,95	223,97	230,97	<b>0,016</b>
	Mensalmente	23	209,22	3,09	199,01	207,95	222,39	
	Semanalmente	22	210,16	2,53	205,10	208,50	219,28	
	Diariamente	6	212,39	5,68	197,13	213,79	218,69	

<sup>172</sup> Todas as variáveis explicativas do banco de dados são categóricas e muitas podem inviabilizar o estudo. Uma solução é agrupar classes similares, como foi feito para algumas variáveis do Questionário do Professor. Q107 “Propor dever de casa”; Q108 “Corrigir com os alunos o dever de casa”; Q109 “Você busca desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas”; Q110 “Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe”; Q111 “Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa)”; Q112 “Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos” e, Q113 “Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos”.

<sup>173</sup> Esta metodologia de ensino é baseada em características do modelo pedagógico prescrito na Proposta Curricular do Município de Florianópolis (2016) que, em sua maioria, tem Lev Vygotsky e Jean Piaget como principais teóricos.



Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
Q111. Cópias de livros ou da lousa	De 3 a 4 vezes por ano	8	220,60	4,22	219,03	221,79	228,84	0,154
	Mensalmente	14	215,97	4,19	203,68	219,02	230,97	
	Semanalmente	26	213,00	2,66	205,10	212,34	225,54	
	Diariamente	20	208,92	2,97	198,31	207,92	222,46	
Q112. Atividades para expressar opinião	Semanalmente	14	208,66	3,71	199,01	209,74	216,97	0,205
	Diariamente	55	214,57	1,85	205,04	218,69	225,54	
Q113. Situações de aprendizagem de interesse dos alunos	De 3 a 4 vezes por ano	3	220,20	11,47	214,46	231,67	231,67	0,369
	Semanalmente	20	210,44	3,15	199,01	213,93	223,97	
	Diariamente	46	214,20	1,98	205,10	214,80	225,01	
Q107. Propor dever de casa	Uma vez por ano	1	230,60	-	230,60	230,60	230,60	0,534
	Mensalmente	5	211,33	1,67	208,58	210,90	210,90	
	Semanalmente	21	214,81	2,94	207,95	216,97	226,14	
	Diariamente	42	212,48	2,28	199,28	212,12	225,01	
Q108. Corrigir dever de casa	Mensalmente	5	211,33	1,67	208,58	210,90	210,90	0,932
	Semanalmente	21	213,16	3,09	205,10	213,79	226,62	
	Diariamente	43	213,71	2,23	201,38	217,69	225,27	

<sup>1</sup>Mann-Whitney; <sup>2</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>174</sup>

**Tabela 76 - Comparações entre práticas pedagógicas e proficiência - 5º ano Matemática 2013**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
Q109. Atividades em grupo	Mensalmente	8	229,17	3,72	220,01	233,94	237,76	0,065 <sup>2</sup>
	Semanalmente	46	230,47	2,35	222,44	230,30	241,44	
	Diariamente	15	222,25	4,01	217,12	224,42	228,38	
Q110. Projetos temático	Nunca	1	235,08	-	235,08	235,08	235,08	0,005 <sup>2</sup>
	De 3 a 4 vezes por ano	17	239,01	2,61	232,86	238,53	246,51	
	Mensalmente	23	225,04	4,06	208,71	222,44	236,03	
	Semanalmente	22	226,26	2,16	218,63	228,71	230,09	
Q111. Cópias de livros ou da lousa	Diariamente	6	219,51	6,46	199,49	227,35	227,82	0,072 <sup>2</sup>
	De 3 a 4 vezes por ano	8	234,53	4,27	230,30	232,86	238,53	
	Mensalmente	14	234,08	5,33	218,63	240,71	251,93	
Q112. Atividades para expressar opinião	Semanalmente	26	228,27	2,61	222,07	228,36	232,81	0,179 <sup>1</sup>
	Diariamente	20	222,28	3,33	205,08	223,40	236,12	
	Semanalmente	14	222,47	3,93	205,97	228,22	236,99	
Q113. Situações de aprendizagem de interesse dos alunos	Diariamente	55	230,08	2,09	222,25	230,09	238,08	0,449 <sup>2</sup>
	De 3 a 4 vezes por ano	3	231,21	7,32	227,55	238,53	238,53	
	Semanalmente	20	224,19	3,14	216,69	228,22	235,08	
Q107. Propor dever de casa	Diariamente	46	230,25	2,39	219,51	229,99	239,47	0,157 <sup>2</sup>
	Uma vez por ano	1	263,06	NA	263,06	263,06	263,06	
	Mensalmente	5	234,93	0,94	232,81	235,08	236,99	
	Semanalmente	21	229,02	3,20	222,44	228,49	238,53	
Q108. Corrigir dever de casa	Diariamente	42	226,71	2,47	217,19	229,64	236,70	0,364 <sup>2</sup>
	Mensalmente	5	234,93	0,94	232,81	235,08	236,99	
	Semanalmente	21	229,51	3,65	217,94	228,94	238,53	
Diariamente	43	227,31	2,41	217,91	229,56	236,12		

<sup>1</sup>Mann-Whitney; <sup>2</sup>Kruskall-Wallis.

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>175</sup>

No ano de 2015, em Matemática, “desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe” (Q110), “estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos” (Q112), assim como,

<sup>174</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

<sup>175</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

“propor” e “corrigir” dever de casa (Q107 e Q108) foram ações estatisticamente significativas para os(as) estudantes do 5º ano (Tabela 77).

**Tabela 77 - Comparações entre as práticas pedagógicas dos professores com a proficiência de suas turmas de 5º ano em Matemática - 2015**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P <sup>1</sup>
Q109. Atividades em grupo	De 3 a 4 vezes por ano	5	219,33	1,84	214,99	220,34	223,16	0,091
	Mensalmente	15	236,89	3,81	225,86	241,56	245,59	
	Semanalmente	34	231,58	2,72	226,30	233,02	242,62	
	Diariamente	9	229,55	4,25	226,08	227,57	237,15	
Q110. Projetos temáticos	Nunca	2	233,02	0,00	233,02	233,02	233,02	0,040
	Uma vez por ano	4	219,07	2,36	214,99	219,07	223,16	
	De 3 a 4 vezes por ano	15	233,06	4,17	223,21	233,75	243,01	
	Mensalmente	28	232,51	2,94	222,40	235,17	242,32	
	Semanalmente	5	245,50	1,55	242,83	245,28	245,28	
	Diariamente	8	223,47	5,04	213,15	227,73	233,70	
Q111. Cópias de livros ou da lousa	Nunca	1	235,32	-	235,32	235,32	235,32	0,214
	De 3 a 4 vezes por ano	5	222,01	3,46	214,99	223,16	223,16	
	Mensalmente	15	237,75	4,23	227,40	242,62	248,68	
	Semanalmente	25	230,81	2,90	224,66	236,30	242,32	
Q112. Atividades para expressar opinião	Diariamente	17	229,88	3,73	222,40	229,24	235,17	0,051
	Mensalmente	4	219,07	2,36	214,99	219,07	223,16	
	Semanalmente	13	228,90	4,63	224,66	226,30	233,75	
Q113. Situações de aprendizagem de interesse dos alunos	Diariamente	46	233,43	2,16	227,40	235,81	242,83	0,134
	Mensalmente	7	225,59	3,41	219,07	223,16	233,28	
	Semanalmente	19	229,26	3,49	222,40	226,30	233,75	
Q107. Propor dever de casa	Diariamente	37	233,91	2,56	227,40	237,15	243,39	<0,001
	Mensalmente	6	227,64	6,76	206,86	233,75	242,32	
	Semanalmente	18	220,00	2,27	211,09	222,40	226,08	
Q108. Corrigir dever de casa	Diariamente	39	237,53	2,19	228,56	237,15	245,28	0,020
	Uma vez por ano	2	236,30	<0,01	236,30	236,30	236,30	
	Mensalmente	6	227,64	6,76	206,86	233,75	242,32	
	Semanalmente	13	220,94	3,57	210,29	222,40	226,08	
Diariamente	42	235,22	2,21	226,30	235,17	245,28		

<sup>1</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>176</sup>

Em Língua Portuguesa, no mesmo ano, também tiveram influência estatisticamente significativas as questões 107 e 108, acrescidas a Q113 (“Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos”). Essas práticas, quando trabalhadas “diariamente”, impactam positivamente o processo de aprendizagem, levando os(as) estudantes a atingir certo perfil em termos de proficiência (Tabela 78).

**Tabela 78 - Comparação entre práticas pedagógicas e proficiência - 5º ano Língua Portuguesa 2015**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P <sup>1</sup>
Q109. Atividades em grupo	De 3 a 4 vezes por ano	5	209,56	1,72	205,90	210,45	210,45	0,063
	Mensalmente	15	223,69	4,59	209,46	228,37	230,64	
	Semanalmente	34	220,31	2,63	208,57	218,69	233,49	
	Diariamente	9	209,86	2,52	210,03	210,13	210,99	
Q110. Projetos temáticos	Nunca	2	217,47	0,00	217,47	217,47	217,47	0,064
	Uma vez por ano	4	208,17	1,31	205,90	208,17	210,45	

<sup>176</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P <sup>1</sup>
	De 3 a 4 vezes por ano	15	218,84	4,26	205,84	216,37	225,18	
	Mensalmente	28	222,69	3,05	210,22	225,57	233,49	
	Semanalmente	5	224,27	6,01	210,13	227,55	236,76	
	Diariamente	8	207,07	3,25	199,67	210,03	213,66	
Q111. Cópias de livros ou da lousa	Nunca	1	227,54	NA	227,54	227,54	227,54	
	De 3 a 4 vezes por ano	5	210,94	2,95	205,90	210,45	210,45	
	Mensalmente	15	224,01	4,43	216,37	225,57	235,13	0,374
	Semanalmente	25	215,98	2,48	208,57	213,28	228,37	
	Diariamente	17	220,03	4,41	210,99	216,64	227,55	
Q112. Atividades para expressar opinião	Mensalmente	4	208,17	1,31	205,90	208,17	210,45	
	Semanalmente	13	215,62	5,12	204,61	211,87	222,00	0,097
	Diariamente	46	220,58	2,14	210,13	218,59	231,67	
Q113. Situações de aprendizagem de interesse dos alunos	Mensalmente	7	210,80	1,47	208,17	210,45	213,28	
	Semanalmente	19	214,39	3,67	203,05	216,37	219,06	0,027
	Diariamente	37	222,52	2,49	210,13	225,57	233,49	
Q107. Propor dever de casa	Mensalmente	6	221,79	4,79	208,57	222,00	234,80	
	Semanalmente	18	206,55	1,90	197,76	205,91	213,28	<0,001
	Diariamente	39	223,95	2,42	213,66	225,57	232,58	
Q108. Corrigir dever de casa	Uma vez por ano	2	213,28	0,00	213,28	213,28	213,28	
	Mensalmente	6	221,79	4,79	208,57	222,00	234,80	
	Semanalmente	13	205,61	2,52	197,47	203,05	211,87	0,003
	Diariamente	42	222,67	2,36	210,45	219,81	231,67	

<sup>1</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>177</sup>

Os(As) adolescentes, do 9º ano, por sua vez, foram impactados(as) – timidamente – por essas práticas pedagógicas que indica a preocupação com a relação entre os conteúdos escolares e a realidade do(a) aluno(a).

Em Matemática, no ano de 2015, nos 9º anos, três variáveis impactaram a aprendizagem: questões 109, 110 e 111. A primeira, Q109 (“Você busca desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas”), complementa o rol das práticas pedagógicas já declaradas pelos(as) estudantes menores e mostrou-se significativa quando aplicada “diariamente”. Ressalta-se que “desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe” (Q110), nos 9º anos, apesar de ser uma importante estratégia, deve ser administrada com cautela, tendo em vista que essa prática causa impacto positivo nas proficiências se for usada esporadicamente – “De três a quatro vezes por ano” (Tabela 79).

**Tabela 79 - Comparação entre as práticas pedagógicas e proficiência - 9º ano Matemática 2015**

Questões	N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P <sup>1</sup>
Q109. Atividades em grupo	Uma vez por ano	1	228,34	-	228,34	228,34	
	De 3 a 4 vezes por ano	2	256,75	12,60	244,15	256,75	269,35
	Mensalmente	28	258,37	2,94	248,90	257,83	272,65
	Semanalmente	24	251,90	2,71	241,09	249,28	264,09
	Diariamente	8	270,69	3,26	261,72	269,25	279,82

<sup>177</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

Questões	N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P <sup>1</sup>	
Q110. Projetos temáticos	Uma vez por ano	6	252,90	5,02	248,90	253,32	260,00	<b>0,056</b>
	De 3 a 4 vezes por ano	17	264,44	3,31	252,73	269,38	275,13	
	Mensalmente	30	254,01	2,86	240,91	252,27	269,25	
	Semanalmente	9	258,42	4,53	245,50	262,29	269,35	
	Diariamente	1	228,34	-	228,34	228,34	228,34	
Q111. Cópias de livros ou da lousa	Nunca	5	274,57	5,49	261,15	282,78	282,78	<b>0,047</b>
	Uma vez por ano	1	275,13	-	275,13	275,13	275,13	
	De 3 a 4 vezes por ano	2	248,86	20,52	228,34	248,86	269,38	
	Mensalmente	12	251,33	4,18	239,83	247,96	268,25	
	Semanalmente	25	254,06	2,89	243,97	253,92	263,63	
Q112. Atividades para expressar opinião	Diariamente	18	259,68	3,12	247,95	260,67	271,00	0,458
	Uma vez por ano	1	228,34	-	228,34	228,34	228,34	
	De 3 a 4 vezes por ano	1	269,38	-	269,38	269,38	269,38	
	Mensalmente	7	257,45	5,82	247,11	252,73	264,67	
	Semanalmente	7	258,07	5,85	248,68	263,63	269,36	
Q113. Situações de aprendizagem de interesse dos alunos	Diariamente	47	257,04	2,22	244,52	256,79	270,18	0,065
	Uma vez por ano	3	248,86	11,84	238,62	248,90	259,12	
	De 3 a 4 vezes por ano	1	252,73	-	252,73	252,73	252,73	
	Mensalmente	11	262,01	5,33	252,66	261,15	275,13	
	Semanalmente	14	264,94	3,33	252,73	269,30	271,00	
Q107. Propor dever de casa	Diariamente	34	252,85	2,42	242,05	252,26	267,14	0,278
	Nunca	5	252,76	8,25	237,89	248,90	269,34	
	De 3 a 4 vezes por ano	8	254,51	3,80	245,41	252,80	264,72	
	Mensalmente	13	258,33	5,56	244,15	260,45	274,30	
	Semanalmente	27	254,43	2,48	244,43	252,73	266,03	
Q108. Corrigir dever de casa	Diariamente	10	265,95	4,75	261,15	269,30	275,13	0,871
	Nunca	5	252,76	8,25	237,89	248,90	269,34	
	De 3 a 4 vezes por ano	8	254,51	3,80	245,41	252,80	264,72	
	Mensalmente	14	258,71	5,16	244,15	262,04	274,30	
	Semanalmente	19	256,05	3,13	247,30	253,92	268,44	
Diariamente	17	258,86	3,77	244,89	261,15	269,35		

<sup>1</sup>Kruskall-Wallis.

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>178</sup>

Da mesma forma, para os(as) concluintes do Ensino Fundamental, “solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro ou do quadro negro” (Q111) mostrou-se uma estratégia significativa quando relacionada à disciplina de Matemática.

Significativa, sim, mas não representativa das “boas” práticas. Isso porque, a alocação da variável de proficiência maior da turma, 275,13, relaciona-se à resposta de um(a) (1) professor(a) que faz uso de tal prática apenas “Uma vez por ano”. Da mesma forma, a segunda resposta teve proficiência bastante próxima, 274,57, e foi associada a cinco (5) professores(as) que responderam “Nunca” usar tal prática. Dito isso, mesmo tendo ciência da validade da hipótese nula, é possível rejeitá-la em função do valor-p (Tabela 80, 81).

<sup>178</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

Em 2017, duas variáveis mostraram-se com alto nível de significância determinado ao serem associadas com a proficiência das turmas de 5º ano em Matemática. Houve uma conclusão: no exemplo das “boas” práticas, foram observadas evidências suficientes de que “propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos” (Q113) e “propor dever de casa” (Q108) são duas estratégias que impactam positivamente os(as) estudantes do 5º ano. A primeira, relacionada a práticas “bimestrais”, a segunda, a uma prática “semanal” (Tabela 80).

**Tabela 80 - Comparações entre práticas pedagógicas e proficiência - 5º ano Matemática 2017**

Questões	N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
Q109. Atividades em grupo	Uma vez por ano	2	210,39	<0,01	210,39	210,39	0,263 <sup>2</sup>
	De 3 a 4 vezes por ano	9	223,21	6,19	222,30	222,30	
	Mensalmente	13	224,74	2,65	219,71	226,22	
	Semanalmente	29	226,35	2,68	220,90	226,58	
	Diariamente	10	230,00	3,49	225,56	233,10	
Q110. Projetos temáticos	Uma vez por ano	1	226,71	-	226,71	226,71	0,085 <sup>2</sup>
	De 3 a 4 vezes por ano	18	222,30	3,70	211,67	222,30	
	Mensalmente	24	222,69	2,75	216,13	225,66	
	Semanalmente	15	233,43	2,07	226,07	238,70	
	Diariamente	5	228,28	6,71	212,05	237,19	
Q111. Cópias de livros ou da lousa	Nunca	1	241,89	-	241,89	241,89	0,140 <sup>2</sup>
	De 3 a 4 vezes por ano	1	246,50	-	246,50	246,50	
	Mensalmente	4	225,95	4,26	220,23	222,86	
	Semanalmente	22	228,89	2,39	222,23	229,56	
	Diariamente	35	222,50	2,49	212,56	222,65	
Q112. Atividades para expressar opinião	Semanalmente	1	222,23	-	222,23	222,23	0,563 <sup>1</sup>
	Diariamente	62	225,70	1,74	219,71	226,40	
Q113. Situações de aprendizagem de interesse dos alunos	De 3 a 4 vezes por ano	2	243,10	<0,01	243,10	243,10	0,015 <sup>2</sup>
	Mensalmente	2	210,39	<0,01	210,39	210,39	
	Semanalmente	10	231,87	2,84	226,58	228,35	
	Diariamente	49	224,28	1,98	213,83	225,10	
Q107. Propor dever de casa	De 3 a 4 vezes por ano	8	220,72	6,43	208,74	222,30	0,064 <sup>2</sup>
	Mensalmente	2	210,39	<0,01	210,39	210,39	
	Semanalmente	13	232,60	2,17	226,60	232,47	
	Diariamente	40	225,13	2,15	213,19	226,22	
Q108. Corrigir dever de casa	De 3 a 4 vezes por ano	6	213,26	5,72	195,18	222,30	0,025 <sup>2</sup>
	Semanalmente	16	231,88	2,06	224,92	231,29	
	Diariamente	41	225,02	2,20	212,56	226,58	

<sup>1</sup>Mann-Whitney; <sup>2</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>179</sup>

**Tabela 81 - Comparação entre práticas pedagógicas e proficiência - 5º ano Língua Portuguesa 2017**

Questões	N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
Q109. Atividades em grupo	Uma vez por ano	2	210,61	<0,01	210,61	210,61	0,613 <sup>2</sup>
	De 3 a 4 vezes por ano	9	220,90	5,82	221,07	221,07	
	Mensalmente	13	218,52	3,48	210,40	221,56	
	Semanalmente	29	219,43	3,70	207,51	222,75	
	Diariamente	10	225,73	3,50	215,92	226,32	
Q110. Projetos temáticos	Uma vez por ano	1	217,69	-	217,69	217,69	0,037 <sup>2</sup>
	De 3 a 4 vezes por ano	18	219,59	3,47	210,40	221,07	

<sup>179</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
	Mensalmente	24	213,17	3,68	199,25	217,86	224,56	
	Semanalmente	15	231,37	3,33	223,13	231,77	240,68	
	Diariamente	5	222,75	4,95	211,46	227,00	227,00	
Q111. Cópias de livros ou da lousa	Nunca	1	229,26	-	229,26	229,26	229,26	
	De 3 a 4 vezes por ano	1	245,28	-	245,28	245,28	245,28	
	Mensalmente	4	220,40	1,95	217,47	221,27	223,32	0,540 <sup>2</sup>
	Semanalmente	22	222,21	3,32	210,40	221,09	238,66	
	Diariamente	35	217,89	3,04	201,86	221,07	231,29	
Q112. Atividades para expressar opinião	Semanalmente	1	192,00	-	192,00	192,00	192,00	
	Diariamente	62	220,62	2,08	210,61	221,81	231,77	0,145 <sup>1</sup>
Q113. Situações de aprendizagem de interesse dos alunos	De 3 a 4 vezes por ano	2	238,84	<0,01	238,84	238,84	238,84	
	Mensalmente	2	210,61	<0,01	210,61	210,61	210,61	0,179 <sup>2</sup>
	Semanalmente	10	222,80	4,99	211,36	225,41	231,77	
	Diariamente	49	219,26	2,43	208,28	221,07	230,81	
Q107. Propor dever de casa	De 3 a 4 vezes por ano	8	218,67	6,10	207,38	221,07	229,95	
	Mensalmente	2	210,61	<0,01	210,61	210,61	210,61	0,475 <sup>2</sup>
	Semanalmente	13	225,80	3,08	221,56	222,82	236,83	
	Diariamente	40	219,12	2,87	208,28	221,34	231,77	
Q108. Corrigir dever de casa	De 3 a 4 vezes por ano	6	211,94	5,77	193,70	221,07	221,07	
	Semanalmente	16	226,52	3,19	218,74	223,69	238,66	0,151 <sup>2</sup>
	Diariamente	41	218,89	2,76	208,28	220,62	231,77	

<sup>1</sup>Mann-Whitney; <sup>2</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>180</sup>

No 9º ano, em 2017, houve certa coincidência com o resultado obtido com os(as) estudantes menores.

Os resultados apontam que, das duas práticas destacadas para a disciplina de Matemática, uma delas relaciona-se ao estímulo do diálogo e ao desenvolvimento de argumentos, a outra, trata da correção de deveres (Q112 e 108).

Observa-se, porém que, não há meio de evitar certa “arbitrariedade” na decisão final da significância. Ou seja, a seleção dessas duas variáveis, apesar da sua aceitação como válidas e estatisticamente significantes – validade da hipótese nula – na prática, devem ser desconsideradas.

Essa consequência parece óbvia. Nem toda hipótese “nula” merece consideração analítica. Um exemplo é a variável “estimular os alunos expressarem a sua opinião”, apesar do resultado ser válido (valor-p 0,030) e da sua significância estatística, a alocação da variável de proficiência maior da turma (283,44) relaciona-se à resposta de três professores(as) que declaram “Nunca” fazer uso de tal prática. Em contrapartida, a segunda resposta que

<sup>180</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

apresentou proficiência maior (268,56), os(as) professores(as) – seis indivíduos – responderam usá-la “mensalmente”. Da mesma forma, a “correção dos deveres” impacta se o professor ou a professora tomarem tal iniciativa apenas “uma vez por ano”.

Em Língua Portuguesa, para os(as) estudantes do 9º ano, as “atividades em grupo” que oportunizam a expressão e a comunicação entre os sujeitos (Q109) mostraram-se marginalmente significativas, assim como, mostrou efetividade parcial a “correção dos deveres” (Q108). Os “bons indicadores” relacionam-se a uma periodicidade “De três a quatro vezes por ano” e “Uma vez por ano”, respectivamente. Sendo assim, para esse grupo específico, os achados da pesquisa – apesar de importantes – não apontam os melhores caminhos para entender a relação entre a prática e o desempenho (ver Tabela 82).

**Tabela 82 - Comparação entre as questões da Parte 1 das práticas pedagógicas dos professores com a proficiência de suas turmas de 9º ano em Língua Portuguesa- 2017**

Questões	N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P <sup>1</sup>
Q109. Atividades em grupo	Nunca	2	269,32	0,00	269,32	269,32	<b>0,052</b>
	De 3 a 4 vezes por ano	7	271,38	0,88	269,68	270,91	
	Mensalmente	19	264,13	3,40	258,17	263,02	
	Semanalmente	46	258,72	3,00	241,40	263,02	
	Diariamente	9	245,42	6,99	231,21	236,97	
Q110. Projetos temáticos	Nunca	7	266,61	1,54	263,50	268,46	0,685
	Uma vez por ano	16	262,60	4,94	243,94	269,68	
	De 3 a 4 vezes por ano	16	260,46	3,73	258,17	262,30	
	Mensalmente	15	254,72	5,21	235,88	263,50	
	Semanalmente	21	259,80	5,36	246,48	264,84	
	Diariamente	8	256,84	5,27	249,28	262,30	
Q111. Cópias de livros ou da lousa	Nunca	6	273,41	4,89	260,55	279,50	0,458
	Uma vez por ano	4	263,50	0,00	263,50	263,50	
	De 3 a 4 vezes por ano	9	249,49	10,60	217,58	231,21	
	Mensalmente	4	266,70	6,63	259,43	261,59	
	Semanalmente	31	262,72	3,19	249,88	263,88	
	Diariamente	28	255,53	3,18	241,40	263,02	
Q112. Atividades para expressar opinião	Nunca	3	275,22	7,34	271,55	282,55	0,086
	De 3 a 4 vezes por ano	5	243,43	1,25	241,40	241,40	
	Mensalmente	6	267,46	1,47	263,02	268,46	
	Semanalmente	15	251,78	6,04	231,21	255,79	
	Diariamente	54	261,89	2,50	255,79	263,50	
Q113. Situações de aprendizagem de interesse dos alunos	Nunca	4	269,68	0,71	268,46	269,68	0,159
	Uma vez por ano	3	241,40	0,00	241,40	241,40	
	De 3 a 4 vezes por ano	4	252,33	3,51	246,48	251,14	
	Mensalmente	8	260,58	6,42	249,83	269,68	
	Semanalmente	27	257,07	3,76	242,65	262,88	
	Diariamente	37	262,94	3,35	257,27	263,50	
Q107. Propor dever de casa	Nunca	4	271,50	4,62	263,50	271,50	0,151
	Uma vez por ano	1	286,35	-	286,35	286,35	
	De 3 a 4 vezes por ano	4	250,70	9,06	239,81	258,69	
	Mensalmente	11	251,04	8,66	229,07	246,48	

Questões	N	Média	E.P.	1° Q	Mediana	3° Q	Valor-P <sup>1</sup>
Semanalmente	58	261,42	2,13	253,28	263,50	270,91	<b>0,052</b>
Diariamente	5	253,48	10,71	229,88	269,23	271,73	
Nunca	4	271,50	4,62	263,50	271,50	279,50	
Uma vez por ano	1	286,35	-	286,35	286,35	286,35	
De 3 a 4 vezes por ano	3	259,66	1,93	258,69	261,59	261,59	
Mensalmente	11	249,93	8,86	222,96	246,48	269,32	
Semanalmente	46	263,54	2,18	260,55	265,86	273,64	
Diariamente	18	252,40	4,71	240,55	251,49	263,88	

<sup>1</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>181</sup>

No decorrer desta análise, muito se falou sobre a “significância estatística” dos resultados, através do valor “ $p < 0,05$ ”. Mas, é necessário considerar o significado científico de tal achado<sup>182</sup>, pois, ser “estatisticamente significativo” não significa necessariamente que esta diferença seja pedagogicamente importante. Na verdade, na linguagem estatística, esse termo tem o significado de “provavelmente verdadeiro”, logo, não resultante de uma condição aleatória. Determinados resultados obscurecem a significância prática, ou, dito de outra forma, na prática, os resultados “estatisticamente significativos” nem sempre são “substancialmente significantes”, por serem pouco representativos. Mesmo correndo o risco de ser acusado de subjetivar a análise, acredita-se que o motivo é bastante forte para que se desconsiderem tais práticas pedagógicas, apesar da validade da hipótese nula.

Diante dessa premissa, ousa-se afirmar – com base na maioria dos(as) respondentes – que existem práticas pedagógicas que impactam a proficiência dos(as) estudantes dos 5º e dos 9º anos, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. As conclusões do estudo apontam ser o “bom” desempenho dos(as) estudantes florianopolitanos atribuído, entre outras razões, ao fato de seus professores e suas professoras fazerem uso de práticas pedagógicas com enfoque construtivista.<sup>183</sup>

É fato que há discrepâncias. Os resultados positivos também se relacionam a práticas de perspectiva tradicional – ou não –, uma delas é o “dever de casa”. Não é de hoje que os

<sup>181</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

<sup>182</sup> Quando se identifica uma variável que apresenta um “nível de significância”, entende-se, coloquialmente, que se trata de “algo importante”, mas, esse achado é “provavelmente verdadeiro”, logo, não resultante de uma condição aleatória. Dessa forma, um achado científico – apesar de verdadeiro – pode não ser considerado importante. Ao afirmar ser “altamente significativo”, isto significa que a hipótese que está sendo testada é “muito provavelmente” verdadeira. Por outro lado, se for “marginamente significativa” o processo por traz do padrão pode ser outro. Outras práticas pedagógicas devem influenciar as melhores proficiências.

<sup>183</sup> “Construtivismo é, portanto, uma ideia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou [...] uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de PIAGET, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento.” (BECKER, 1994, p. 89)



deveres de casa têm sido um desafio para os(as) docentes. Admite-se o seu “bom”, mas isso depende do conceito das atividades propostas, e não da estratégia em si. Longe de ser uma dor de cabeça, o “propor deveres” e “corrigi-los” são ações efetivas para os(as) estudantes menores. Apesar de haver menor significância para os(as) adolescentes (9º ano), a prática, ainda assim, é representativa. Para esses últimos, a “correção de deveres”, não tem, na sua regularidade e periodicidade, o fator preponderantemente associado ao alto desempenho escolar.

Considera-se que os dados acerca das “práticas pedagógicas gerais” podem ajudar a pensar estratégias e mecanismos de implementação de políticas para a formação dos(as) profissionais da educação. Há certo consenso que perspectivas metodológicas focadas em “situações-problema” ou no “desenvolvimento de projetos” são importantes aliadas na busca pela melhoria do aprendizado. Da mesma forma, identifica-se o crescimento no decorrer dos anos analisados de ações pedagógicas que ultrapassam o “limite” disciplinar. Quem sabe, indicando o caminho da interdisciplinaridade na Rede. Se for desse modo, caberia fortalecer a formação acerca dessas temáticas. Nesse sentido, compartilhar saberes é essencial para a atuação pedagógica e condição para a profissionalização do professor e da professora da Educação Básica.

Dando por concluída esta discussão inicial, passa-se a analisar outras variáveis e relacioná-las às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo é conhecer a “Relação entre os recursos auxiliares às práticas pedagógicas e o êxito escolar”.

No *Questionário do Professor*, as variáveis Q44 à Q50 relacionam-se aos “recursos auxiliares”. Elas tratam sobre a utilização de recursos audiovisuais e didáticos pelos(as) profissionais para fins pedagógicos, como, jornais e revistas informativas, livros de literatura em geral, projetor (Datashow, projetor de transparências), filmes, desenhos animados ou documentários, máquina copiadora (Xerox), programas/aplicativos de computador e *internet*, entre outros recursos usados para fins pedagógicos. Os tópicos a seguir sintetizam a concepção da inserção de recursos pedagógicos alternativos na organização do trabalho docente.

O cruzamento das variáveis do *Questionário do Professor* com a proficiência dos(as) estudantes do 5º ano (*Questionário do Aluno*) mostrou que, no ano de 2013, o uso metodológico desses recursos pedagógicos foi pouco motivador, e pouco eficaz, na aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa.

Embora com limites, pode-se objetivar que o uso do “livro de literatura” (Q45. “Você usa para fins pedagógicos livros de literatura em geral”) em sala de aula interfere significativamente na disciplina de Matemática, nas turmas dos 5º anos, pois houve aumento das proficiências médias dos(as) estudantes. Contudo, apesar do uso dos “livros” estar diretamente relacionado aos bons indicadores de Matemática, esse resultado deve ser mais bem analisado.

**Tabela 83 - Comparação entre recursos auxiliares às práticas pedagógicas com a proficiência - 5º ano Matemática 2013**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
Q44. Jornais e revistas informativas.	Não utilizo porque a escola não tem	1	239,47	-	239,47	239,47	239,47	0,614
	Nunca	4	231,58	0,74	230,30	231,58	232,86	
	De vez em quando	33	226,80	2,96	214,74	229,56	236,99	
	Sempre ou quase sempre	31	229,63	2,71	222,25	228,22	239,07	
Q45. Livros de literatura em geral	Não utilizo porque a escola não tem	1	239,47	-	239,47	239,47	239,47	0,007
	De vez em quando	9	215,43	3,77	204,19	216,30	222,44	
	Sempre ou quase sempre	59	230,35	1,99	223,22	230,30	237,76	
Q46. Projetor (Datashow, projetor de transparências)	Nunca	4	229,34	3,85	223,78	231,54	234,90	0,249
	De vez em quando	45	226,08	2,65	214,74	228,23	238,53	
	Sempre ou quase sempre	20	233,89	1,96	227,82	232,81	236,84	
Q47. Filmes, desenhos animados e documentário	De vez em quando	45	227,28	2,64	216,30	230,09	238,53	0,758
	Sempre ou quase sempre	24	230,89	2,07	224,39	229,10	236,70	
Q48. Máquina copiadora	De vez em quando	34	226,95	2,41	217,94	229,85	235,66	0,494
	Sempre ou quase sempre	35	230,08	2,85	220,79	230,30	240,46	
Q49. Programas de computador	Nunca	4	240,24	3,65	233,97	240,79	246,51	0,137
	De vez em quando	42	226,86	2,40	217,19	228,90	236,99	
	Sempre ou quase sempre	23	229,56	3,34	223,40	230,30	236,70	
Q50. Internet	Não utilizo porque a escola não tem	1	228,23	-	228,23	228,23	228,23	0,091
	Nunca	4	239,85	5,25	233,19	244,23	246,51	
	De vez em quando	31	223,41	3,05	210,16	229,72	232,83	
	Sempre ou quase sempre	33	231,99	2,33	224,37	232,81	238,53	

<sup>1</sup>Mann-Whitney; <sup>2</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>184</sup>

**Tabela 84 - Comparações entre as questões da Parte 2 das práticas pedagógicas dos professores com a proficiência de suas turmas de 5º ano em Língua Portuguesa - 2013**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
Q44. Jornais e revistas informativas.	Não utilizo porque a escola não tem	1	218,77	-	218,77	218,77	218,77	0,738
	Nunca	4	220,41	0,80	219,03	220,41	221,79	
	De vez em quando	33	211,78	2,79	197,60	210,90	226,14	
	Sempre ou quase sempre	31	213,98	2,20	205,89	213,79	224,49	
Q45. Livros de literatura em geral	Não utilizo porque a escola não tem	1	218,77	-	218,77	218,77	218,77	0,024
	De vez em quando	9	202,21	2,81	199,01	203,68	207,95	
	Sempre ou quase sempre	59	214,98	1,81	205,21	217,69	225,78	
Q46. Projetor (Datashow, projetor de transparências)	Nunca	4	215,71	6,16	205,04	215,62	226,38	0,940
	De vez em quando	45	212,76	2,36	199,01	216,97	225,54	

<sup>184</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
	Sempre ou quase sempre	20	214,28	2,00	208,16	212,34	219,82	
Q47. Filmes, desenhos animados e documentário	De vez em quando	45	213,77	2,25	203,47	218,77	226,02	0,619
	Sempre ou quase sempre	24	212,63	2,34	207,23	210,90	219,82	
Q48. Máquina copiadora	De vez em quando	34	211,66	2,46	204,98	208,58	225,54	0,414
	Sempre ou quase sempre	35	215,03	2,25	204,13	218,77	224,49	
Q49. Programas de computador	Nunca	4	223,88	2,54	219,74	224,91	228,03	0,147
	De vez em quando	42	211,53	2,17	199,28	209,74	223,97	
	Sempre ou quase sempre	23	214,90	2,90	207,92	218,69	225,01	
Q50. Internet	Não utilizo porque a escola não tem	1	203,68	-	203,68	203,68	203,68	0,236
	Nunca	4	218,29	7,12	208,56	223,65	228,03	
	De vez em quando	31	210,24	2,74	198,44	208,42	222,88	
	Sempre ou quase sempre	33	216,01	2,12	207,95	216,97	226,02	

<sup>1</sup>Mann-Whitney; <sup>2</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>185</sup>

O ponto de controvérsia relaciona-se à periodicidade desse uso. No caso específico apresentado, a variável foi relacionada à turma que o(a) professor respondeu “Não utilizar” os livros de literatura “porque a escola não tem”. Ao detalhar essa relação, tem-se o seguinte: a maior proficiência na disciplina avaliada (239,47) deve-se ao uso do recurso pedagógico que um(a), (1) professor(a) diz “não fazer uso”; mesmo não usando os livros, declara a sua significância pedagógica. Outros cinquenta e nove (59) respondentes avaliaram fazer uso de livros “Sempre ou quase sempre”, mas as suas turmas atingiram menor proficiência (230,35).

O mesmo resultado foi encontrado em relação à Língua Portuguesa. Um(a), (1) profissional merece ser mais bem estudado, pois uma das suas turmas apresenta a proficiência mais alta (218,77) quando relacionada à variável Q45, mas afirma não fazer uso dessa prática em sala de aula porque a escola não possui “livros de literatura”. Enquanto isso, a maioria dos(as) professores(as), (59), afirmou usá-los periodicamente, obtendo uma proficiência ligeiramente inferior a anteriormente declarada (214,98).

O objetivo do método é reduzir a subjetividade do intérprete, mesmo assim, outras análises poderiam ser reveladoras para o entendimento das melhores práticas pedagógicas. Fica o convite para que o(a) leitor(a) se debruce sobre essa vasta pesquisa.

No último ponto, referente ao tema analisado, observa-se os dados no ano de 2015, em Matemática. Nesse ano, apenas o uso de “aplicativos” (Q49 “Você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma, programas/aplicativos de computador”) impactou a proficiência das turmas de 5º ano. Em Língua Portuguesa, uso do “projeto de transparências” ou “Datashow” (Q45 “Você usa para fins pedagógicos livros de literatura em geral.”) mostrou-se

<sup>185</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

determinante. Nos dois casos, a maioria dos(as) respondentes afirmou fazer uso esporádico desse recurso: “De vez em quando”.

Dando sequência ao estudo, analisa-se as variáveis sobre os “recursos auxiliares” às práticas pedagógicas e o êxito escolar em Língua Portuguesa e em Matemática nos 9º anos.

Em 2013, não houve impacto desse uso em nenhuma das áreas de conhecimento. No ano 2015, para os(as) concluintes do Ensino Fundamental, ao analisar o impacto desses recursos em Matemática e Língua Portuguesa, observou-se o seguinte: no primeiro caso, os(as) estudantes aprendiam mais quando seus professores faziam uso de “jornais e revistas informativas” (Q44), mas, no segundo caso, foram referidos os “programas e aplicativos de computador” (Q49).

**Tabela 85 - Comparação entre recursos auxiliares às práticas pedagógicas e proficiência - 9º ano Matemática 2013**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P <sup>1</sup>
Q44. Jornais e revistas informativas	Não utilizo porque a escola não tem	2	253,96	3,33	250,63	253,96	257,29	0,173
	Nunca	6	241,63	8,94	238,00	250,32	253,28	
	De vez em quando	56	241,38	2,75	224,16	242,21	257,85	
	Sempre ou quase sempre	13	225,98	7,22	212,95	230,13	242,30	
Q45. Livros de literatura em geral	Não utilizo porque a escola não tem	2	220,24	38,32	181,93	220,24	258,56	0,947
	Nunca	23	238,29	5,19	222,49	242,30	255,28	
	De vez em quando	28	240,65	3,98	227,36	244,83	255,71	
	Sempre ou quase sempre	23	240,39	3,78	228,22	236,97	251,23	
Q46. Projetor (Datashow, projetor de transparências)	Não utilizo porque a escola não tem	1	236,50	-	236,50	236,50	236,50	0,928
	Nunca	26	240,20	4,53	230,63	244,31	257,29	
	De vez em quando	38	238,80	3,61	221,05	239,94	257,14	
	Sempre ou quase sempre	12	238,04	6,28	220,45	242,67	253,28	
Q47. Filmes, desenhos animados e documentário	Não utilizo porque a escola não tem	1	224,08	-	224,08	224,08	224,08	0,343
	Nunca	14	242,62	5,79	233,96	246,47	257,29	
	De vez em quando	48	240,78	3,16	224,16	244,22	258,63	
	Sempre ou quase sempre	14	231,03	6,09	219,97	234,06	251,50	
Q48. Máquina copiadora	Nunca	1	254,28	-	254,28	254,28	254,28	0,352
	De vez em quando	32	241,71	4,02	225,17	247,22	257,92	
	Sempre ou quase sempre	44	236,90	3,26	220,17	237,48	252,89	
Q49. Programas de computador	Não utilizo porque a escola não tem	5	242,72	15,78	242,30	257,29	258,56	0,273
	Nunca	24	232,89	4,57	214,93	234,90	253,28	
	De vez em quando	43	242,76	3,15	226,01	246,33	261,74	
	Sempre ou quase sempre	4	232,22	7,54	220,21	228,71	244,23	
Q50. Internet	Não utilizo porque a escola não tem	6	236,31	14,92	199,28	253,28	257,29	0,945
	Nunca	16	233,63	6,74	219,66	239,40	255,71	
	De vez em quando	45	241,18	2,81	224,23	242,11	254,28	
	Sempre ou quase sempre	10	240,38	5,68	224,08	236,19	251,50	

<sup>1</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>186</sup>

<sup>186</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

**Tabela 86 - Comparação entre recursos auxiliares às práticas pedagógicas e proficiência - 9º ano Língua Portuguesa 2013**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P <sup>1</sup>
Q44. Jornais e revistas informativas	Não utilizo porque a escola não tem	2	237,68	7,79	229,89	237,68	245,47	0,147
	Nunca	6	230,02	7,57	230,65	236,56	241,63	
	De vez em quando	56	236,60	2,38	224,26	239,11	247,42	
	Sempre ou quase sempre	13	219,79	6,95	206,01	215,12	239,98	
Q45. Livros de literatura em geral	Não utilizo porque a escola não tem	2	202,67	34,02	168,65	202,67	236,69	0,585
	Nunca	23	233,07	4,53	226,60	238,58	244,34	
	De vez em quando	28	233,20	3,63	221,51	234,64	246,30	
	Sempre ou quase sempre	23	236,71	3,13	224,26	239,98	246,93	
Q46. Projetor (Datashow, projetor de transparências)	Não utilizo porque a escola não tem	1	239,37	-	239,37	239,37	239,37	0,798
	Nunca	26	234,06	3,83	223,80	240,56	246,30	
	De vez em quando	38	233,60	3,25	223,80	234,05	246,30	
	Sempre ou quase sempre	12	230,05	6,36	214,87	233,36	243,18	
Q47. Filmes, desenhos animados e documentário	Não utilizo porque a escola não tem	1	230,81	-	230,81	230,81	230,81	0,148
	Nunca	14	238,21	4,94	229,89	243,21	246,30	
	De vez em quando	48	234,64	2,89	224,01	236,56	248,55	
	Sempre ou quase sempre	14	223,85	5,20	214,87	223,88	241,63	
Q48. Máquina copiadora	Nunca	1	246,30	-	246,30	246,30	246,30	0,621
	De vez em quando	32	233,95	3,86	223,56	237,73	244,52	
	Sempre ou quase sempre	44	232,50	2,81	219,55	236,69	245,89	
Q49. Programas de computador	Não utilizo porque a escola não tem	5	232,04	11,23	236,69	238,58	245,47	0,425
	Nunca	24	227,57	3,82	218,11	234,05	241,63	
	De vez em quando	43	236,46	3,06	224,26	239,02	249,47	
	Sempre ou quase sempre	4	231,08	8,81	215,98	230,15	246,17	
Q50. Internet	Não utilizo porque a escola não tem	6	223,60	13,95	193,08	241,63	245,47	0,993
	Nunca	16	230,96	5,51	224,13	238,98	244,52	
	De vez em quando	45	235,24	2,50	223,80	236,43	246,30	
	Sempre ou quase sempre	10	233,97	6,25	215,12	230,73	249,13	

<sup>1</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>187</sup>

As melhores proficiências (Matemática, 275,13, e Língua Portuguesa, 260,34) relacionam-se às turmas de um(a), (1) professor(a) que afirmou “Não utilizo porque a escola não tem”. Deixando em *standby* essa resposta, tem-se outro resultado que merece destaque: nas duas áreas de conhecimento, a segunda proficiência mais representativa atingiu os *scores* de 256,92 (Matemática) e 358,86 (Língua Portuguesa), quando o(a) docente indicou, respectivamente, usá-las “De vez em quando” e “Sempre ou quase sempre”. Essa variável foi a opção de trinta e quatro (34) respondentes em Matemática e treze (13) em Língua Portuguesa.

Encontrou-se um resultado parecido ao acima relatado no ano de 2017. Em Matemática e em Língua Portuguesa, as proficiências mais significativas estiveram associadas às questões: uso para fins pedagógicos de “jornais e revistas informativas” (Q44), e de

<sup>187</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

“projektor” (Q46). Mas, apesar de válidos, os achados não foram representativos porque os professores e as professoras indicaram “não usá-las”. Apenas o uso para fins pedagógicos de “máquina copiadora” (Q48) foi relacionado ao uso regular – “Sempre ou quase sempre”.

**Tabela 87 - Comparação entre recursos auxiliares às práticas pedagógicas e proficiência - 9º ano Matemática 2017**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
Q44. Jornais e revistas informativas	Não utilizo porque a escola não tem	8	245,40	6,53	232,07	239,09	256,97	<b>0,052<sup>2</sup></b>
	Nunca	9	261,04	8,97	239,35	259,06	279,13	
	De vez em quando	49	264,75	2,28	257,65	263,38	273,07	
	Sempre ou quase sempre	13	255,13	5,76	239,35	251,73	263,25	
Q45. Livros de literatura em geral	Nunca	24	263,09	4,06	251,73	264,15	277,21	0,448 <sup>2</sup>
	De vez em quando	37	258,15	3,18	239,09	262,90	270,48	
	Sempre ou quase sempre	18	263,11	4,29	257,65	263,21	278,91	
Q46. Projetor (Datashow, projetor de transparências)	Não utilizo porque a escola não tem	9	275,98	4,27	263,21	272,52	279,13	<b>0,055<sup>2</sup></b>
	Nunca	18	256,56	4,64	235,86	258,36	272,52	
	De vez em quando	40	261,47	3,11	239,35	263,07	274,86	
	Sempre ou quase sempre	12	253,44	4,48	243,20	257,29	263,38	
Q47. Filmes, desenhos animados e documentário	Não utilizo porque a escola não tem	1	262,85	-	262,85	262,85	262,85	0,764 <sup>2</sup>
	Nunca	16	262,34	4,18	248,50	267,87	275,19	
	De vez em quando	49	261,75	2,65	251,73	263,25	272,52	
	Sempre ou quase sempre	12	257,42	7,09	235,71	251,73	284,63	
Q48. Máquina copiadora	De vez em quando	32	250,92	2,90	237,40	251,73	262,88	<b>&lt;0,001<sup>1</sup></b>
	Sempre ou quase sempre	46	267,72	2,69	263,21	264,92	278,91	
Q49. Programas de computador	Não utilizo porque a escola não tem	4	257,89	11,01	244,88	262,90	270,91	0,650 <sup>2</sup>
	Nunca	16	261,07	2,51	257,65	263,21	264,92	
	De vez em quando	40	258,60	3,10	239,09	260,39	274,88	
	Sempre ou quase sempre	19	265,75	5,41	251,20	263,38	290,35	
Q50. Internet	Nunca	4	265,09	3,59	260,98	262,90	269,21	0,770 <sup>2</sup>
	De vez em quando	48	261,19	2,48	246,48	263,29	274,71	
	Sempre ou quase sempre	27	259,42	4,54	237,48	261,73	275,99	

<sup>1</sup>Mann-Whitney; <sup>2</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>188</sup>

**Tabela 88 - Comparação entre recursos auxiliares às práticas pedagógicas e proficiência - 9º ano Língua Portuguesa 2017**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
Q44. Jornais e revistas informativas	Não utilizo porque a escola não tem	8	240,05	7,94	217,58	241,40	256,57	0,084 <sup>2</sup>
	Nunca	9	259,82	7,44	246,48	260,55	279,50	
	De vez em quando	49	263,20	2,33	261,59	266,89	270,91	
	Sempre ou quase sempre	13	258,38	5,95	246,48	257,27	264,84	
Q45. Livros de literatura em geral	Nunca	24	262,00	3,52	253,51	263,50	273,64	0,586 <sup>2</sup>
	De vez em quando	37	256,83	3,33	241,40	263,50	269,32	
	Sempre ou quase sempre	18	262,43	4,87	240,55	268,46	273,64	
Q46. Projetor (Datashow, projetor de transparências)	Não utilizo porque a escola não tem	9	273,18	2,92	268,46	270,91	279,50	<b>0,043<sup>2</sup></b>
	Nunca	18	254,85	4,92	231,21	256,91	270,91	
	De vez em quando	40	260,32	3,25	243,07	263,69	273,33	

<sup>188</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

	Questões	N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
	Sempre ou quase sempre	12	254,63	4,43	246,38	261,59	263,50	
Q47. Filmes, desenhos animados e documentário	Não utilizo porque a escola não tem	1	255,79	-	255,79	255,79	255,79	
	Nunca	16	260,30	4,33	246,48	269,68	272,69	0,878 <sup>2</sup>
	De vez em quando	49	259,94	2,68	246,48	263,50	270,91	
	Sempre ou quase sempre	12	260,58	7,38	234,09	259,43	284,78	
Q48. Máquina Copiadora	De vez em quando	32	251,22	3,36	240,55	246,48	262,23	<b>0,001<sup>1</sup></b>
	Sempre ou quase sempre	46	265,70	2,63	263,50	268,46	273,64	
Q49. Programas de Computador	Não utilizo porque a escola não tem	4	260,54	10,27	249,60	269,32	271,48	
	Nunca	16	258,75	3,01	246,48	263,50	268,46	0,522 <sup>2</sup>
	De vez em quando	40	257,26	3,30	241,40	261,59	271,73	
	Sempre ou quase sempre	19	265,37	4,90	255,28	263,50	282,55	
Q50. Internet	Nunca	4	268,68	3,08	264,93	269,32	272,43	
	De vez em quando	48	259,38	2,52	241,40	263,50	270,91	0,635 <sup>2</sup>
	Sempre ou quase sempre	27	258,87	4,57	245,62	261,59	278,74	

<sup>1</sup>Mann-Whitney; <sup>2</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>189</sup>

Ousa-se fazer duas considerações complementares acerca dos resultados obtidos a partir da análise do Questionário do Professor e o Questionário do Aluno, ou seja, com base no cruzamento das Práticas Pedagógicas Auxiliares com as Proficiências dos Estudantes. A primeira é a constatação de que os “recursos auxiliares à prática pedagógica” nada mais são do que parte da infraestrutura da escola (salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática e de ciências etc.). Por isso, adverte-se que o estado de conservação desses equipamentos – retroprojetor, datashow, computadores, filmes, máquina copiadora, vídeo e aplicativos – condiciona o seu uso regular. Assim como o uso também está relacionado ao fato de cada escola ter esses equipamentos, em número adequado. Entende-se, assim, que, apesar da importância de saber se e quais desses recursos o professor e a professora fazem uso, é fundamental relacionar essas variáveis a outras informações. Por exemplo, relacioná-las a informações do Censo Escolar, como é o caso da declaração das escolas regulares da disponibilização de um conjunto de equipamentos que compõem os recursos das escolas. Por outras, os dados evidenciam o crescimento do uso de recursos tecnológicos para proporcionar práticas pedagógicas voltadas para a superação de um modelo de ensino e de aprendizagem apoiado em práticas tradicionais e meramente repetitivas. Apesar disso, a máquina copiadora (xerox) ainda é um recurso pedagógico utilizado nas escolas públicas municipais de Florianópolis.

Dando sequência à análise, o segundo ponto aborda as Práticas Pedagógicas de Matemática, dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. A discussão abrangeu as questões 121, 122, 123, 124 e 125 do Questionário do Professor (Tabela 89).

<sup>189</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

O estudo apontou evidências – algumas mais robustas, outras nem tanto – dos efeitos positivos no ensino e na aprendizagem de Matemática para o 9º ano de duas variáveis, mas, apenas no ano de 2017. Uma delas está relacionada à discussão de “diferentes modos para resolver problemas e cálculos” (Q122), a outra, ao uso de “jornais e/ou revistas para discutir temas diversos relacionando-os a essa área de conhecimento” (Q123). Tais práticas desenvolvem a capacidade de observação e possibilitam o estabelecimento de argumentos para compor o passo a passo de um processo que exige discernimento, dedução, avaliação e síntese. Os professores e as professoras indicaram que “discutir diferentes modos para resolver problemas” deve ser uma prática “semanal” (ver Tabela 89).

**Tabela 89 - Comparação entre o êxito da aprendizagem e a proficiência - Matemática 9º anos 2017**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P
Q121. Discutir se os resultados obtidos nos problemas são adequados	Semanalmente	17	263,76	3,51	261,73	270,48	272,52	0,071 <sup>1</sup>
	Diariamente	63	256,58	2,20	239,09	257,65	267,94	
Q122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos	Semanalmente	29	263,76	2,18	257,23	267,94	272,52	<b>0,025<sup>1</sup></b>
	Diariamente	50	255,33	2,64	235,86	256,10	269,94	
Q123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas discutindo a relação dos temas com a matemática	Uma vez por ano	11	248,13	4,43	235,58	239,09	262,04	<b>0,004<sup>2</sup></b>
	De 3 a 4 vezes por ano	11	271,23	1,99	267,87	272,52	274,86	
	Mensalmente	22	260,04	4,12	243,95	263,38	273,07	
	Semanalmente	20	259,50	3,04	251,73	259,48	270,48	
Q124. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas	Diariamente	16	251,53	4,63	235,71	247,36	263,07	0,129 <sup>2</sup>
	De 3 a 4 vezes por ano	2	279,13	0,00	279,13	279,13	279,13	
	Mensalmente	1	257,65	-	257,65	257,65	257,65	
	Semanalmente	16	259,59	4,05	239,09	263,21	272,52	
Q125. Experimentar diferentes ações (coletar, recortar etc.) para resolver problemas	Diariamente	61	257,03	2,21	241,23	262,04	269,94	0,334 <sup>2</sup>
	Nunca	1	259,06	-	259,06	259,06	259,06	
	De 3 a 4 vezes por ano	6	272,51	7,34	262,04	262,04	295,62	
	Mensalmente	26	259,96	3,42	239,09	264,92	272,52	
	Semanalmente	24	258,19	2,63	251,73	256,10	267,94	
	Diariamente	23	252,12	3,90	235,71	247,36	270,48	

<sup>1</sup>Mann-Whitney; <sup>2</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>190</sup>

De forma geral, durante o ciclo analisado, houve maior impacto das variáveis relacionadas às práticas pedagógicas de Matemática para os(as) estudantes do 5º ano. Para esses meninos e meninas, três variáveis se mostraram significativas quando relacionadas às proficiências. As mesmas incluem práticas pedagógicas matemáticas com propostas desafiadoras e significativas, entre elas, oportunizar o uso de jornais e/ou revistas para discutir a relação dos temas com a Matemática (Q123, ano de 2013, com frequência “de 3 a 4 vezes

<sup>190</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.



por ano”), ou, mesmo, estratégias e diferentes ações - coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.- para resolver problemas e cálculos (Q125, ano de 2015, frequência “diária”).

Todavia, o sucesso escolar dos(as) estudantes do 5º ano em Matemática também mostra tímida relação entre as proficiências mais altas e práticas pedagógicas associadas a uma perspectiva tradicional de educação, de ensino e de aprendizagem.

No ano de 2017, por exemplo, “fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas” (Q.124) foi importante para a proficiência desses(as) estudantes, mas apenas quando usada esporadicamente, “De 3 a 4 vezes por ano”.

**Tabela 90 - Comparação entre o êxito da aprendizagem e a proficiência - Matemática 5º ano 2017**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P <sup>1</sup>
Q121. Discutir se os resultados obtidos nos problemas são adequados	Mensalmente	1	241,89	-	241,89	241,89	241,89	0,301 <sup>2</sup>
	Semanalmente	38	222,95	2,55	212,56	226,58	238,26	
	Diariamente	52	227,42	2,13	222,30	228,41	237,19	
Q122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos	Semanalmente	43	224,53	2,40	213,19	226,58	238,70	0,784 <sup>1</sup>
	Diariamente	48	226,77	2,24	222,30	227,86	236,71	
Q123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas discutindo a relação dos temas com a matemática	Nunca	1	243,09	-	243,09	243,09	243,09	0,023 <sup>2</sup>
	De 3 a 4 vezes por ano	8	232,55	3,18	226,22	230,07	242,49	
	Mensalmente	14	232,56	3,04	222,23	234,44	242,93	
	Semanalmente	48	221,03	2,07	212,56	225,13	229,56	
Q124. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas	Diariamente	22	228,48	4,01	212,05	233,37	238,26	0,005 <sup>2</sup>
	Nunca	4	220,55	6,27	211,67	216,14	229,44	
	De 3 a 4 vezes por ano	1	241,89	-	241,89	241,89	241,89	
	Mensalmente	8	241,22	2,36	242,93	243,10	243,10	
Q125. Experimentar diferentes ações (coletar, recortar etc.) para resolver problemas	Semanalmente	40	223,01	2,38	212,56	226,59	231,77	0,235 <sup>2</sup>
	Diariamente	38	225,41	2,62	222,30	225,30	234,48	
	De 3 a 4 vezes por ano	1	241,89	-	241,89	241,89	241,89	
	Mensalmente	12	232,66	3,31	221,29	232,47	243,01	
	Semanalmente	44	224,52	2,20	219,78	226,59	234,83	
	Diariamente	34	224,33	3,03	211,67	225,10	237,19	

<sup>1</sup>Mann-Whitney; <sup>2</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>191</sup>

Esta constatação suscita outra análise – contraditória, mas não excludente -, em virtude de pelo menos um aspecto a ser descrito brevemente. O estudo mostra que práticas pedagógicas com alto grau de complexidade e com significado para os(as) estudantes – que resultam de propostas pedagógicas repletas de situações desafiadoras – pressupõe a adoção de estratégias voltadas para a “resolução de situações problemas”. Dito isso, é possível afirmar que tal proposta não exclui totalmente a possibilidade da proposição de algumas estratégias

<sup>191</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

pedagógicas com o objetivo de avaliar se o(a) estudante tem domínio de determinadas técnicas, exigindo, assim, a “construção de esquemas/regras” numa perspectiva mais tradicional.

Ao analisar as questões relacionadas às práticas pedagógicas dos(as) professores(as) dos 5º e 9º anos com a proficiência de suas turmas em Matemática ao longo de 2013, 2015 e 2017, observa-se que houve influência estatisticamente significativa com variáveis do questionário que estavam, a priori, relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa. Adicionalmente, levou-se em consideração também o impacto das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nas notas de proficiência em Matemática..

Houve impacto nas proficiências de Matemática de práticas de leitura envolvendo diferentes gêneros textuais, entre outras. Em 2013, por exemplo, a Questão 114, relacionada à estratégia de “Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas”, mostrou-se significativa (valor- $p < 0,050$ ) quando relacionada à proficiência de Matemática. Da mesma forma, em 2015, duas práticas tradicionalmente ligadas à disciplina de Língua Portuguesa foram apontadas por interferirem – positivamente – na área exata, sendo elas: Questão 118 (“Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado.”) e Questão 119 (“Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos”). Em 2017 não foi diferente. Houve associação estatística - positiva - com a proficiência das turmas em Matemática e a Questão 116 (“Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances”). No 5º ano, as turmas que responderam usá-la “Diariamente” ou “Mensalmente” tenderam a apresentar notas maiores nessa matéria que as demais turmas (ver materiais complementares ao texto no Apêndice A)

Em relação à essa informação, considera-se que um ambiente de leitura e escrita com o uso de diferentes gêneros do discurso (contos, fábulas, poesias, poemas com rimas, parlendas, reportagem entre outros gêneros do discurso), além de ser uma estratégia textual que se mobiliza em razão de um objetivo comunicativo, é fundamental para a apropriação da linguagem e dos conceitos matemáticos. Isso acontece quando esses conhecimentos são elucidados através de um contexto de investigações, pois, na medida em que os(as) estudantes compreendem que a inferência, o dialogismo e a relação “leitor e escritor/autor”<sup>192</sup> os(as) ajudam a se constituir e a se desenvolver como sujeitos, haverá a consolidação de um percurso que levará à compreensão dos signos e símbolos matemáticos.

---

<sup>192</sup> A expressão remete a discussão da Proposta da Rede Municipal, para saber mais: FLORIANÓPOLIS, 2016.

A reflexão aqui desenvolvida acerca da compreensão e da apropriação dos conhecimentos matemáticos não esgota nessa análise e pode ser complementada com a leitura da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016). Ao tematizar essas informações, quando se faz a análise dos resultados obtidos em avaliações externas, o documento aponta que existe relação entre a dificuldade dos(as) estudantes dos diferentes níveis de escolaridade e a descontextualização do ensino de Matemática, indicando, assim, a necessidade de “[...] refletir sobre como são veiculados, nas aulas de Matemática, materiais, textos e situações para promoção dessa transferência de contexto” e as “[...] relações dos conteúdos e conceitos matemáticos com conteúdos de outras Áreas e conceitos interdisciplinares envolvidos em variadas situações” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.165). A matemática é uma “linguagem artificial” formada por signos e símbolos estabelecidos por convenção – como formalismo matemático ou cálculo – e que precisam ser decodificados por meio de conceitos, regras ou algoritmos matemáticos, ou seja, através do raciocínio, das ideias e das percepções matemáticas que, em grande parte, estão presentes no cotidiano das crianças e dos(as) jovens (BRIGO, 2020).

Torna-se importante pensar de que forma se estabelece uma aprendizagem significativa. Para isso, a educação Matemática de Florianópolis tem feito uso de recursos e propostas variadas, como: “desenvolver projetos, recorrer à Resolução de Problemas, brincadeiras, jogos, materiais manipuláveis, utilizar a História da Matemática, explorar possibilidades nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), entre outros encaminhamentos [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 165). Desde essa ótica, alguns desafios nos convocam: repensar, recriar, reinventar, ressignificar a educação e as nossas práticas pedagógicas. Para tanto, a formação dos(as) educadores(as) precisa ser potencializada para fomentar o desenvolver de conhecimentos acerca do processo de ensino, ou seja, para qualificar o processo e melhorar a educação dos(as) estudantes, o(a) professor(a) precisa, antes, de uma ampla formação. Aos(Às) profissionais da educação, a vontade de mudar deve estar atrelada à necessidade de uma fundamentação teórica consistente e contínua, presente em sua formação, que lhe permita uma visão sobre formação contínua como um passaporte para toda e qualquer mudança efetiva. Somente assim será possível causar uma revolução do pensamento – com impacto nos resultados das avaliações externas –, enquanto uma experiência filosófica dialética, resultando na emancipação do sujeito.

Poder-se-ia alongar mais na descrição das variáveis relacionadas às práticas pedagógicas de Matemática. Mas a “prática” tem tantos pontos de contato que seria arriscar

ao enfado se a pretensão fosse descrever cada um dos detalhes. Destaca-se apenas mais dois ou três aspectos, por entendê-los importantes à discussão.

A primeira é o caráter interdisciplinar da disciplina Matemática. Há uma relação intrínseca das habilidades relacionadas à língua materna e ao trabalho dos professores e das professoras da área exata. Acredita-se que essa relação faz todo o sentido e deve ser mantida, especialmente porque essa visão referencia as noções de conhecimento, de aprendizagem e de ensino, de forma à contextualização. Embora as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa e de Matemática mantenham processos bastante diferenciados, não negam a existência de muitas complementaridades que, no Ensino Fundamental, voltam-se para a construção de um sujeito crítico e autônomo. Sendo assim, é possível inferir que os resultados acadêmicos na disciplina de Matemática melhoram com o aperfeiçoamento de habilidades de comunicação e de pensamento.

Há, porém, outro ponto importante. Observa-se que parte – minoria reduzida, mas com significativo nos resultados da pesquisa – dos professores e das professoras mostraram incompreensão quanto às perguntas do Questionário do Professor, SAEB. Isso pode ter duas explicações: a) Redigir um questionário consiste em traduzir as questões de pesquisa em indicadores, por isso, quando o respondente não tem ciência sobre o que lhe foi proposto no item, provavelmente terá resistência a responder de forma correta e válida aquela questão. Por exemplo, os(as) docentes são perguntados sobre as suas práticas pedagógicas, para isso, é requerido que classifiquem essas características em uma escala de tipo *Likert*, em geral com seis categorias, variando entre “nunca” ou “sempre” usá-la. Esses itens são utilizados para mensurar vários dos fatores contextuais coletados pelos questionários. Apesar da relevância desse tipo de escalas para a análise dos resultados das avaliações em larga escala, alguns problemas podem ser evidenciados. Um deles, aqui detectado, é a tendência de escolha da alternativa do meio “neutro”, o outro, é a afirmação de “nunca” fazer uso, além disso, afirmar que não faz uso porque a escola não disponibiliza. Ao selecionar uma ou outra categoria, o(a) profissional opta por não emitir opinião, ou por declarar certa imprecisão em termos de determinado aspecto. Por vezes, essa decisão é legítima e pode, inclusive, ser reveladora para a elucidação de determinadas análises, mas em geral causa instabilidade ou dubiedade analítica; b) A participação no Saeb é voluntária. Esse tipo de pesquisa é conhecido pela dificuldade prática que a acompanha. O Inep ressalta a importância da participação de todas as escolas – e, no caso do Questionário do Professor, a participação de todos os professores e das professoras dos 5º e 9º anos –, alegando que as informações coletadas são fundamentais

para a realização de um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que podem interferir no desempenho do(a) estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado no país, porém, nem sempre há convencimento suficiente para que todos(as) participem. A não adesão pode ser um indicativo da recusa em responder ou até mesmo de se comprometer com esse tipo de avaliação.

Há outra dimensão a ser considerada: acredita-se que a situação de aprendizagem para os discentes – direta e indiretamente envolvidos – ultrapassa os limites dos saberes e práticas curriculares dos conhecimentos específicos, envolvendo, portanto, experiências relativas às relações que se estabelecem entre todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo e que não se restringem aos aspectos cognitivos.

Pela complexidade do tema, a análise está em um estado incompleto, como tal, necessita de outras pesquisas.

No terceiro, e último ponto, relaciona-se as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, nos mesmos anos do calendário, com as proficiências dos(as) estudantes(as) dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Os dados da Prova Brasil, SAEB, 2007 a 2017 (Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental) mostram que a habilidade de Língua Portuguesa com maior destaque é a capacidade de ler e compreender um texto e seus contextos. Com efeito, a formulação da Prova Brasil tem como objeto de ensino as diferentes tipologias textuais – gêneros textuais – que surgem em função dos diferentes contextos comunicativos.

Uma primeira interpretação se torna relevante: se essas habilidades são fundamentais, é necessário medir através do Questionário do Professor os descritores significativamente associados às práticas pedagógicas capazes de despertar às competências leitoras. Na visão dos(as) docentes, algumas práticas pedagógicas mostram-se mais efetivas quando intencionam que os(as) estudantes adquiram certas habilidades como: identificar e recuperar informações, compreender e interpretar textos e refletir sobre os contextos.

É notório o desejo de explicitar a relação com o saber e o sentido do aprender, para isso, faz-se necessário enfrentar e analisar em conjunto situações complexas entre o “êxito da aprendizagem e a prática pedagógica dos professores e das professoras de Língua Portuguesa dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental”. Como nos demais casos, fez-se o cruzamento dos microdados do Questionário do Professor e do Questionário do Aluno, considerando o

impacto das práticas pedagógicas desses(as) professores(as) nas notas de proficiência em Língua Portuguesa.

Sem mais delongas, apresenta-se a análise das práticas pedagógicas destacadas no Questionário do Professor (Capítulo 4). Observe o texto que segue.

Com respeito às práticas pedagógicas específicas de Língua Portuguesa, poucas variáveis associam-se mais positivamente a resultados desejáveis e a bons níveis de proficiência entre estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis.

Nos 5º anos, no ano de 2013, encontrou-se influência estatisticamente significativa (valor-p < 0,050) de duas variáveis, sendo elas: “Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas” (Q114) e “Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos” (Q119).

**Tabela 91 - Comparação entre as práticas pedagógicas e a proficiência - 5º ano Língua Portuguesa 2013**

Questões	N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor -P <sup>1</sup>
Q114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas	De 3 a 4 vezes por ano	2	202,75	18,20	184,56	202,75	<b>0,008</b>
	Mensalmente	16	212,61	4,02	201,38	209,74	
	Semanalmente	36	209,31	2,17	198,42	207,95	
	Diariamente	14	224,11	2,54	217,69	225,58	
Q115. Propor atividades gramaticais relacionadas a textos de jornais e revistas	De 3 a 4 vezes por ano	5	219,09	8,86	220,95	226,62	0,272
	Mensalmente	16	213,81	3,35	205,94	210,90	
	Semanalmente	36	211,73	2,32	201,90	212,46	
	Diariamente	9	218,19	3,99	213,79	217,69	
Q116. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances	Mensalmente	10	213,35	6,04	193,81	221,37	0,293
	Semanalmente	35	210,97	2,21	202,04	208,42	
	Diariamente	22	217,39	2,66	207,89	219,03	
	De 3 a 4 vezes por ano	3	226,54	4,43	224,33	230,97	
Q117. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática	Mensalmente	11	216,46	4,04	207,95	218,77	0,224
	Semanalmente	39	211,06	2,19	201,38	210,90	
	Diariamente	14	214,87	4,09	197,84	213,79	
	Nunca	1	208,42	-	208,42	208,42	
Q118. Utilizar revistas em quadrinho como instrumento de aprendizado	Uma vez por ano	1	203,47	-	203,47	203,47	0,889
	De 3 a 4 vezes por ano	9	215,32	6,37	205,10	218,77	
	Mensalmente	17	212,06	3,68	197,60	215,81	
	Semanalmente	31	213,82	2,25	205,89	216,97	
	Diariamente	8	214,61	5,05	201,17	213,79	
Q119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	Nunca	3	208,28	11,16	197,13	197,13	<b>0,048</b>
	De 3 a 4 vezes por ano	6	223,40	5,60	218,77	230,97	
	Mensalmente	14	214,60	3,38	207,95	216,75	
	Semanalmente	30	208,77	2,70	197,84	207,23	
Q120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	Diariamente	14	219,11	2,38	213,79	220,41	0,330
	Nunca	3	204,34	7,21	197,13	197,13	
	De 3 a 4 vezes por ano	3	220,57	10,65	215,25	231,22	
	Mensalmente	11	217,31	4,41	214,29	219,03	
	Semanalmente	23	212,87	2,32	205,89	208,58	
Diariamente	26	212,37	3,15	197,60	213,79		

<sup>1</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>193</sup>

<sup>193</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

**Tabela 92 - Comparação entre as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa e a proficiência de suas turmas de 5º ano em Matemática - 2013**

Questões	N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-P <sup>1</sup>
Q114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas	De 3 a 4 vezes por ano	2	225,76	16,89	208,87	225,76	242,65
	Mensalmente	16	228,91	3,93	218,04	232,81	237,76
	Semanalmente	36	223,49	2,75	211,14	228,22	230,30
	Diariamente	14	238,89	3,00	234,15	236,12	246,51
Q115. Propor atividades gramaticais relacionadas a textos de jornais e revistas	De 3 a 4 vezes por ano	5	232,85	6,10	235,66	238,53	238,53
	Mensalmente	16	231,07	4,47	217,91	232,81	241,44
	Semanalmente	36	226,69	2,66	218,28	228,71	233,97
	Diariamente	9	231,99	3,57	227,82	234,15	235,54
Q116. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances	Mensalmente	10	225,37	6,13	214,74	237,10	239,47
	Semanalmente	35	228,32	2,61	218,28	228,94	236,84
	Diariamente	22	230,40	3,20	224,37	230,30	235,08
Q117. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática	De 3 a 4 vezes por ano	3	248,03	6,47	244,79	254,50	254,50
	Mensalmente	11	229,32	4,15	222,44	235,66	239,00
	Semanalmente	39	227,03	2,53	217,56	229,99	233,50
	Diariamente	14	228,08	4,42	217,94	227,82	236,70
Q118. Utilizar revistas em quadrinho como instrumento de aprendizado	Nunca	1	229,72	NA	229,72	229,72	229,72
	Uma vez ao ano	1	219,51	NA	219,51	219,51	219,51
	De 3 a 4 vezes por ano	9	233,82	5,72	228,94	238,53	239,47
	Mensalmente	17	227,81	4,67	214,74	222,44	241,44
	Semanalmente	31	228,59	2,38	224,39	230,09	233,50
Q119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	Diariamente	8	225,14	6,55	208,71	227,82	241,03
	Nunca	3	220,68	21,19	199,49	199,49	231,27
	De 3 a 4 vezes por ano	6	244,82	6,10	239,47	251,93	254,50
	Mensalmente	14	227,03	3,48	218,63	230,09	238,53
Q120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	Semanalmente	30	225,03	2,87	214,74	228,36	235,08
	Diariamente	14	232,40	2,12	227,82	231,58	236,70
	Nunca	3	212,82	13,33	199,49	199,49	219,48
	De 3 a 4 vezes por ano	3	238,44	13,50	231,69	251,93	251,93
	Mensalmente	11	235,01	5,82	230,30	232,86	245,74
	Semanalmente	23	227,87	2,06	222,44	229,56	232,81
	Diariamente	26	226,88	3,22	214,74	228,15	236,70

<sup>1</sup>Kruskall-WallisFonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>194</sup>

Nessa perspectiva, a prática pedagógica como sustentáculo para a concepção pedagógica apresenta mecanismos paralelos e divergentes. Na primeira, o trabalho com os gêneros textuais do universo jornalístico – de qualquer que seja o meio de divulgação: revistas, jornais, meio virtual etc. – intenciona integrar o leitor/estudante e a informação a ser transmitida pelo escritor do veículo de comunicação. Essa modalidade requer um trabalho intencional que tem objetivos bem delimitados, partindo do pressuposto de que todos e todas devem compreender o conteúdo a ser transmitido. A outra prática é mais tradicional, o foco do aprendizado é o domínio das regras gramaticais, e a expressão “fixar” leva a pensar em

<sup>194</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

uma atividade repetitiva e descontextualizada. Em ambas, os(as) estudantes com maiores proficiências assinalaram fazer uso “Diariamente”.

Para os(as) adolescentes do 9º ano, ao longo dos anos 2013, 2015 e 2017, as variáveis mais significativas relacionavam-se ao desenvolvimento de atividades que envolviam crônicas, poesias, contos e peças teatrais.

Em 2013, houve impacto positivo sobre os(as) estudantes, em termos de proficiência acadêmica, a prática pedagógica de “propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas” (Q115), quando trabalhada “diariamente” (ver tabela que segue).

**Tabela 93 - Comparação entre as práticas pedagógicas e a proficiência de suas turmas de 9º ano em Matemática - 2013**

Questões	N	Média	E.P.	1º Q	Media na	3º Q	Valor-P <sup>1</sup>
Q114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas	Uma vez por ano	1	258,56	-	258,56	258,56	0,307
	De 3 a 4 vezes por ano	9	242,14	6,53	224,08	242,11	
	Mensalmente	24	241,72	3,97	230,38	239,42	
	Semanalmente	8	229,53	4,75	219,45	224,85	
Q115. Propor atividades gramaticais relacionadas a textos de jornais e revistas	Diariamente	3	219,89	21,76	201,19	220,45	0,003
	Nunca	4	252,71	5,59	244,31	254,59	
	De 3 a 4 vezes por ano	10	239,58	6,32	224,08	236,37	
	Mensalmente	19	245,74	3,99	235,23	246,33	
Q116. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances	Semanalmente	13	220,96	4,40	215,41	220,37	0,578
	Diariamente	1	257,29	-	257,29	257,29	
	Nunca	5	238,55	14,80	238,00	250,63	
	De 3 a 4 vezes por ano	5	230,11	7,08	220,45	224,08	
Q117. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática	Mensalmente	9	246,75	4,31	236,97	246,33	0,256
	Semanalmente	21	240,50	4,38	224,23	233,96	
	Diariamente	2	232,90	24,38	208,52	232,90	
	Nunca	3	223,52	21,11	209,97	238,00	
Q118. Utilizar revistas em quadrinho como instrumento de aprendizado	Uma vez por ano	1	272,11	-	272,11	272,11	0,937
	De 3 a 4 vezes por ano	6	231,41	6,80	219,97	227,36	
	Mensalmente	9	241,85	3,92	233,96	241,88	
	Semanalmente	19	242,60	4,66	226,43	242,30	
Q119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	Diariamente	2	220,29	11,77	208,52	220,29	0,773
	Nunca	7	228,76	9,49	221,26	233,96	
	Uma vez por ano	4	240,83	10,73	227,36	233,57	
	De 3 a 4 vezes por ano	15	239,53	5,38	219,45	242,11	
Q120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	Mensalmente	7	240,46	6,59	227,20	241,88	0,342
	Semanalmente	5	237,36	6,02	228,64	230,13	
	Diariamente	2	209,97	28,04	181,93	209,97	
	Nunca	1	250,63	-	250,63	250,63	
Q119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	De 3 a 4 vezes por ano	5	240,20	4,55	232,06	236,97	0,773
	Mensalmente	13	235,05	4,01	220,45	236,50	
	Semanalmente	15	242,87	5,77	222,57	233,96	
	Diariamente	4	237,80	13,82	216,37	235,28	
Q120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	Mensalmente	2	224,68	9,27	215,41	224,68	0,342
	Semanalmente	15	236,57	5,27	220,41	242,11	
	Diariamente	25	239,70	4,82	224,08	242,30	

<sup>1</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>195</sup>

<sup>195</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.



No ano de 2015, mostrou-se importante “promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas” (Q114), mas “apenas de 3 a 4 vezes por ano”. O trabalho com jornais e revistas, além de ampliar o universo cultural dos(as) alunos(as), por meio do trabalho de análise, de comparação e de discussão do texto jornalístico, impacta na proficiência média, conforme a Tabela 94, que segue.

**Tabela 94 - Comparação entre as práticas pedagógicas e a proficiência - 9º ano Língua Portuguesa 2015**

Questões		N	Média	E.P.	1º Q	Median a	3º Q	Valo r-P <sup>1</sup>
Q114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas	Nunca	1	232,30	-	232,30	232,30	232,30	0,051
	De 3 a 4 vezes por ano	3	264,88	8,07	257,21	261,54	270,88	
	Mensalmente	18	244,01	5,08	232,30	241,34	262,67	
	Semanalmente	19	258,72	2,75	251,09	260,13	265,24	
	Diariamente	2	237,08	6,76	230,33	237,08	243,84	
Q115. Propor atividades gramaticais relacionadas a textos de jornais e revistas	Nunca	3	237,02	17,44	223,19	241,61	253,14	0,147
	De 3 a 4 vezes por ano	4	251,29	10,41	233,98	248,27	268,60	
	Mensalmente	13	250,89	5,75	239,34	254,11	262,67	
	Semanalmente	17	259,85	2,75	251,74	261,32	266,37	
Q116. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances	Diariamente	4	237,01	7,02	225,74	237,08	248,29	0,478
	Nunca	1	204,78	-	204,78	204,78	204,78	
	De 3 a 4 vezes por ano	3	252,40	6,26	247,26	253,45	258,06	
	Mensalmente	13	249,39	5,51	235,00	254,11	261,54	
Q117. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática	Semanalmente	18	255,50	3,79	246,11	259,59	266,37	0,333
	Diariamente	6	252,02	7,96	243,84	252,81	261,32	
	Nunca	2	222,92	18,15	204,78	222,92	241,07	
	Mensalmente	14	251,87	5,49	235,00	257,12	264,67	
Q118. Utilizar revistas em quadrinho como instrumento de aprendizado	Semanalmente	15	254,71	3,81	246,40	253,45	265,24	0,141
	Diariamente	10	252,26	5,60	243,84	255,27	261,51	
	Nunca	5	234,36	9,33	230,33	232,95	241,07	
	Uma vez por ano	1	235,00	-	235,00	235,00	235,00	
Q119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	De 3 a 4 vezes por ano	4	256,74	6,70	248,64	253,78	264,84	0,233
	Mensalmente	13	248,04	5,49	239,34	252,75	261,32	
	Semanalmente	14	259,47	3,58	250,43	263,15	267,55	
	Diariamente	4	256,09	11,27	239,81	258,69	272,36	
Q120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	Nunca	3	226,27	11,00	218,87	232,95	237,01	0,228
	De 3 a 4 vezes por ano	3	247,44	21,40	233,38	261,32	268,44	
	Mensalmente	6	258,81	4,52	246,69	260,84	262,67	
	Semanalmente	17	254,23	3,88	243,84	253,45	264,50	
Q120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	Diariamente	13	250,58	4,66	238,29	252,88	264,12	0,228
	Uma vez por ano	1	205,44	-	205,44	205,44	205,44	
	Semanalmente	13	252,62	5,53	238,24	243,84	264,67	
Diariamente	17	256,45	5,01	246,11	261,54	274,33		

<sup>1</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>196</sup>

Por fim, em 2017, “promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances” (Q116) e “utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da

<sup>196</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

gramática” (Q117) sobressaíram. Aqui, a “leitura e discussão dos textos” deve ser “mensal”, e as atividades para “exercitar a gramática” de uso esporádico, “De 3 a 4 vezes por ano”.

**Tabela 95 - Comparação entre as práticas pedagógicas e a proficiência - 9º ano Língua Portuguesa 2017**

Questões	N	Média	E.P.	1º Q	Mediana	3º Q	Valor-p <sup>1</sup>
Q114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas	Nunca	7	253,34	8,49	238,36	253,87	0,102
	Uma vez por ano	2	263,88	0,00	263,88	263,88	
	De 3 a 4 vezes por ano	10	252,80	5,54	235,27	258,17	
	Mensalmente	1	295,93	-	295,93	295,93	
	Semanalmente	31	261,40	2,53	254,70	263,02	
	Diariamente	13	245,77	7,74	228,33	236,97	
Q115. Propor atividades gramaticais relacionadas a textos de jornais e revistas Q116.	Nunca	5	256,08	10,55	238,36	253,87	0,693
	De 3 a 4 vezes por ano	8	258,20	5,34	245,53	264,50	
	Mensalmente	10	258,55	4,92	257,27	262,47	
	Semanalmente	23	260,02	3,28	246,48	263,02	
	Diariamente	15	250,67	7,46	228,33	240,55	
Q116. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances Q117.	Nunca	5	256,08	10,55	238,36	253,87	0,029
	De 3 a 4 vezes por ano	7	233,25	5,86	217,58	241,40	
	Mensalmente	9	265,94	1,26	263,35	264,84	
	Semanalmente	25	258,38	3,67	240,55	257,27	
	Diariamente	15	260,38	5,86	241,73	263,02	
Q117. Promover leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática	Nunca	4	246,11	4,48	238,36	246,11	0,007
	De 3 a 4 vezes por ano	13	270,35	2,62	263,35	268,46	
	Mensalmente	4	263,50	0,00	263,50	263,50	
	Semanalmente	23	251,27	4,11	236,97	241,40	
	Diariamente	14	248,48	6,02	228,33	253,51	
Q118. Utilizar revistas em quadrinho como instrumento de aprendizado	Nunca	9	257,66	4,35	253,87	255,79	0,735
	De 3 a 4 vezes por ano	14	256,80	3,00	256,13	261,59	
	Mensalmente	14	261,73	5,89	240,55	274,59	
	Semanalmente	14	256,03	5,20	241,40	249,88	
	Diariamente	4	248,83	11,83	228,33	248,83	
Q119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	Nunca	4	246,11	4,48	238,36	246,11	0,542
	De 3 a 4 vezes por ano	6	261,04	1,14	260,55	261,59	
	Mensalmente	4	253,73	11,25	237,32	251,01	
	Semanalmente	33	259,55	3,18	241,40	263,02	
	Diariamente	8	253,44	7,41	234,44	254,94	
Q120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	Mensalmente	1	240,55	-	240,55	240,55	0,306
	Semanalmente	33	252,47	3,22	241,40	256,13	
	Diariamente	56	258,02	2,67	237,67	263,42	

<sup>1</sup>Kruskall-Wallis

Fonte: Elaborada pela Autora (2020).<sup>197</sup>

Considera-se que houve convergência entre as variáveis acerca das práticas pedagógicas destacadas no Questionário do Professor e as que melhoram as proficiências

<sup>197</sup> Dados obtidos do Sistema de Avaliação da Educação Básica Prova Brasil 2013, 2015 e 2017.

dos(as) estudantes, favorecendo, assim, sintonia entre a opinião dos professores, das professoras e dos(as) estudantes.

Ao analisar as questões relacionadas às práticas pedagógicas dos(as) professores dos 5º e 9º anos com a proficiência de suas turmas em Língua Portuguesa, ao longo de 2013, 2015 e 2017, observa-se que houve influência estatisticamente significativa com variáveis do questionário que estavam, *a priori*, relacionadas à disciplina de Matemática.

O indicador aponta a existência de uma complexa estrutura dos conhecimentos – curriculares – com o intuito de construir as bases pedagógicas na Educação Básica. Ao inventariar esse processo, percebe-se que determinadas práticas correspondentes à disciplina de Matemática – segundo o desenho do Questionário SAEB – impactam como facilitadores do processo de sistematização do conhecimento em Língua Portuguesa.

Em 2015, o percentual dos(as) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e o seu nível de proficiência (em Língua Portuguesa) aumenta se o(a) docente “experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas” (Q125) de forma sistemática (“mensalmente”). Em 2017, para os(as) estudantes desse mesmo ano de escolarização, duas variáveis acerca das práticas pedagógicas mostraram-se impactantes, são elas: “lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática” (Q123) e “fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas” (Q124). Nesse mesmo ano civil, para os(as) estudantes do 9º ano, “discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada” (Q121) e “discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos” (Q122) garantem boa proficiência, desde que essas discussões sejam realizadas semanalmente. Da mesma forma, “lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática” (Q123) impacta, mas a periodicidade do uso deve ser de “três a quatro vezes por ano”.

Em vista das diferentes tendências, cuja discussão aqui não tem a pretensão de ser conclusiva, levanta-se uma contradição que permite atribuir as posições dos professores e das professoras dos 5º e 9º anos a dois grandes campos. Há defesa majoritária do construtivismo na Rede. Não há, porém, uma prática construtivista, mas existem elementos construtivistas na prática docente, os quais identificou-se nos Questionários do Professor. Isso quer dizer que os professores e as professoras não excluem práticas pedagógicas associadas à ideia de informações codificáveis, transmissíveis, decoráveis que legitimam o acúmulo de conhecimentos na visão mais tradicionalista.

De certa forma, essa é uma representação realista do ensino e da aprendizagem, de suas condições, de suas normas e modalidades e de seus mecanismos de controle. Certamente, a educação não é um campo imune às contradições e incoerências, pois, em tese, se apoia em argumentos e teorias científicas, mas, na maioria das vezes, se baseia na simplicidade das compreensões imediatas centradas nos costumes e nas práticas que, supostamente, são tidas como as melhores. Apesar da pluralidade significativa das tendências pedagógicas é possível afirmar que a implementação do construtivismo na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis não é utopia, é de fato uma prática constante. Entretanto, essa constatação não altera a totalidade das práticas pedagógicas.

Por fim, pode-se dizer que o construtivismo é determinante para o aumento das proficiências, e, de certa forma, sinaliza melhorias qualitativas na educação.

Embora não se possa – e nem se deva – baixar leis para definir o “melhor” sentido da educação, pode-se concluir que a preocupação da escola deve oportunizar a todos(as) os(as) estudantes da educação básica a compreensão conceitual de saberes matemáticos e linguísticos necessários ao exercício pleno da cidadania. Democratizar o acesso à Matemática e à Língua Portuguesa na escola pressupõe romper com a concepção de que ela é acessível apenas a alguns(umas) “iluminados(as)”, não a todos(a). Romper com essa concepção elitista significa dar oportunidades concretas de aprendizagem. A educação de uma sociedade não é medida apenas pela qualidade – certamente importante – mas também pela equidade, ou seja, todos(as) os(as) estudantes têm os mesmos direitos à aprendizagem digna e emancipadora. Isso, infelizmente, não ocorre no país, nem mesmo na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Entre as diferentes possibilidades, há uma que parece principal: é o caminho do pensamento fundamentado na formulação de ideias. Um bom trabalho pedagógico carece do debate, diálogo e constante aprofundamento nas investigações, ou seja, de formação contínua. Os(As) estudantes concluintes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais -, em geral, melhoram os seus resultados educacionais quando seus professores e professoras fazem uso de estratégias, nesse caso, didático-pedagógicas que permitam um trabalho interdisciplinar, contextualizado e articulado entre as diversas áreas de conhecimento, a exemplo do que aconteceu em Língua Portuguesa e em Matemática no decorrer dos anos analisados. Assim, mais uma vez se percebe que, ao priorizar as atividades repetitivas e mecânicas – fixar normas e fórmulas, copiar do quadro, decorar textos e formulas e reproduzi-las nas provas – geralmente relacionadas às práticas de ensino cristalizadas, o professor ou a

professora tendem a reafirmar a reprodução sistêmica e descontextualizada; não por inércia intelectual, nem por falta de senso crítico ou histórico, mas pela plena consciência de haver, na educação atual, o alastramento inegável de um vírus fatalmente destruidor e altamente letal: o medo. Ele perturba os sentidos dos que tudo fazem para que tudo permaneça como está.

A função da escola pública é garantir a universalização do ensino no município, além disso, deve oferecer o acesso às ferramentas da cultura secular produzidas pela humanidade. Nesse sentido, professor, professora e profissionais de apoio à docência devem assumir um papel político determinante diante dos desafios e dilemas colocados para a educação: a formação de natureza cidadã. Para isso, as escolas precisam compartilhar com a família a tarefa de educar os(as) jovens e as crianças na sua integralidade. Cada um(a) fará a sua parte. Inclusive, há muitas tarefas que pertencem a um sistema educacional, por isso, devem ser compartilhadas com gestores educacionais, instituições sociais, poder público, conselhos, enfim, com todos os(as) cidadãos(ãs).

Sem a pretensão de ser simplista, acredito que os professores e as professoras que responderam o questionário Saeb apontaram um ponto nevrálgico: é preciso ir além da formação de estudantes, buscando também a formação das famílias. Sem esse apoio, fica comprometida a compreensão acerca da responsabilização de cada instituição. A escola não pode se omitir. A equipe de professores, professoras, membros da equipe pedagógica, demais profissionais da educação devem desenvolver um plano de ação que inclua formações, seminários e palestras – contínuas e sistemáticas – para as famílias e para a comunidade em geral. Dá trabalho, é complexo, sem dúvidas, mas educar é uma tarefa desafiadora e cabe à instituição escola abrir os caminhos para tal responsabilidade de formação complementar das instituições coadjuvantes. Acredita-se que, juntos, é possível encontrar os caminhos e a saída para qualificar a educação. Esse estreitamento dos laços entre a escola e a família, todavia, não é um estado, ele é um processo lento e gradativo.

Apesar de parecer uma conclusão de obviedade imensa, embora não seja perceptível para todos(as) e muito menos haja concordância com o objetivo, pois a educação não é um campo imune às contradições e aos embates, seria oportuno discutir essa problemática para chegar a um consenso provisório antes de almejar construir um projeto de educação pública como uma prioridade da Nação, e não de governos.

## 7 CONCLUSÃO

Os anos 1990, no Brasil, foram marcados por diferentes reformas estruturais, em especial na Educação Básica, obrigatória e gratuita, ofertada nas mais diferentes regiões. A motivação para essas reformas se deve, em grande parte, ao direito à educação, expressamente reconhecido pela Carta Magna de 1988 como um dos direitos públicos subjetivos. O espírito reformista demarca uma política produzida pelos representantes dos países do capitalismo central – conhecida como Consenso de Washington –, de concepção neoliberal, orientada por princípios do mercado. Nesse cenário, alguns países, sobretudo na América Latina, se tornam dependentes de uma “aprovação” para as suas políticas públicas educacionais, desde as imposições dos organismos multilaterais, das quais adveio a necessidade de regulação não só do mercado, mas também da administração pública, levando o Estado a impor os princípios da eficiência e eficácia.

Em linhas gerais, esse foi o panorama das reformas da educação pública brasileira que chegou ao tempo das políticas de monitoramento e avaliação do sistema educacional ocorridas no final do Século XX.

Definidas as finalidades buscadas e os objetivos que devem ser concretizados para as alcançar, coube ao Estado dispor de vários instrumentos, normativos ou não, à concretização do desejado controle da máquina pública. Assim, o MEC passou a definir princípios orientadores da reforma da educação pública brasileira, impulsionando novas referências para a organização da educação, influenciando o planejamento, a gestão escolar, a composição das Leis, a inclusão de todos na Educação Básica, a busca pela permanência na escola e, essencialmente, as políticas de avaliação da educação. A partir de então, discutir a qualidade da educação, neste modelo, é o propósito da administração pública. Assim, se concebe uma política pública diretamente relacionada à atuação do INEP, órgão pertencente ao MEC, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos em defesa dos preceitos da ordem jurídica dispostas no Artigo 205, da Constituição da República de 1988 e na Lei nº 9.394/1996.

De fato, sabe-se que a institucionalização da avaliação da educação como política de Estado, no Brasil, resultou de um longo processo de estudos e de experiências concretas, desenvolvidas desde o início dos anos 1980. Diversas foram as pesquisas avaliativas desenvolvidas pelo MEC e por entidades privadas, em especial com a Fundação Carlos Chagas. As primeiras experiências haviam ocorrido nos Estados Unidos na década de 1930, quando aconteceu a institucionalização da avaliação sistêmica do desempenho dos(as)

estudantes, em nível nacional. Nesse sentido, a comparação da experiência brasileira com o caso dos Estados Unidos parece apoiar os processos decisórios locais e, em particular, as diretrizes de avaliação da produtividade, eficiência e eficácia do serviço público educacional.

Ao longo dos anos, a avaliação vai se aprimorando e, aos poucos, foi elaborado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que incorpora os processos de monitoramento da educação básica como uma política nacional, e é reconhecido mundialmente.

De lá para cá, a situação mudou de alguma maneira. À primeira vista, reformar a educação parecia muito simples. Para o senso comum, basta fazer uma série de Leis. Qualquer normativa bastaria. Mas não é bem assim. Mudar os rumos da educação como um projeto de Nação exige muito mais do que uma Lei. Exige políticas metódicas, eficazes, efetivas, prolongadas e adquiridas por fidelidade ao conhecimento técnico que, certamente, não se adquire pela experiência eletiva sistemática. Não obstante, deve ser um compromisso de longo prazo com um projeto histórico. Além disso, para que as mudanças ocorram, é preciso ter um propósito com os rumos da educação no país. Quem não deseja superar o analfabetismo – o analfabetismo funcional – e construir um projeto educacional que leve em conta a formação completa e integral de um(a) estudante, certamente não está apto a gestar projeto(s) para a educação de uma nação complexa e com grandes dificuldades regionais e de integração como a nossa.

Voltando à questão do que seria um projeto educacional, ousaria dizer que, em primeiro lugar, é um projeto que independa de governos, mas que seja política de Estado. Decisões políticas complexas, como superar o analfabetismo funcional no Brasil, pressupõe estabelecer metas, elaborar plano de ação e, diríamos mais, mensurar o seu impacto na realidade fática. Este último aspecto é ainda muito pouco enfatizado no Brasil, apesar de sua grande relevância.

No Brasil, o controle de qualidade da educação é ainda uma realidade distante das mais de cento e vinte e oito mil escolas de Educação Básica que oferecem alguma etapa do Ensino Fundamental, a grande maioria delas com competência estadual e municipal, o que não torna o controle irrelevante. O sistema de ensino brasileiro tem ainda um longo caminho a percorrer no sentido de elaborar, responsavelmente, legislação de qualidade, que tenha condições de eficácia, que responda adequadamente à demanda desse direito. Por quê? Porque ensinar é um desafio. E vencer o analfabetismo não basta! É necessário superar o analfabetismo funcional e garantir o direito de aprender. Como garantir uma educação de

qualidade com a efetiva aprendizagem para todos numa pátria que não efetiva uma educação mínima?

A escola continua sendo uma instituição seletiva e excludente. O direito à educação, infelizmente, não vem acompanhado do princípio de equidade, observando-se os critérios de justiça. Há, na verdade, uma longa base de acesso que se estreita à medida que os estudantes avançam no processo de escolarização. A igualdade é um conceito fluido no país. Mesmo assim, as diferenças de raça, classe social e econômica, identidade e gênero, são muito visíveis, o que as torna difíceis de serem ignoradas. Sem a necessária contestação, predomina uma sensação de “normalidade”. Talvez não exista uma resposta precisa, mas o movimento deve ser nacional. Nos estados e municípios com a menor taxa de escolarização ou menos desenvolvidos economicamente, as metas não devem ser as mesmas que nas regiões mais escolarizadas, embora tendencialmente seja importante pensar em níveis similares. Diante da magnitude dos desafios da área, pensar ainda é uma ação possível e necessária, apesar da complexidade do problema – por ora sem solução –, um fato é incontestável: o tema é central na educação.

Apesar disso, não restam dúvidas de que é preciso parar de pensar a escola básica como um lugar onde apenas alguns aprendem. Deve-se enxergá-la, ao contrário, como uma preparação de todos para que o pensamento crítico e reflexivo seja formado. No entanto, isto não é fácil e nem simples, mas oferecer à criança, aos jovens(às) e aos(às) adolescentes um ambiente escolar com oportunidades formativas de qualidade para todos é preciso.

Decidir ir nessa direção e agir na urgência do problema exige a reinvenção da instituição escola rumo a um único objetivo: a garantia da aprendizagem para todos. Aliado a isso, tem se investido na educação na cidade de Florianópolis. A tarefa é certamente mais complexa do que se poderia supor até 1905, na antiga Nossa Senhora do Desterro.

Isso exige mais diálogo, amplos debates e mais participação dos diferentes agentes da educação básica. A reflexão sobre a ação – e indutora da ação – é uma maneira de possibilitar que o sistema público municipal e/ou os estabelecimentos de ensino reflitam sobre suas práticas via de regra complexas e plurais. A isso pode-se objetar, pois os estudiosos como Gatti (2009), Bonamino; Souza (2012) e Horta Neto (2007), que admitem a necessidade de monitorar os sistemas educacionais, não negam a absolutização do sucesso e do fracasso escolar ao discurso da qualidade da educação. Observam, ainda, que a forma padronizada, através dos indicadores de medição, avaliação e regulação do sistema educacional brasileiro,



garante certa tradição na reflexão sobre determinados problemas do sistema educacional do país.

Assim, com ampla bibliografia publicada, é possível afirmar que em certas circunstâncias essa disputa de narrativas acerca da qualidade na educação e do sucesso educacional foi menos intensa, em outras operou de forma polarizada, na medida em que apenas uma verdade é aceita. Isso faz parte da dialética da dupla definição institucional que, se exposta a um qualificado debate público, pode reverberar em novos olhares acerca das dificuldades e das possibilidades de ensinar e de aprender. Ou seja, quando se estimula o pensamento daquele que trabalha com a Educação ou dos que estão na posição de gestores ou são usuários do sistema, na sua completude, promove-se, concomitantemente, uma crítica à sociedade, ao sistema educacional, à escola e à ação pedagógica, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem está construído sob dinâmicas frequentemente antagônicas e plurais. Em nenhum sistema que se proponha a questionar os paradigmas da racionalização acerca da escola, suas normas e padrões de qualidade, existe unanimidade. Ninguém pretende chegar a um simples consenso. É importante, pois, que aqueles que privilegiam a educação de qualidade, pública e gratuita, acompanhem de muito perto a dialética desse processo, que pode vir a redefinir a Educação Básica brasileira. A questão política maior é continuar a defender esse direito.

Por reconhecer que a educação formal transcorre prioritariamente na escola, este documento deu especial destaque à prática pedagógica, que pressupõe, entre outros aspectos, a convergência de esforços de professores, profissionais da educação, servidores públicos e terceirizados, todavia sem esquecer a (co)responsabilização dos(as) estudantes, familiares, dirigentes, comunidade e instâncias colegiadas na construção de uma proposta política para a educação de qualidade que traduza, no cotidiano da instituição, a responsabilidade partilhada com o conjunto da sociedade, da efetiva garantia do direito do(a) estudante à educação de qualidade.

Não há educação de qualidade sem: a) profissionais valorizados, reconhecidos e respeitados na sua profissão; salários condizentes com a sua formação; liberdade de cátedra, liberdade política, liberdade comunicativa; liberdade para a escolha dos gestores educacionais; formação contínua; investimento em tecnologia, ciência e inovação nas escolas; entre tantos outros aspectos fundamentais para que a qualidade dos sistemas de ensino tão desiguais se torne real, justa e factível. Isso tudo parece evidente – e de fato é –, mas nem por isso não deve ser uma vez mais destacado.

Então, sem mais delongas, apresento alguns resultados desta tese de doutoramento, ressaltando que em cada capítulo será possível encontrar detalhes representativos e elucidativos dos temas aqui abordados. A pesquisa iniciou despretensiosa, mas muito comprometida com o entendimento da política de avaliação em larga escala do Sistema de Avaliação Educacional (SAEB), da Prova Brasil, com foco no Questionário do Professor e nas informações sobre a qualidade da educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nela contida. O objetivo geral foi analisar as relações entre as variáveis contextuais e o sucesso escolar dos(as) estudantes de escolas públicas municipais de Florianópolis.

A partir do objetivo geral foi estruturada a metodologia que, de início, teve abordagem qualitativa e fez uso de técnicas de análise documental para a construção dos dados empíricos. As fontes documentais enriqueceram a investigação com portarias, decretos e material de divulgação sobre a Prova Brasil disponibilizado pelo INEP, ao passo que os questionários contextuais SAEB possibilitaram compreender as dificuldades, os dilemas e os antagonismos que envolvem o ensino – analisando variáveis intra e extraescolares –, ouvindo a voz de professores e professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. A análise partiu das tabulações do Questionário do Professor, SAEB, Prova Brasil. Os microdados continham as informações acerca de cada um dos professores e professoras que responderam cada alternativa de uma das questões do instrumento. A partir das práticas declaradas no Questionário do Professor, SAEB, os respondentes ganham voz para falar de perspectivas pessoais sobre uma série de aspectos que se relacionam ao sucesso escolar nas escolas municipais da Rede. A identificação das variáveis que mais impactam no bom rendimento educacional leva a descoberta de fatores intraescolares e extraescolares explicativos do sucesso escolar – alguns até então ignorados ou desconhecidos. Acredita-se que essa análise vai contribuir com os estudos acerca do tema.

O que se viu a partir da análise dos questionários de contexto do SAEB, especificamente da Prova Brasil (2007 a 2017), foi um instrumento de avaliação e de coleta de dados que, apesar das inúmeras modificações, ainda apresenta aspectos que dificultam a sua análise. Apesar deste não ser o foco desta pesquisa (e dos inúmeros estudos acerca do tema), vale pontuar que a qualidade analítica dos questionários impacta na aplicação de técnicas de análise sofisticadas necessárias ao teste de teorias e hipóteses. Passa-se a identificar alguns desses aspectos.

O primeiro é relacionado ao poder de discriminação dos itens, ou seja, sua capacidade de diferenciar os aspectos relacionados aos fatores de contexto que interferem no desempenho dos estudantes. Estudos têm apontado que a captura dos fenômenos educacionais por meio de questionários pode ser afetada por intervenções de toda ordem, assim, entende-se que a qualidade dos questionários contextuais deve considerar as questões em si, sua forma e palavras utilizadas, além dos tipos de respostas que elas devem obter (ESPOSITO; DAVIS; NUNES, 2000; BARBOSA; FERNANDES, 2001; BRANDÃO, 2000). Considera-se, assim, necessário que as perguntas atentem aos diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação, observando a padronização do tipo de resposta, pois, se as respostas não forem tratadas corretamente durante a análise dos dados, é possível haver perdas importantes para o processo analítico. Isso foi vivenciado na primeira etapa da tabulação dos dados. Se cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas, é possível traduzir as questões de pesquisa em indicadores, se percebe que quando o respondente não tem ciência sobre o que lhe foi proposto no item, provavelmente terá dificuldades em responder ou mesmo se oporá a responder de forma correta e válida a pergunta. Tentarei aprofundar essa afirmativa com alguns exemplos práticos, que seguem.

Desde o início das avaliações SAEB os professores e as professoras de Língua Portuguesa e Matemática, dos 5º e 9º anos, são perguntados sobre diferentes características suas, dos(as) estudantes e das escolas, usando uma escala de tipo *Likert* para a classificação das características (RAUTER; LAROS; JESUS, 2007). A escala, em geral, apresenta quatro ou cinco categorias, variando entre “Concordo totalmente” e “Discordo totalmente”, que são utilizadas pelos respondentes expressarem seu nível de concordância com uma afirmação. Com base nessas escolhas, é possível mensurar vários fatores contextuais coletados pelos questionários. Entretanto, a indiscutível relevância desse tipo de escalas para a análise dos resultados das avaliações em larga escala, na prática, evidencia alguns aspectos a serem destacados: um dos problemas encontrado em todas as edições SAEB analisadas foi a opção do uso do “ponto neutro” na escala. Por exemplo, ao ser questionado sobre as suas práticas pedagógicas (Quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma: Jornais e revistas informativas) é possível assinalar as categorias “nunca”, “não utilizo porque a escola não tem”, “de vez em quando” ou “sempre ou quase sempre”. Assim, além de levantar a questão de ancorar a escala com palavras nas extremidades, como “nunca” e “sempre”, se destaca a utilização da categoria central (ponto neutro), “de vez em quando” ou ainda “não utilizo porque a escola não tem”. Nesse caso, observa-se que o “ponto neutro” acaba gerando

ambivalência e até certa indiferença do respondente, destoando ao que provavelmente é sua verdadeira opinião.

Outro ponto que chamou a atenção nos questionários analisados é que alguns itens pareciam afirmações. Todavia, se fossem elaboradas em forma de perguntas, possivelmente seriam mais eficazes. As afirmações contêm um risco implícito, pois a maioria dos respondentes tende a “concordar” em vez de “discordar” de afirmações. Esse aspecto leva a uma constatação: as escolas da Rede apresentaram grande homogeneidade, acima do que era esperado.

Além disso, observa-se frequentemente nas respostas analisadas que os professores e as professoras respondentes do Questionário do Professor, Prova Brasil, SAEB, respondem de forma automática, talvez o que gostariam que fosse – mas isso não necessariamente reflete a realidade. Nos estudos acerca do tema, esse fenômeno é chamado de viés de aquiescência (BONAMINO; SOUSA, 2012; BROOKE, 2013). A ideia aparentemente simples de “concordância” ou “discordância” tem viés de aquiescência, isso significa que, em geral, quando o professor e a professora respondem o Questionário SAEB, eles tendem a concordar com a pergunta, independentemente do conteúdo. A decisão visa evitar as questões mais “sensíveis”. O medo de represálias – “responsabilização” ou “culpabilização” – diante dos resultados das avaliações externas pode impactar a análise do contexto educacional. O desejo de se “proteger” pode ser um inibidor da sinceridade do respondente, por exemplo, ao ser questionado se “domina ou não domina a gestão da sala de aula”, se “corrige os trabalhos e/ou deveres”, se cumpre com o currículo programado, os dias e horas letivas, entre outros. Obviamente, esse pode ser um dos fatores explicativos da recusa em responder ao questionário, apesar da informação que seria mantido o anonimato. Outro desafio desse tipo de pergunta é a formulação de questões indicando “expectativas”, pois podem levar a outro problema: a escolha das respostas inconclusivas – mas, menos impactantes – o que também pode gerar dados imprecisos. Ainda é aconselhável evitar questões conclusivas “afirmativas” ou “negativas” ou que sejam indutoras das respostas categorizadas “concordo totalmente” e “concordo mais do que discordo”. As escalas devem abranger todo o intervalo de respostas. Por fim, observa-se também a falta de lógica de ramificação do Questionário do Professor, Prova Brasil, SAEB. Ao adicionar lógica de ramificação a uma pergunta de pesquisa, é possível automatizar o questionário, como por exemplo, pular questões, segundo determinada lógica.

É muito provável que essa mudança resultaria em maior protagonismo do respondente. Fato é que essas considerações estão limitadas a uma análise unicamente baseada na observação do instrumento, resultando apenas em hipóteses e sugestões não testadas. Desta forma, dentre as propostas para estudos futuros, estão a realização de uma pesquisa com os profissionais da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, visando aprimorar a coleta de informações sobre a aprendizagem dos(as) estudantes da Rede.

Explicar o efeito das práticas de sala de aula dos professores e professoras, relacionando-o aos indicadores de desempenho dos estudantes, se manifesta claramente na série histórica nos exames do Saeb como um objetivo a ser perseguido desde a estruturação do sistema. Se, por um lado, o SAEB lançou condições para correlacionar a medida de resultado com as características contextuais, por outro foi extremamente contundente em associar os resultados dos testes cognitivos como expressão máxima das aprendizagens. Desse modo, o professor e a professora, ao responderem o questionário, veem-se envolvidos no ecletismo de diferentes tendências pedagógicas – pressupostos mecanicista, positivista, reducionista, empirista, construtivista, entre tantos outros “istas”, com sentidos pejorativos ou elogiosos nascidas na crítica da ciência do limiar do século XX –, dificultando a análise contextual e da influência das tendências no fazer pedagógico. Nessas duas situações, conhecer as diferentes características das diversas teorias filosóficas que fundamentam as tendências pedagógicas (LUCKESI, 1990) opera como condição segura e tranquilizadora ante questões que encurralam os profissionais da educação na ignorância e na perversidade de um suposto ecletismo nascido de um saber parcial sobre a compreensão e a orientação da prática educacional.

Diante do cenário descrito, é possível que os achados da pesquisa apresentem resultados diversos – e às vezes contraditórios – assim, importa compreender, então, que tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa têm em comum a necessidade de interpretar e contextualizar os dados e, neste sentido, nenhum dos paradigmas em discussão inviabiliza a interpretação dos mesmos, pois estes não falam por si. Pode-se, portanto, afirmar que a ênfase nos aspectos quantitativos, enquanto facilitadores da interação entre a pesquisadora e seu objeto de pesquisa – o Questionário do Professor Prova Brasil –, foram fundamentais para possibilitar a compreensão qualitativa da realidade contextual das escolas e da Rede e garantir confiabilidade à interpretação dos microdados SAEB.

No entanto, essas afirmações não significam, ou não devem significar, que não existam problemas com relação ao objeto da pesquisa. Ouso afirmar que o número de

profissionais respondentes do Questionário do Professor precisaria ser ainda maior para que se ampliasse a análise da realidade educacional florianopolitana. A sugestão é aumentar a população a ser pesquisada – incluir profissionais de todas as áreas de conhecimento, não apenas os professores e as professoras de Língua Portuguesa e Matemática dos 5º e 9º anos.

Isso poderia, inclusive, minimizar outro problema: as perdas analíticas pelo viés de não resposta. Ela ocorre quando alguns respondentes incluídos na amostra – professores e professoras dos 5ª e 9º anos – não fornecem respostas. Em termos mais técnicos, o viés de não resposta é a variação entre os valores médios reais da lista de amostra original (pessoas que receberam o questionário) e da amostra auferida (respondentes reais). Essa forma de viés normalmente ocorre quando alguns docentes não aceitam responder o instrumento. Ainda, existem as perdas causadas por erros e que resultam, provavelmente de rasura, na inexistência de marcação da resposta, marcação em mais de uma opção etc. Nessa pesquisa houve cerca de 25% de perda dos questionários. Um número significativo, mas percentualmente razoável.

É praticamente impossível eliminar totalmente esses problemas, no entanto, há algumas formas de evitá-lo ao máximo possível: uma delas é qualificar o instrumento, isso ajuda a obter maiores índices de respostas, outra, é estimular a participação dos professores e das professoras no SAEB. Essa última é mais difícil de atingir. No caso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a pesquisa demonstrou como a avaliação do sistema educacional brasileiro ainda é alvo de debates e de dissensões, apesar de mais de três décadas de sua institucionalização pelo INEP. Contudo, se acredita-se no potencial do estudo dos dados contextuais do SAEB, faz-se necessário discutir sobre o tema com os(as) profissionais da educação.

Muitas questões acima explicitadas já foram tratadas pelos técnicos do INEP e por pesquisadores(as) que vêm discutindo acerca do tema. Durante os vários ciclos do SAEB, novos métodos foram desenvolvidos, tais como: emprego de várias metodologias de coleta e análise dos dados sistematizadas e instrumentalizadas por meio da utilização de matrizes de referência para os questionários contextuais, como, na coleta de informações sobre diversos fatores escolares e de contexto que possam interferir na qualidade e efetividade do ensino ministrado. Mas, como ocorreu ao longo dos anos, sempre é tempo de rever o sistema, que pode avançar – ainda mais – na reflexão sobre tópicos fundamentais da avaliação, como na teoria e metodologia de análise dos instrumentos de avaliação (prova e questionários).

O segundo aspecto a ser tratado nesta conclusão refere-se a outro problema enfrentado no âmbito do SAEB: o uso – indevido – dos resultados da Prova Brasil para comparar

diferentes contextos culturais, sociais e econômicos. O tema já foi amplamente abordado (MCEWAN; URQUIOLA, 2005; MIZALA et al., 2007) e a maioria das análises adverte que o mau uso dos resultados dos testes padronizados pode prejudicar o correto entendimento do significado dos *rankings* e índices educacionais, tendo em vista a desigualdade socioeconômica do quadro de referência. É possível supor que o uso indevido é uma das causas da resistência acima descrita.

O SAEB é um tipo de pesquisa que coleta dados metodologicamente rigorosos que visam garantir a comparabilidade dos resultados. A pesquisa mostra a importância da comparabilidade dos resultados para o Saeb 5º e 9º anos do Ensino Fundamental no nível das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, inclusive, ao longo dos ciclos, as mudanças do SAEB, por meio da comparabilidade longitudinal, o que é, certamente, um ganho enorme para a qualidade das análises. O que os resultados apontam é a falta do entendimento de estudos com base em concepções de avaliação educacional, como os usados para a produção deste documento, pois é fato inconteste que cada grupo de estudantes representa uma unidade dentro do sistema de ensino, por isso não é aceitável ranqueamentos e comparações superficiais entre o desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Brasil, por estado ou município e por escola (com destaque para a proficiência dos estudantes).

É possível, portanto, aprender com os dados divulgados, usá-los a favor da qualidade de cada rede de ensino, estadual ou municipal, contribuindo, assim, para estabelecer metas particulares a partir de cada trajetória e de cada contexto. Contudo, ainda há desafios metodológicos significativos para serem superados pelo conjunto dos instrumentos SAEB e, então, torná-los efetivos. Certamente, relacionar os resultados alcançados às ações e características das escolas e seus atores é tarefa complexa, mas sem a melhoria dos instrumentos de coleta e o bom uso dos resultados não será possível obter informações com a qualidade desejada e avançar com o sistema educacional. Sugere-se, também, a qualificação das devolutivas dos resultados. Todavia, seria totalmente imprudente supor que a solução é apenas metodológica ou teórica, ela é também política e ideológica.

Dando por encerrada essa breve consideração complementar sobre o instrumento da Prova Brasil – Questionário do Professor –, se observa que, pela complexidade do tema, a análise está incompleta e, como tal, necessita de outras pesquisas.

O presente estudo permitiu investigar com maior profundidade o tema valorização dos(as) profissionais da educação da rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Nas discussões iniciais, o foco principal foram duas legislações municipais: Lei nº 2.517/86, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis, e Lei nº 2.915/88, que institui o Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal (Republicação em 23/09/88). O embasamento jurisdicional das leis supracitadas segue as diretrizes nacionais preconizadas na Carta Magna de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Constatou-se, ainda, o esforço do município na regularização da profissão e na valorização do(a) profissional da educação escolar e na garantia de padrão de qualidade na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

No segundo eixo de análise, tendo como base os microdados SAEB, Prova Brasil - Questionário do Professor - aplicado em 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, de domínio público, disponibilizados pelo INEP/MEC, foi possível observar que, na percepção dos professores e das professoras da Educação Básica que ministram aulas nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, a respeito da valorização dos(as) profissionais da educação no Eixo da Qualidade, destacam-se os temas: Formação Profissional, Condições de Trabalho e Condições de Emprego.

O Questionário do Professor, Prova Brasil, SAEB, mostra que no Ensino Fundamental a maioria dos(as) profissionais de Língua Portuguesa e Matemática, dos 5º e 9º anos, na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis é formada por mulheres. Elas – e eles – se autodeclararam majoritariamente brancos(as) e poucos(as) se consideram pretos(as), amarelos(as) ou indígenas. Encontram-se no meio de suas carreiras profissionais e possuem formação em instituições de ensino superior públicas.

Outros estudos (NÓVOA, 1999, 1995; VICENTINI, 2009; ARROYO, 2001; ALMEIDA, 1998) demonstraram que, no Brasil, há uma feminilização da profissão. Outro aspecto de destaque - extremamente complexo - é a questão da autodeclaração dos(as) profissionais da educação (NOGUEIRA, 1998). Os microdados SAEB 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 apontam um cenário em mudança – tímida – na Rede, pois, ao longo dos ciclos analisados, o número de profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis que se autodeclararam negros(as), indígenas ou amarelos(as) foi aumentando.

A pesquisa nos mostra que o Questionário do Professor foi elaborado nos moldes dos elaborados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, iniciada em 1978, o que pressupõe um aprofundamento de conceitos e terminologia de cor/raça, permitindo que os(as) participantes respondessem ao quesito incluído no questionário usado pelo MEC, INEP. Disso é possível chegar a duas suposições: a



primeira, é que há aumento do quantitativo de profissionais com esse perfil – o que é ótimo –, outra, é que o número de docentes que se autodeclaram negros(as) (soma de pardos(as) e pretos(as), segundo critério do IBGE) tem aumentado – apesar de ainda ser subrepresentado – devido às políticas desenvolvidas na Rede Municipal como, XIII Seminário da Diversidade Étnico Racial e Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais (2016).

Além desses fatores, a pesquisa também identificou aspectos que merecem destaque, como: a) compromisso com a formação inicial e continuada; b) plano de carreira, cargos e salários; c) adequação da formação inicial com a disciplina ministrada; c) a remuneração básica, majoritária (49,31%) é de uma renda bruta de dois até três salários mínimos; d) situação trabalhista estatutário, e) profissionais atuantes, capacitados e compromissados; f) cresce o número de mestres e doutores; g) gozam de hora-atividade; h) ministram 40 horas e em apenas uma escola.

Com base nas informações supracitadas, um ponto desperta preocupação: observa-se, ao longo do ciclo SAEB, grande número de professores e professoras substitutos(as) nas instituições públicas municipais de Florianópolis. Esse fator é problemático, pois, ao serem contratados(as) por um “curto período de tempo”, esses(as) profissionais são excluídos(as) de uma séria de benefícios da carreira dos servidores efetivos, como licença remunerada para estudos, 40% de dedicação exclusiva entre outros. Os dados apresentam, ainda, que a grande maioria dos professores e das professoras que trabalham 40 horas aula semanais conta com o Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei nº 2.915/88 e a Portaria de Hora nº 021, de 2019.

Diante desse emaranhado de informações, sugere-se a complementação de informações dos microdados do Questionário do Professor com outros estudos e pesquisas realizadas e divulgadas, com destaque para o *Censo Escolar da Educação Básica e Indicador de Adequação da Formação Docente* (disponíveis na página do Inep). Sugere-se, também, que as demais informações acerca do plano de carreira e salário também devem ser coletadas em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

A partir dos microdados do Questionário do Professor, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, dos anos 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, na visão dos professores e das professoras, a prática pedagógica e os problemas de aprendizagem relacionados à relação escola e família foram os fatores que mais impactaram na aprendizagem dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina.

Verificou-se que para os professores e as professoras da Rede é importante a influência do contexto familiar nos resultados dos(as) estudantes, conseqüentemente, no sucesso escolar. Ao analisar a média de proficiência dos(as) estudantes da turma, das escolas da Rede Municipal de Florianópolis, foi detectada, ainda, a influência do nível socioeconômico e cultural nos resultados educacionais. Assim, a elevação da estratificação por renda das famílias tem relação com o desempenho médio da escola nas avaliações de Português e Matemática no 5º e 9º anos, indicador que aumenta na mesma proporção de mães com ensino superior na escola, ou seja, o nível de instrução da mãe também está associado a um melhor desempenho. Esse resultado já tinha sido obtido pelos pesquisadores brasileiros que discutem o tema (FERRÃO et al., 2001; ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; CÉSAR; SOARES, 2001; SOARES, ALVES, 2013).

Em razão do destaque acima, é possível afirmar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a escolarização da mãe e a melhoria do desempenho escolar. Um dado preocupante é que os(as) estudantes que apresentam proficiência menor são filhos de “pai e mãe menos escolarizados”. Ou seja, os pais ou responsáveis exercem influência positiva ou negativa sobre seus(suas) filhos(as), o que está diretamente relacionado à escolaridade deles(as). Todavia, observa-se que muitos(as) estudantes afirmam desconhecer – “não sei” - se a mãe e o pai são ou não escolarizados. Esse desconhecimento pode indicar o não favorecimento desse tema nas conversas entre pais e filhos ou, ainda, deixar de mencionar as informações sobre a escolarização pode ser sinônimo da irrelevância da informação. Entende-se, assim, a importância do debate entre a escola e as famílias acerca do tema. Os profissionais da escola se juntam aos familiares para conversar sobre o tema as funções sociais da família e da escola e discorrer sobre a experiência da valorização da escolarização. Comparando as proficiências dos(as) estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, afirma-se que as crianças e os(as) jovens que têm maior apoio familiar à escolaridade também têm melhores resultados que os(as) demais. Ainda, a proficiência aumenta quando as famílias e os(as) próprios(as) estudantes têm ambições mais elevadas (ex. concluir o Ensino Médio, cursar universidade). Infere-se que alguns(algumas) estudantes podem não ter isso no horizonte de expectativa, ou seja, não têm ambição, porque isso sequer se lhes coloca como uma possibilidade.

Além desses fatores, a pesquisa também identificou aspectos que merecem destaque, pois influenciam positivamente no sucesso dos(as) estudantes, como: a) o apoio familiar é um dos principais fatores do processo de aprendizagem do(a) estudante; b) famílias que valorizam

a escola ajudam seus(suas) filhos(as) no desempenho acadêmico; c) conversar com o(a) filho(a) sobre o que acontece na escola, ajudar a fazer o dever de casa, falar para não faltar à escola e tirar boas notas; d) ter hábito de leitura (pais/responsáveis e estudantes) é decisivo para o aumento da proficiência.

Em relação ao(à) estudante, observa-se que o hábito de ler, além de ser prazeroso, pode aperfeiçoar a escrita e melhorar os indicadores em Língua Portuguesa e em Matemática. Nesse sentido, é preciso entender o que as escolas têm feito para incentivar o hábito da leitura em seus(suas) estudantes e como a família pode participar desse processo, desenvolvendo e incentivando a leitura. Vê-los lendo cria condições ambientais favoráveis à aprendizagem, por isso o apoio e o incentivo da família a hábitos de escolarização se mostram importantes, especialmente nos anos iniciais. A complexidade dessa dinâmica da estrutura familiar, pode ser um dos indicativos da dificuldade da relação das famílias especialmente com os(as) filhos(as) mais velhos(as), (9º anos). Ainda, no relacionamento do(a) estudante com a escola, as análises mostram que é importante que ele(a) desenvolva o gosto pela disciplina, que tenha hábitos, como, fazer dever de casa, e que os pais possam ajudá-lo(a) a ter bons hábitos de estudo, com atitude positiva em relação à escola. É importante que a família esteja engajada no processo de ensino e aprendizagem, conforme mostra a pesquisa. Para isso, é necessário criar parcerias entre escola e famílias, pensar ações conjuntas e fazer com que o trabalho alcance o seu propósito.

Nota-se uma relação positiva entre essas variáveis de desempenho dos(as) estudantes e o nível socioeconômico e cultural (ou Nível Sócio Econômico - NSE), o que é forte indício de elevada estratificação social no sistema educacional florianopolitano. Evidências empíricas mostram que as diferenças educacionais no Brasil são passadas de uma geração para outra, contribuindo, assim, para a manutenção da posição socioeconômica das famílias e que o incentivo à escolarização é capaz de redesenhar o “destino” da juventude brasileira (FERREIRA; VELOSO, 2006). De tudo isso, evidencia-se que a escolaridade dos pais ou responsáveis pelos(as) estudantes, e outros aspectos socioeconômicos, como acesso a bens e serviços culturais e de consumo global das famílias, estão fortemente associados entre si, corroborando com os achados de outras pesquisas (BROOKE; SOARES, 2008; ALVES; SOARES, 2007; RIANI, RIOS-NETO, 2008).

Apesar de ser praticamente consensual que quanto mais as famílias se envolvem com a educação dos(as) estudantes, melhores são os resultados de aprendizagem. Os dados do Questionário do Professor, SAEB, Prova Brasil, apontam que, na visão dos professores e das

professoras dos 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, a relação entre família e escola, apesar de positiva e significativa, não se efetiva a contento. Como afirmado, a relação entre famílias e escolas perpassa por uma justaposição de eixos sociais estruturantes, na maioria das vezes desiguais, tais como o nível socioeconômico de moradores(as) da comunidade na qual a escola está inserida, novas configurações familiares formadas pelos(as) brasileiros(as), exigências escolares e seus efeitos – repetência, reprovação, abandono, entre tantas outras condicionantes da escola e das práticas pedagógicas –, as relações de gênero, etnia, enfim, uma enormidade de variáveis que envolvem o cotidiano escolar e constituem os seus marcadores de “sucesso” ou “insucesso” escolar. Considera-se, então, que um dos grandes desafios da Educação é acabar com essas diferenças de desempenho baseadas em questões sociais, econômicas e culturais, mantendo a qualidade.

Contudo, não se pode ignorar a necessidade de aprofundar a abordagem acerca da discussão das variáveis socioeconômicas e culturais relacionando o ambiente familiar e o sucesso escolar, com base nos questionários do SAEB e nos indicadores do nível (índice) socioeconômico (NSE). Os estudos de Bourdieu são fundamentais para a análise sociológica da estrutura social e do sistema de ensino. Entende-se necessário, posteriormente, complementar a pesquisa acerca do *habitus familiar* para aprofundar a sua relação com o sucesso escolar, especialmente porque há fortes evidências da também culpabilização dos pais pela escola, que os responsabiliza pelos resultados negativos dos(as) estudantes. A problemática já foi abordada por vários estudos em âmbito nacional (CARVALHO, 2004; VARANI; SILVA, 2010). Essas conclusões estão alinhadas às discussões sobre a “escola eficaz”, como apontam os estudos de Cotton (1995), Lee et al. (1993), Sammons et al. (1995) e Mayer et al. (2000).

Frente a essas lacunas, pergunta-se: Quais as informações geradas pelo Questionário do Professor, da Prova Brasil, SAEB, acerca do Eixo Ensino e Aprendizagem – Dificuldades de Aprendizagem – que permitem conhecer e acompanhar o ensino ofertado pelas unidades escolares e a evolução do aprendizado dos estudantes da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis?

Por razões diferentes das acima mencionadas, afirma-se que são múltiplos e diversos os fatores que estimulam o bom desempenho nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental no município de Florianópolis. Além disso, não se pode ignorar que encontrar respostas acerca do sucesso escolar é fazer um julgamento de valor que se pauta em um princípio multiforme e subjetivo. Cada escola e cada família, assim como cada sociedade, necessita de um estudo

particularizado para se poder discutir sobre sua realidade e, a partir de então, reivindicar os seus direitos. Mesmo assim, a luta pela democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar está alicerçada nas decisões da escola. É ela que pode criar redes de acolhimento às famílias. Assim, juntos, podem almejar uma educação que permita superar as desigualdades e apontar para a equidade. Nesse sentido, o sucesso escolar, apesar de ser um fenômeno multifatorial e complexo, pode ser definido por escolhas que nascem do interesse coletivo mais básico, da consciência dos direitos dos cidadãos, do seu discurso, das suas escolhas políticas. Conclui-se que o **Efeito Familiar** é fundamental para o desenvolvimento dos(as) estudantes, o bom resultado na escola, com a melhoria da qualidade, e que eles dependem sobremaneira da integração entre a família e a escola. Essa ideia, certamente, suplanta a simplicidade da responsabilização dos professores e das professoras!

O Questionário do Professor, da Prova Brasil, SAEB (2007 a 2017), possibilitou também a análise dos fatores intraescolares, em especial o efeito das práticas pedagógicas de sala de aula e o desempenho do(a) estudante. Assim, as dimensões de qualidade da educação e da escola, por meio do ensino, são caracterizadas pelas respostas do Questionário do Professor. Como mostra o estudo, a análise das “boas práticas de sala de aula” se deu pela união entre os achados dos microdados e a abordagem qualitativa.

Este estudo demonstra que existem alguns fatores que sobressaem quando o assunto é “boas práticas pedagógicas”, entre eles, a experiência e a qualificação dos(as) profissionais da educação. De certa forma, entre esses aspectos, destaca-se a formação dos(as) educadores. A formação profissional contínua tem ajudado os professores e professoras a adotarem uma “prática reflexiva”. Há evidências de que o aperfeiçoamento profissional ou capacitação tem uma relação direta com altas expectativas de sucesso do(a) estudante e que esta está associada com melhores desempenhos. Além disso, o desempenho associa-se a outros fatores relacionados ao “esforço-docente”, como o número de estudantes por sala, número de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação e as condições de ensino e de trabalho, que podem ser encontrados – em grande medida – no Indicador de Esforço Docente (2015) produzido pelo MEC. Ainda, é importante frisar que o “esforço-docente” é um indicador amplamente estudado (PARO, 2007; ABRAMOWICZ, 1997; NUNES, 1996 apud COELHO, 1997; FRANCO, 2005). A eficácia pedagógica, ainda, depende – fracamente, parcialmente – de outros fatores relacionados à gestão da sala de aula. A pesquisa aponta que a liderança pedagógica do professor e da professora na sala de aula – a linha de frente do trabalho pedagógico – é importante para garantir o sucesso desse processo e, além disso, o domínio do

conteúdo a ser ensinado, o cumprimento dos dias letivos etc. Nessa perspectiva, é preciso discutir sobre a realidade de cada profissional e de cada escola e, assim, identificar as necessidades dos professores e das professoras e, com eles e elas, encontrar estratégias positivas que priorizem um trabalho educacional de qualidade.

Segundo o Questionário do Professor, nas escolas da Rede parece não haver, em geral, problemas de recursos e de infraestrutura, embora as necessidades de investimentos em infraestrutura pública variem entre as escolas. Em muitos casos, fica claro que os recursos para a aquisição de equipamentos, por exemplo os ligados à tecnologia, poderiam fazer a diferença.

Percebe-se que no corpo docente do Ensino Fundamental respondente do Questionário Contextual há uma grande diversidade de opiniões, que fica visivelmente refletida na análise das respostas das professoras e dos professores que ministram Língua Portuguesa e Matemática. Às vezes, prevalece a pedagogia tradicional, mas em geral se percebe uma tendência progressista histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos. Essa escolha – majoritária – propõe uma educação em que floresça a consciência reflexiva e empírica do ser humano, fazendo com que o sujeito se sinta potente diante da realidade na qual se insere. Dessa forma, é possível acreditar que o propósito da educação da Rede é cumprir o seu papel por meio da riqueza pedagógica e sair do círculo vicioso em que apenas alguns(algumas) aprendem. Sim, ainda há muito a se fazer. A pesquisa revela que ainda persiste na rede municipal uma visão da prática pedagógica voltada para o tradicionalismo, acreditando que a qualidade nesse espaço está presente em trabalhos pautados em atividades repetitivas, na cópia de textos, na memorização (recortes de práticas pedagógicas apontadas no Questionário). É fato que as concepções tradicionais influenciam a postura pedagógica do professor e da professora, mas, em Florianópolis, foi verificado que a grande maioria não adota essas práticas ou, ao menos, diz não adotar, o que não a exime do compromisso de se pensar notadamente em sua implicação.

Nesse caso, a análise do Questionário do Professor fez considerar alguns argumentos como verdadeiros apenas porque eles determinam as “boas práticas”, são eles: a) a oralidade e os gêneros textuais como conto, lenda, parlendas, mitos etc. não depende dos trabalhos tradicionais de gramática para se desenvolver, depende, sim, do valor simbólico tradicional e dos usos concretos, historicamente situados; b) gêneros textuais orais em sala de aula estimulam a criatividade, imaginação, expressividade e desenvolvem a linguagem oral, hábitos de leitura e escrita, além disso, estudantes que sabem interpretar e colocar na

linguagem escrita suas ideias serão impactados(as) positivamente no desempenho em outras disciplinas, como se comprovou pelo aumento da proficiência em Matemática; c) a opção teórica que mais impacta a proficiência é de natureza cognitivista, na medida em que as estratégias pedagógicas decorrentes de memorização são substituídas por propostas reflexivas e críticas e, d) as práticas pedagógicas que estimulam as competências com características inerentes a determinadas operações mentais - classificar, generalizar, comparar, interpretar etc. - permitem a construção de operações matemáticas, aumentando a proficiência dos(as) estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Mas, em outro viés, para tentar superar essa visão reducionista e dicotômica da tradição educacional ocidental acerca da educação crítica e tradicional, é necessário um aprofundamento teórico e metodológico sobre as correntes pedagógicas - pontos positivos e negativos -, as quais têm de ser debatidas para que se confirmem por convicção e não por ignorância. No entanto, independente do motivo das escolhas, uma coisa é fato: na educação, sua escolha é ideológica. Existe a necessidade de efetivar práticas pedagógicas em que se produza e se faça descobertas, se debata, discuta e interrogue as crianças e os(as) jovens para que se vislumbre que, para o sucesso escolar, é necessário, ainda, desenvolver diferentes estratégias a partir de cada desafio criado no dia a dia da sala de aula. Somente assim haverá a construção de sujeitos capazes do pensar, permitindo o conhecimento sobre a realidade e a crítica da consciência no sentido da emancipação.

Uma compreensão mais profunda sobre as correntes pedagógicas exige que estas sejam restituídas ao contexto da sala de aula, o único que permite avaliar plenamente o significado das escolhas e, em particular, à concepção da função social da escola; concepções pedagógicas; visão de mundo e de sujeito. O conteúdo essencial dessa tratativa consiste na tese de que a prática docente tem dois lados ou dois aspectos: o ensino e a aprendizagem, a causa e a consequência, os quais, contudo, constituem um todo voltado para a formação de um(a) cidadão(ã). É sobretudo acerca do conceito de ensino que convém refletir para compreender as implicações de uma prática pedagógica tradicional ou reflexiva e crítica - a despeito da concepção -, no intuito de descrever a parcela formativa em toda prática pedagógica. Como mostra a pesquisa, as práticas pedagógicas estão repletas de atividades de ensino. Todavia, os resultados de décadas de avaliação do sistema educacional não são muito animadores. Anda-se, na verdade, na contramão: a lógica é a de que quanto mais o(a) estudante caminha ao longo da escala do sistema educacional, mais habilidades terá acumulado, portanto, é esperado que estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental alcancem

médias numéricas menores que os do 9º ano. Isso não tem acontecido e tudo leva a crer que não é por falta de dias e anos letivos que os(as) estudantes dos 9º anos apresentam menores indicadores.

Desse modo, a pesquisa aponta uma diversidade de fatores explicativos do sucesso dos(as) estudantes, entre eles, o estímulo familiar faz grande diferença na vida escolar do(a) estudante, o interesse pela escola, o acesso a bens econômicos e culturais, as práticas pedagógicas, o comprometimento docente, entre outros diversos fatores. Todas essas razões são fatídicas, certamente, mas não explicam tudo: não há nem mesmo concordância sobre o que se entende sobre sucesso ou fracasso escolar ou sobre a excelência escolar (PERRENOUD, 1995). A premência do problema educacional não justifica a precipitação das conclusões. Faz-se necessário considerar a complexidade do processo, mas o sistema educacional não deve perder de vista a sua missão: garantir uma escola pública de qualidade para todos(as). A meta da escola não é apenas garantir o ensino dos conteúdos disciplinares, ou seja, deve comprometer-se com a aprendizagem. O dever da escola é ensinar, oferecendo condições ao(à) estudante de adquirir conhecimentos de forma dinâmica, reflexiva, contextualizada, compromissada, ativa etc. Certamente, é necessário valorizar o protagonismo do(a) estudante. Todavia, qualquer categorização aqui proposta será extremamente frágil e incompleta, especialmente porque a aprendizagem é dinâmica e admiravelmente complexa para ser descrita de forma prescritiva (DEMO, 2002). A qualidade da educação e o sucesso escolar requerem ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante de um grande desafio: mudar a mentalidade mult centenária das instituições de ensino.

Apesar da complexidade das questões, é possível ponderar que qualquer mudança exige investir na formação dos(as) profissionais que já atuam na Rede.

Certamente, as políticas de formação e melhoria das condições profissionais são tarefas já fomentadas e implantadas pelo poder público municipal, ou seja, uma escola de qualidade pressupõe investir exaustivamente em qualificação profissional. Ensinar uma criança, um(a) jovem ou um(a) adolescente está ao alcance de todos os professores e professoras, mas a tarefa demanda profissionais qualificados(as) e preparados(as) para atuar. É necessário formar e qualificar – perenemente – os professores, as professoras e todos(as) os(as) profissionais da educação. É possível refletir acerca das diferentes formas de ensinar e de aprender e, em conjunto, construir espaços para repensar, problematizar e teorizar, tendo a estética como estruturante de uma prática pedagógica, tornando-se, assim, ao mesmo tempo, todos(as) participantes e protagonistas. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tem



investido em formação, mas, talvez seja necessário investigar se esse espaço de formação tem sido visto como espaço de escuta, de diálogo, de confiança e de protagonismo, em que o sentido do fazer-se profissional seja discutido. Eis, então, a necessidade da releitura do que se entende por democracia, pois não existem mudanças significativas com a participação ativa de uma minoria. Esse deve ser um projeto de Rede.

De toda forma, o estudo aponta que a qualidade da educação está atrelada ao rompimento com as desigualdades da origem social, econômica e cultural e com todas as situações reprodutoras de injustiças do processo de escolarização – notas baixas, reprovação, distorção idade-série/ano, o abandono da escola e a aprendizagem para alguns e algumas. A tarefa de uma escola não é apenas garantir o acesso. É necessário oferecer uma educação diferenciada, que considere e reconheça – e garanta – as peculiaridades de cada estudante, com qualidade e equidade. Pode-se dizer, então, que a equidade é uma forma de adaptar o ensino a cada sujeito, a fim de deixá-lo mais justo e propício para atingir o objetivo de que todos(as) aprendam.

Há outra importante consideração: a qualidade da educação é uma escolha de um sistema de Educação. Não depende apenas da escola, dos professores, das professoras e demais profissionais da educação. Todavia, não existe sem ele. Certamente, mudar a educação não é fácil. Entende-se que os vieses, os efeitos de contexto e outras perversões sistêmicas podem, inclusive, invalidar o potencial transformador das mudanças, tornando-as, na prática, no decurso de tempo inócuas ou insuficientes. Pode-se facilmente alterar tal procedimento, implantar um currículo nacional, estabelecer Leis, Decretos, Normativas etc. Todas essas mudanças afetam os sistemas de ensino, mas não mudam a sua essência.

Diante disso, assinala-se que as mudanças que devem ser empreendidas, em suma, exigem transcender a ótica particularista para partir para uma visão de Estado e de interesse público. Entende-se que a qualidade da educação deve ser capaz de atender a uma necessidade social e que tenha condições de ser empiricamente aplicada de forma eficaz. O objetivo fim da educação aponta para a direção que se persegue e, no momento, a tarefa a ser concretizada é garantir a aprendizagem para todos(as). Em síntese, este trabalho trouxe a liberdade de propor algumas reflexões e recomendações: 1. A falsa realidade na qual se move o ativismo pode ser um impeditivo a liberdade, pois ser contrário à avaliação externa não necessariamente direciona uma categoria a não aceitar a realização da ação. Na maioria das vezes, há a rejeição, mas em geral pratica-se a tolerância. O pensamento poderia encontrar outra saída, transformar-se num pensamento que não resulte na tolerância. Se assim o fizer, o

faz a partir de dois riscos: o primeiro, de negar o recolhimento de dados educacionais, a nosso ver um direito e dever do Estado; o segundo, compactuar com a inércia do sistema, posta pelo jogo de “empurra-empurra” que diagnostica, mas nada faz para mudar o curso das coisas, portanto, aposta no não avanço da questão; 2. O salto na práxis, como formulação de “boas políticas”, não necessariamente proporciona melhorias necessárias à qualidade educacional. A educação integral, por exemplo, é uma boa política, mas uma medida que se mostrou paliativa e transitória. Não quer dizer que não se deva fazer nada. Todavia, muitas vezes, se ganha a guerra cultural, mas não se ganha a guerra econômica; 3. Ser contra a “avaliação castradora” em nada invalida o pensamento da resignação enquanto ele for tomado pelo desejo secreto de que a “reprovação” seja o caminho para a melhoria do sistema ou da certeza de que “apenas alguns terão sucesso”; 4. Os(As) profissionais da educação, entre eles(as) o professor e a professora (como eu), devem reconhecer que são seres com lacunas. Eles(as) não são perfeitos e totais, muito menos sujeitos que detêm o poder da fala, a superioridade do saber único e imutável. Se assim o for, corre-se o risco de se construir como ser que se atrofia sob a constante dor dos espasmos que, mesmo ao relaxar os músculos e reduzir a dor e a tensão, tende a manter os hábitos. Infelizmente, sem desvencilhar-se deles, não poderá se transformar em outro ser; 5. A maneira tradicional de ensinar, que preza apenas a memorização de conteúdos, precisa igualmente ser repensada para que seja possível fazer com que a meta de educação básica para todos(as) - pela primeira vez na história - seja viável e, 6. Acredito que a educação é importante para que seja possível conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e mais humano e que, ao mesmo tempo, favoreça o despertar de sujeitos autônomos.

Após essa análise crítica da sociedade, a partir das políticas educacionais, quais seriam as consequências práticas deste estudo? Qual(is) o(s) plano(s) de ação construído(s) pela educadora e pesquisadora, por ora, estimulada pela teoria crítica?

Acredita-se que uma resposta pode ser desejada, mas o compromisso é com o amplo debate, para o qual os(as) profissionais da educação, os gestores educacionais, bem como as associações e organizações sociais da cidade e dos bairros, e essa pesquisadora de modo particular, têm uma contribuição a dar.

Não obstante, como pensadora me recuso a resignação, mostrando o poder do pensamento aberto que aponta para além de si, em direção à práxis transformadora, marcada pela força da resistência do pensar livre que voa sem se importar com os abismos que avista a pouca distância. Voar em bando e de modo organizado é uma estratégia das aves, elas afetam

e são afetadas por todos os movimentos do seu grupo. Quiçá o espetáculo da natureza nos mobilize a alcançar melhores voos. Por enquanto, é melhor admirar o voo das aves.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- AGRESTI, Alan. **Categorical data analysis**. New York: Wiley, 2002.
- AGUIAR, Letícia Carneiro. **O curso de Pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista na década de 1960**. 2006. 262p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, dez. 2002.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ALVES, Fátima; ORTIGAO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, abr. 2007.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, v. 45, p. 25-28, jun. 2007.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, v. 15, n. 1, p.1-30, 2009
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, Unicamp, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.
- APPLE, Michael W. **A luta pela democracia na educação crítica**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022016000300651](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300651). Acesso em: 11 abr. 2019.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. 3 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ASSUNCAO, Ada Ávila Assunção; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n.107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 20 maio 2018.

AUGUSTE, Byron; KIHN, Paul; MILLER, Matt. **Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching**. Washington, DC: McKinsey, 2010. Disponível em: <[http://www.mckinsey.com/App\\_Media/Repos/SSO/closing\\_the\\_talent\\_gap\\_september\\_2010.pdf](http://www.mckinsey.com/App_Media/Repos/SSO/closing_the_talent_gap_september_2010.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BALADELI, Ana Paula Domingos; CARVALHO, Izabela de. Apontamentos sobre o descritor 15 da Prova Brasil: Diferentes textos, mesmo tema. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **How the World's Best Performing Schools Come Out on Top**. London: McKinsey and Company. 2007.

BARBOSA, M. Ligia; RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. **Cadernos do CRH**, v. 17, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. O ensino fundamental na política nacional de educação: alguns aportes. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 7, n. 38, p. 12-21, abr./jun. 1988.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez. 2004.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros**. São Paulo: Loyola, 2002.

BARRO, Robert J.; LEE, Jong-Wha. International data on educational attainment: Updates and implications. Oxf. **Econ. Pap.** 53, 541–563, 2001.

BARRO, Robert. J. Convergence and Modernization Revisited. **NBER Working Paper**, n.w18295, 2012.

BAYE, Ariane; LAFONTAINE, Dominique; MONSEUR, Christian. Matthew effects in reading: is tracking involved with? In: BAYE, Ariane. **L'équité en éducation de l'inégalité des structures à la structure des inégalités**. 2013. Thèse (Doctorat) – Université de Liège, 2013.

BEACH, Paulo Volante. **Liderazgo instruccional y logro académico em la educación secundaria em Chile**. Santiago, Chile, 2000

BIONDI, Roberta Loboda; FELICIO, Fabiana de. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <[http://www.oei.es/pdfs/atributos\\_escolares\\_desempenho\\_brasil.pdf](http://www.oei.es/pdfs/atributos_escolares_desempenho_brasil.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

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

BORGATTO, Adriano Ferreti; ANDRADE, Dalton Francisco De. Análise Clássica de Testes com Diferentes Graus de Dificuldade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 146-156, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/1934/1917>. Acesso em: 25 de novembro de 2017.

BOURDIEU, Pierre. “Os três estados do capital cultural”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. “The forms of Capital”. In: RICHARDSON, J. (ed.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRANDÃO, Junito. **Teatro grego: tragédia e comédia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL, INEP. **Portaria n. 89 de 25 de maio de 2005. Institui a Avaliação Nacional da Educação Básica- ANEB**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao)>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 292/62. O Parecer CFE 292/62, de 14/11/62, estabeleceu a carga horária das matérias de formação**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL. **INEP/Censo escolar/ASEST/SED/SC**, 2008.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística - 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: set. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Governo Federal/Ministério da Educação, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL. MEC. **Leia-me-MICRODADOS SAEB 1995.** INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. MEC. **Leia-me-MICRODADOS SAEB 1997.** INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. MEC. **Leia-me-MICRODADOS SAEB 1999.** INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. MEC. **Leia-me-MICRODADOS SAEB 2001.** INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. MEC. **Leia-me-MICRODADOS SAEB 2003. INEP, 2006.** Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. MEC. **Leia-me-MICRODADOS SAEB 2005.** INEP, 2008. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. MEC. **Leia-me-MICRODADOS SAEB 2007.** INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. MEC. **Leia-me-MICRODADOS SAEB 2009.** INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. MEC. **Leia-me-MICRODADOS SAEB 2009.** INEP, 2010. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. MEC. **Leia-me-MICRODADOS SAEB 2013.** INEP, 2013. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. MEC. **Leia-me-MICRODADOS SAEB 2015.** INEP, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. MEC. **SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Objetivos, Diretrizes, Produtos e Resultados.** Brasília, DF, 1994.

BRASIL. MEC. SEDIAE. INEP. SAEB. **Relatório do 2º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** SAEB – 1993. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. MEC. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA VERSÃO 1.0 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria De Avaliação Da Educação Básica. BRASÍLIA-DF 2018.

Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/saeb\\_documentos\\_de\\_referencia\\_versao\\_1.0.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **SAEB- 2005 Primeiros Resultados:** Médias de desempenho do SAEB/ 2005 em perspectiva comparada. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **SAEB- 2017 Primeiros Resultados:** Médias de desempenho do SAEB/2017 em perspectiva comparada. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE ENSINO BÁSICO. ALCANCE E FUNCIONAMENTO OPERACIONAL DO PROJETO BRA-86-002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002208.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria Nacional de Educação Básica. Programa de Educação Básica nas Regiões Norte e Centro-Oeste. Projeto Monhangara MICROPLANEJAMENTO EDUCACIONAL URBANO. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002132.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Microdados do censo escolar 2014:** manual do usuário (Leia-me 2013). Brasília, DF: MEC/INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB/Prova Brasil 2011:** primeiros resultados. 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2012/Saeb\\_2011\\_primeiros\\_resultados\\_site\\_Inep.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Plano de qualidade para a Educação Básica:** diagnóstico e ações para elevar o nível de qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. **Portaria 1.129, de 27 de novembro de 2009, institui a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. **Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 246, p.20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, abr./jun. 2014.

BRÍGIDO, Carolina e PIERRY, Flávia. **Verba da educação pelo ralo.** Jornal O Globo, 1/8/2013.

BRIGO, Jussara. **Uma trilha com professoras que ensinam Matemática:** diários e encontros. 2020. 196 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2020.



BROOKE, Nigel. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de. As avaliações externas como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, v. 2, p. 3-64, 2011.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. (Coord.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC; INEP, (Série Estado do Conhecimento), n. 10.2006.

BRZEZINSKI, Iria. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do Período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 08/ ANPED: travessia histórica. **Formação Docente**, v. 1, p. 1-5, 2009 (Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores).

BRZEZINSKI, Iria. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 1-28, ago./dez. 2009

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. 2008. **Anais...** p. 133-148.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo Aluno-Qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41).

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41).

CARVALHO, Marta M. C. de; SAVIANI, Dermeval; VIDAL, Diana. **Sociedade brasileira de história da educação: constituição, organização e realizações**. [online], São Paulo, jul. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38762>>. Acesso em: abr. 2020.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação brasileira: consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: abr. 2019.

CASTRO, Cláudio de Moura. Quem tem medo da avaliação? **Veja**, São Paulo, 10 jul. 2002, p. 20.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <[revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/51/30](http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/51/30)>. Acesso em: jan. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. Brasília: MEC/Inep, p. 19, 1998.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Palestra inaugural. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. **Anais**. Brasília, DF: INEP, 1998. p. 9-11.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**, São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CHESTERFIELD, Ray; RUBIO, Fernando. **Incentives for the Participation of Guatemalan Indigenous Girls in Primary Education: Final Evaluation of the “Eduque a la Niña” Pilot Project**. Guatemala City, USAID/Guatemala, 1997. Disponível em: <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>. Acesso em: 23 mai. 2020.

CNTE. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. In: Retratos da Escola. **Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, v. 9, n. 17, jul./dez, 2015. Brasília, CNTE, 2015.

CNTE. **Retrato da Escola 3**: relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da Educação Básica. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-econômicos. Brasília: CNTE/DIEESE, 2003. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/pesquisa\\_retrato\\_da\\_escola\\_3.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2018.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley. (org.). **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 237-254.

COLEMAN, James et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1966.

COUTO, Cláudio Gonçalves. “A Agenda constituinte e a difícil governabilidade.” **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, São Paulo, CEDEC, n 39, p. 33-52, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação na Revisão Constitucional de 1925-1926**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação na Revisão Constitucional de 1925-1926**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania Republicana e Educação: Governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia e Alves de Brito, Vera Lúcia. **Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Summus, 1986.

DALCASTAGNÈ, Regina. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004**. O texto que se segue apresenta os primeiros resultados da pesquisa "Personagens do romance brasileiro contemporâneo", desenvolvida na Universidade de Brasília sob minha coordenação, a partir do segundo semestre de 2003. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846066.pdf>>. Acesso em: marc. 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda; CHUNG, Ruth; FELOW, Fred. Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? **Journal of Teacher Education**, v. 53, n. 4, p. 286-302, 2002.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira (et al) Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. Fundação Carlos Chagas (FCC). **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 3, p.103-193, 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/desafios-dos-anos-finais-ensinofundamental-alta-relatorio-final.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2019.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; ESPOSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 74, p. 71-75, 1990.

DE CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. **Educação em foco**, v. 14, n. 17, p. 129-167, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. Coordenação de textos de Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 1997.

DEMO, Pedro. **A Nova L.D.B: ranços e avanços**, 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e Contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar; ABREU, Mariza; MARTINS, Ricardo; BALZANO, Sonia. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: FUNDESCOLA/ MEC, 2000.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 1995.

FELÍCIO, Fabiana de. **O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: Uma avaliação do ensino fundamental do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. 2009. Disponível em: <[http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf)> Acesso em: 02 mai. 2019.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GOES, Maria Cecília Rafael de. et al. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 3, jul./set. 2000.

FLORES, Gloria E. Hernández. Reseña de " Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación" de Peter Woods. **Tiempo de Educar**, v. 1, n. 2, p. 190-196, 1999.

FLORIANÓPOLIS (SC). **Decreto nº 11.026, de 25 de janeiro de 2013. Dispõe sobre o piso salarial do magistério público municipal**. Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis, Florianópolis, n. 896, 28 jan. 2013. p. 1.

FLORIANÓPOLIS (SC). **Decreto nº 12.609, 31 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o piso salarial do magistério público municipal**. Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis, Florianópolis, n. 1148, 4 fev. 2014a. p. 1.

FLORIANÓPOLIS (SC). **Lei complementar nº 427, de 4 de abril de 2012. Altera a lei nº 2517 de 1986, a lei nº 2915 de 1988 e o anexo I da lei nº 7.674 de 2008, e dá outras providências.** 2012b. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar/2012/43/427/lei-complementar-n-427-2012-altera-a-lei-n-2517-de-1986-a-lei-n-2915-de-1988-e-o-anexo-i-da-lei-n-7674-de-2008-e-da-outras-providencias?q=427>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

FLORIANÓPOLIS (SC). **Lei nº 2.915, de 19 de julho de 1988. Institui o plano de vencimentos e de carreira do magistério público municipal e dá outras providências.** 1988. Disponível em: <Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/1988/292/2915/lei-ordinaria-n-2915-1988-institui-o-plano-de-vencimentos-e-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias?q=2915>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

FLORIANÓPOLIS (SC). **Lei nº 9.577, de 13 de junho de 2014. Concede reajuste no vencimento dos servidores públicos do poder executivo municipal e concede reajuste no valor do auxílio alimentação e do auxílio lanche.** 2014b. Disponível em: <Disponível em: [http://sistemas.sc.gov.br/cmfpesquisa/docs/2014/lpmf/lei9577\\_14.doc](http://sistemas.sc.gov.br/cmfpesquisa/docs/2014/lpmf/lei9577_14.doc)>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Cargos e atribuições.** Florianópolis, 2018j. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Carreira do magistério.** Florianópolis, 2018f. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 3621, de 22 de agosto de 2005. Estabelece normas e procedimentos para a contratação de professores admitidos em caráter temporário no magistério público.** Disponível em: < <http://www.pmf.sc.gov.br/>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar CMF Nº 063/2003 Dispõe Sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis.** Florianópolis, 23 set., 2003. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

FLORIANÓPOLIS. **LEI Nº 2517/86. Dá nova redação a lei nº 1811 de 14.09.81 Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis.** Florianópolis, 19 dez., 1986. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica.** Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/ SC.** Betim, MG: CGP SOLUTIONS LTDA, 2015, 44p. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis, SC, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Remuneração dos funcionários:** remuneração e dados funcionais dos servidores. Florianópolis, 2018g. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Tabela salarial do magistério:** Jornada de 40 horas semanais, atualizada em maio de 2018. Florianópolis, 2018e. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação a Distância. In: PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Globalização e Educação:** mercado de trabalho, tecnologia de comunicação, educação a distância e sociedade planetária. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. pp.59-75.

FRANCO, Creso et al. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, p. 39-74, 2003.

FRANCO, Creso. O SAEB: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, p. 127-133, 2001.

FRANCO, M. A. S; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Não há base para discutir a Base. Publicado no **Blog do Freitas**, v. 18, n. 10, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.

GARCÍA, Carlo Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. (Relatório de pesquisa).

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciência da Educação**, n. 9, maio/ago. 2009. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil. Disponível em: <[http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti\\_2009\\_avaliacao\\_de\\_sistemas\\_educacionais\\_no\\_brasil.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2017.

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO. **Representações do Brasil**, set. 2009. Disponível em <[www.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf](http://www.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2018.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

GATTI, Bernadete A.; SILVA, R.N. da; ESPÓSITO, Y.L. Alfabetização e educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.75, p. 7-14, nov. 1990. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2019.

GATTI, Bernadete A., BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. In Políticas docentes no Brasil: um estado da arte, 2011.

GATTI, Bernadete. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

GATTI, Bernadete. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, n. especial. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILI, Pablo. (1996) Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo. (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação contínua, estatuto da prática e estágio na formação de educadores**. Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo, Cortez, 2009.

GURGEL, Amanda. **Depoimento professora Amanda Gurgel**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7lceA>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira/ PA e suas implicações para a democratização educacional**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HAGOPIAN, Jesse (ed.). **More than a score: the new uprising against high-stakes testing**. Chicago: Haymarket Books, 2014. Disponível em: <<http://www.edrev.asu.edu/index.php/ER/article/download/2052/601>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

HOLLANDER, Myles; WOLFE, Douglas A. Nonparametric Statistical Methods. New York: John Wiley & Sons, 1999. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bimj.19750170808>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação Externa de Escolas e Sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

HYPOLITO, Álvaro M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 154 p. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/livro\\_saeb\\_2005\\_2015\\_completo.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/livro_saeb_2005_2015_completo.pdf): il>. Acesso em: 01 ago. 2019.

INEP/MEC. Microdados (Ano de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017). Disponível: <<http://provabrazil.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 02 maio 2018.

INEP/MEC. **Relatório Nacional SAEB 2003**. Brasília, 2006. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

INEP/MEC. **Saeb 2001 Novas Perspectivas**. Brasília, abril de 2002. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>. Acesso em: 22 maio 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Se Liga Orientações 2015**. Editora Global. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

IPEA. **PNAD 2008**. Primeiras análises: tendências demográficas. Brasília, DF, 2009. (Comunicados do IPEA, n. 63).

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, n. 2, 2016.



KLEIN, Rubem. **Relatório técnico dos resultados do SAEB 97**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1998.

LEITE, Carlinda. Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. **Educação**, UFSM, v. 34, n. 2, p. 251-264, 2009.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 421-438, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300011)> Acesso em: 08 jan. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n.17, p. 153-176. Editora da UFPR, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Texto de conferência escrito para o 2º Encontro Cearense de Educadores, promovido pela Oficina Artes – Centro de Acessória Pedagógica, Fortaleza, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, jul./set. 1964.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, Nova série, v. 3, n. 1, 2013.

MALAGRIS, Lucia Emmanoel Novaes. Bournout: o profissional em chamadas. In: NUNES SOBRINHO, F. de P.; NASSALLA, I. (orgs.). **Pedagogia Institucional: fatores humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: ZIT Editores, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 135-145.

MARTINS, Karen. **Política de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2018): lutas e resistências**, (Mestrado), 2019.

McKINSEY & COMPANY. **Educação – como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?** 2007. Disponível em:

<[http://www.mckinsey.com/clientservice/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge\\_Highlights/~/\\_media/Reports/SSO/Education\\_Intro\\_Standalone\\_Nov24\\_Portuguese.ashx](http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~/_media/Reports/SSO/Education_Intro_Standalone_Nov24_Portuguese.ashx)>. Acesso em: 19 set. 2019.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 109-162, 2008.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angela Francine. O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais. **SIGNUM: Estudos em Linguagens**, Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

MENEZES FILHO, Naércio Aquino. **Os Determinantes do Desempenho Escolar no Brasil**. São Paulo: Instituto Futuro Brasil, IBMEC, FEA/USP, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MILLER, Paul; MULVEY, Charles; MARTIN, Nick. Family characteristics and the returns to schooling: Evidence on gender differences from a sample of Australian twins. **Economica**, v. 64, n. 253, p. 119-136, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduandos) e cursos de segunda licenciatura e formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 02 jul 2015. Disponível em: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 2000.

NICHELE, Juliana; STEFANO, Silvio Roberto; RAIFUR, Léo. Análise da remuneração estratégica para atrair e reter colaboradores: a visão dos pós-graduandos. **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)** | ISSN-e: 2237-1427, v. 5, n. 2, 2015.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: EDUSP, 1998.

NORONHA, Maria Izabel A. **Diretrizes Nacionais para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. Brasília: MEC/CNE, 2009.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educacion**, v. 350, p. 203-218, 2009.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OECD. **Education at a glance 2016: country note: Brazil**. 2016. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. La construcción política de la profesión docente: La experiencia brasileña. **POLÍTICAS EDUCATIVAS Y TERRITORIOS. MODELOS DE ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES DE GOBIERNO**, 2010.

OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Daniela Motta. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

OLIVEIRA, José Fernandes de; LIBÂNEO, José Carlos. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n. 3, p. 597-612, 1998.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. **Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da Rede Municipal De Ensino De Florianópolis (2005 – 2010)**. Universidade Federal de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação Em Educação. Florianópolis, 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <[http://www.ppgeufsc.com.br/tese\\_di\\_detail.php?id\\_tese\\_di=446](http://www.ppgeufsc.com.br/tese_di_detail.php?id_tese_di=446)>. Acesso em: 18 mai. 2020.

ORTIGAO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Silva. Repetência escolar **nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], v. 94, n. 237, pp.364-389, 2013. ISSN 2176-6681.

PATEFIELD, W. M. Algorithm AS 159: an efficient method of generating random  $R \times C$  tables with given row and column totals. *Journal of the Royal Statistical Society. Series C (Applied Statistics)*, v. 30, n. 1, p. 91-97, 1981.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. [S.l: s.n.], 2015.

PEARSON. The education curve – lessons in country performance in education. 2012. Report. Published by Pearson. **Developed by the Economist Intelligence Unit**. Disponível em: <<http://thelearningcurve.pearson.com/>> Acesso em: 28 set. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DE TODOS PAR. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03\\_06\\_2015\\_16.16.56.85740aa711ade241b0df4b895c2b758c.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_06_2015_16.16.56.85740aa711ade241b0df4b895c2b758c.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2019.

PORTARIA Nº 203, DE 26 DE MARÇO DE 2018. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8222794/do2-2018-03-28-portaria-n-203-de-26-de-marco-de-2018-8222790](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8222794/do2-2018-03-28-portaria-n-203-de-26-de-marco-de-2018-8222790)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REVISTA RENOVACÃO. Disponível em: <<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/revistas/revistas.html>>. Acesso em: jul. 2018.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, n. 2, p. 251-269, 2008.

RIGOTTO, Márcia Elisa; DE SOUZA, Nali de Jesus. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. **Análise–Revista de Administração da PUCRS**, v. 16, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/face/article/view/278>>. Acesso em: 22 out. 2018.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

ROSENTHAL, Robert. **Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development**. New York: Holt, Ri, 1968.

ROTELLI, Paula Pereira et al. **A construção e utilização de Materiais Curriculares como estratégia de formação de professores de Educação Física**. Universidade Federal de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação Em Educação. Florianópolis, 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99453>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Novos mapas dos poderes na educação. SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SAMMONS, Pam et al. **Key Characteristics of Effective Schools: a review of school effectiveness research**. B & MBC Distribution Services, 9 Headlands Business Park, Ringwood, Hants BH24 3PB, England, United Kingdom, 1995.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SANTOS, Catarina de Almeida et al. Avaliação de desempenho docente nas redes estaduais de educação básica no Brasil. CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: gestão pedagógica e política educacional desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores, v. 3. 2012.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores**. Florianópolis, SC, 2013. 239p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2013.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p.( Dissertação Mestrado em Ciência Política) Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. 2007.

SARMENTO, Manuel. J. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. revisada. Campinas: SP: Autores Associados, 2009.

SCORZAFAVE, L. G.; FERREIRA, R. A. Desigualdade de Proficiência no Ensino Fundamental Público Brasileiro: Uma Análise de Decomposição. **Economia**, Brasília (DF), v. 12, n. 2, p. 337–359, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed., 2011.

SILVA, Ana C.; CARBONARI, Rosemeire. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: BRANDÃO, Helena N.; MICHELETTI, Guaraciaba. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. v. 2.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-198, out. 2009.

SMITH, Jean Edward Bush. Illustrated. 808 pp. Simon & Schuster, 2016. Disponível em: <https://www.simonandschuster.co.uk/Bush/Jean-Edward-Smith>. Acesso em: 24 de novembro de 2017.

SOARES, Francisco. (org.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOLIGO, Valdecir. Avaliação da Educação Básica na pesquisa acadêmica a partir dos resumos do Banco de Tese da Capes. In: ANPED SUL, Londrina: UEL, 2010

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil**: características, tendências e uso dos resultados. Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP, São Paulo, jul. 2007.

SOUZA, Angelo Ricardo de et al. **O trabalhador docente da educação básica no Brasil: panorama a partir de fontes secundárias**. Relatório de meta da Pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, Angelo Ricardo de; GOUVEIA, Andrea. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1493/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017/>>. Acesso em: 7 set. 2018.

UNESCO. **Cumbre de las Américas**. Alcanzando las metas educativas. Informe Regional Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Santiago de Chile, ago. de 2003. Disponível em: <<http://www.prie.cl>>. Acesso em: 10 maio 2005.

UNESCO. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). **Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos**. Santiago de Chile, sept. 2002.

UNESCO. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). **Primer estudio intencional comparativo**. Santiago de Chile, 1998.

UNESCO. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). **Primer estudio internacional comparativo**, segundo informe. Santiago de Chile, 2000.

UNESCO. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). **Informe técnico**. Santiago de Chile, 2001.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, v. 340, n. 1, p. 117-140, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, v.1, 1995.

VIANNA, Cláudia Pereira O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: pp.81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. Como se preparavam os professores para o ensino? As instituições em formação. In: VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Lerche Sofia. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. In: SOUZA, Donaldo Bello de.; MARTINS, Ângela Maria (orgs.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, p. 129-143, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **Estudos e Pesquisas**: contribuições para políticas educacionais – Relatório Final. Fortaleza: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <<http://fvc.org.br/pdf/relatorio-finalpesquisas-politicas-2.pdf>> Acesso em: 01 maio 2018.

WASELFISZ, J. Sistema de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-22, 1993.

WEINSTEIN, José y MUÑOZ, Gonzalo. **Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?** Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas em Educación (CEPPE). 2012.

WILEY, Terrence G.; WRIGHT, Wayne E. Against the undertow: Language-minority education policy and politics in the “age of accountability”. **Educational Policy**, v. 18, n. 1, p. 142-168, 2004.

## **APÊNDICE A - A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIREITO, CONSTANTE PROJETO E CAMPO DE DISPUTAS POR NARRATIVAS (1990 A 2017)**

Desde as últimas décadas do século XX, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ministério da Educação acelerou o enfrentamento das injustiças que persistem na educação pública brasileira, criando mecanismos de avaliação do ensino que hoje se materializam em iniciativas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).<sup>1</sup> Tendo como base a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, a construção de uma proposta com o objetivo de avaliar o sistema e melhorar os indicadores educacionais – por meio da ação articulada entre os entes federados, os atores dos processos educativos e as universidades – aponta para esse enfrentamento, sobretudo para a superação das desigualdades e da afirmação do direito constitucional à educação de qualidade.

Nesse contexto, o Estado propõe um desenho de avaliação externa que intensifique os processos de acompanhamento e controle das políticas públicas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio da construção de um dos pilares que o Estado assume: a função de avaliador.

Em primeiro lugar, um paradoxo envolve uma contradição entre os objetivos, a intencionalidade e a ação do “estado avaliador” que, por vezes, cria uma política pública de avaliação educacional em prol da melhoria da qualidade de ensino, do processo de prestação de contas à sociedade e do enriquecimento do debate político sobre os desafios da Educação Básica, mas, em geral, apoia-se na adoção de políticas de responsabilização pelos baixos resultados, ou mesmo, em mudanças de currículos, terceirizações, contratação de sistemas de ensino, entre outras medidas para controlar o trabalho dos sistemas de ensino e das escolas que, mediante o complexo cenário da educação brasileira, se mostram pouco efetivas, ou seja, o desempenho dos estudantes da Educação Básica Brasileira, quando medido pelo SAEB, não aumenta proporcionalmente a meta estimada.

---

<sup>1</sup> A discussão tem mobilizado muitos pesquisadores. Entre o amplo material se destacam os periódicos: Revista Estudos em Avaliação Educacional, Educação e Realidade, Educação e Sociedade, Educação e Seleção, Em Aberto, Ensaio e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista AVAL Avaliação e Políticas Públicas em Educação e Meta: Avaliação e Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação. O mapeamento dos artigos acadêmicos em divulgação no Brasil e, na América Latina, mostra que a “avaliação de sistema” contempla 38% de 609 artigos identificados. Para o subtema “SAEB”, apenas no SciELO, são publicados no período, 43 títulos de artigos científicos. Desses, evidencia-se 12 artigos.



Desde a promulgação da Constituição de 1988, cresce a discussão acerca dos aspectos históricos, conceituais e legais da “Educação de Qualidade” no Brasil e discute fatores relevantes desse campo em construção (inciso VII do artigo 206). A disputa incessante e atualmente muito acalorada da garantia de “padrão de qualidade” como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino a seu modo testemunha a evolução histórica da luta pelo direito constitucional do acesso à educação básica como um direito de todos. No limite da legitimidade, assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso à escola – mesmo sendo legítimo – não basta. Garantir a permanência na instituição e a aprendizagem, sem qualquer tipo de restrição, é ainda um desafio. Nenhum país alcança pleno desenvolvimento se não garantir, a todos os cidadãos, o usufruto pleno e igualitário de todos os seus direitos. Ao longo dos anos, esse ideal encarna uma enorme complexidade, que tem uma natureza compatível com o nível e as necessidades de se construir um projeto nacional de desenvolvimento para a educação pública de nível básico.

Os desafios para superar as defasagens históricas, porém, não foram suficientes: as pesquisas apontam que houve a expansão efetiva das oportunidades de acesso à educação básica, mas há outros pontos ainda muito problemáticos. Entre os avanços que o Brasil pode celebrar na democratização do acesso, está a trajetória crescente em relação à universalização do Ensino Fundamental. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), conduzida pelo IBGE, afirma-se que, no ano de 1988, das crianças entre 7 e 14 anos, 81,2% estavam frequentando o 1º grau e 2,4% a pré-escola, ou seja, 83,6% estavam na escola. Em 2018, o Anuário Brasileiro da Educação Básica mostra que a taxa líquida de matrícula chegou a 98%, acima dos 96,7% registrados em 2012.<sup>2</sup>

De maneira geral, o sistema escolar brasileiro continua a reproduzir diversas desigualdades sociais, especialmente quando se recorre à análise de recortes por região, localidade, renda e raça/cor: 68,1% dos adolescentes da região Norte concluem o Ensino Fundamental com 16 anos, contra 81,9% no Sudeste; enquanto 98,3% dos estudantes brancos de 6 a 14 anos estão matriculados no Ensino Fundamental, apenas 97,7% dos pretos estão na mesma condição.

---

<sup>2</sup> A isso pode-se objetar, pois os estudiosos admitem que apesar da universalização do acesso à escola ter sido um avanço para mitigar uma das dimensões terríveis da história de desigualdade brasileira, contudo se comparar com os países latinos americanos se evidencia o fosso histórico do nosso país. Observam, ainda, que as mazelas sociais, culturais e econômicas comprometem a possibilidade de desenvolvimento. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2019/06/08/mesmo-com-criises-argentina-ainda-mantem-indices-de-educacao-saude-e-igualdade-melhores-que-os-brasileiros.htm>. Acesso em: 7 out. 2020.

Mesmo com essas distorções, o acesso estava sobre o controle estatal, porém, nada confortantes eram os dados sobre a permanência dos estudantes. Na verdade, a meta de permanência ainda estava longe de ser alcançada. Os dados do PNAD (1988) apontam que 27% dos alunos que haviam ingressado há oito anos no sistema conseguiram completar o Primeiro Grau. Apesar de muito preocupante, esse resultado é uma conquista: em menos de uma década, apenas 16% (em 1981) das crianças e dos jovens concluíam essa etapa de escolarização.<sup>3</sup>

Vale observar que, nos dias atuais (2018), há diferença entre o percentual de jovens ingressantes na escola (98%) e aqueles que efetivamente concluíram esta etapa: apenas 75,8% concluem o Ensino Fundamental aos 16 anos no Brasil. Essa proporção na região Norte é de 68,1 e, no Nordeste, 68,5, enquanto no Sul, Sudeste e Centro-oeste são, respectivamente, 79,1%, 81,9% e 80,7.<sup>4</sup>

Nesse retrato da educação brasileira destaca-se um dos principais desafios: reverter o quadro de desigualdade de oportunidades no acesso à educação de qualidade e equidade. Isso implica em acompanhar a evolução da qualidade da Educação no País, garantir o acesso, mas reverter as causas do insucesso escolar, seja ele ocasionado por reprovações e pelos altos índices de repetência continuadas que levam ao desestímulo e à evasão escolar.

No entanto, quando se trata dos processos de escolarização formal, obter o direito na sua globalidade exige outra garantia: a aprendizagem. Passadas mais de duas décadas, o Saeb de 2017 evidencia que: no 5º ano e 9º anos do Ensino Fundamental houve avanços no desempenho de Língua Portuguesa e Matemática, mas para os estudantes concluintes, esse avanço ainda é tímido. No geral, ao final dessa etapa de escolarização, os estudantes brasileiros apresentaram nível 4 e 3 de proficiência média em ambas as áreas de conhecimento avaliadas, respectivamente nos Anos Iniciais e Finais. Isso significa que, numa Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – com níveis de 0 e 9 – e de Matemática – níveis 0 e 10 –, os estudantes aprenderam apenas uma pequena parte dos conteúdos previstos em ambas as áreas de conhecimento (BRASIL, 2017).

Os dados fazem pensar sobre os resultados. Se a lógica persiste edição após edição da avaliação do sistema educacional, apoiado nesses conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, o sistema educacional precisa tomar consciência do fato de que a situação impõe mudanças.

---

<sup>3</sup> A Pnad vem sendo realizada desde 1967. Ver: Fundação IBGE. Para Compreender os dados de evolução do analfabetismo no país 1990. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/multidominio/17270-pnad-continua>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

<sup>4</sup> Todos pela Educação. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2019.

Observe-se que os dados sempre se remetem ao produto, isto é, os resultados cognitivos medidos pelos testes de proficiência, mas não questionam o processo e os meios. Como e o que se ensina? O professor tem direito a capacitação em serviço? Existe a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer?

De todas as decisões tomadas a partir de então, uma é temerosa: os indicadores não devem repousar sobre a inocência ou a culpabilidade de um ou outro sujeito. Ater-se aos resultados e aos efeitos perversos do sistema de escolarização brasileiro é, entretanto, a única maneira coerente de colocar o problema da aprendizagem em evidência. Assim se fez.

Ao enunciar o direito à educação como um direito social garantidor do pleno desenvolvimento da pessoa, amplia-se os elementos instrumentais de regulação. O texto da Carta Magna que regulamenta esse direito - tratado ao longo de sete textos no Artigo 206, inciso VII - impõe a “qualidade” como um dos seus princípios basilares e, ao mesmo tempo, a discussão sobre a avaliação educacional se impõe como uma tarefa pública. As transformações acarretadas a partir de então, no Brasil, têm sido interpretadas de forma ambivalente, pois é reconhecido, de forma incontestada, o enorme progresso na educação básica desde então, assim como têm sido denunciados diversos problemas oriundos dos descumprimentos da garantia do padrão de qualidade para todos os estudantes da Educação Básica.

Observa-se que a avaliação passa a ter um papel fundamental dentro da educação. Em 1990, a avaliação em larga escala no Brasil foi criada com o objetivo de avaliar as escolas de Primeiro Grau e medir a qualidade, equidade e eficácia da educação brasileira.<sup>5</sup> A decisão - pequena e simples ou grande e extremamente complexa - foi condição e ponto central das políticas da educação básica, de certa forma, uma reação capitaneada pelo Ministério da Educação e do Desporto à situação que desafiava a todos.

Em 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, fortalece as políticas educacionais de avaliação externa. No artigo 9º, inciso V, a Lei delega ao Estado o papel de avaliador da Educação Básica, determinando que compete à União a coleta, a análise e a disseminação de informações sobre educação. Naquele ano, portanto, coube a Paulo Renato

---

<sup>5</sup> As discussões se fortalecem no período entre 1985 e 1986, durante a transição democrática ocorrida com a eleição de Tancredo Neves e posse de José Sarney.

de Souza, Ministro da Educação, dar continuidade aos trâmites de implantação do sistema de avaliação.<sup>6</sup>

De certa forma, estudos internacionais na área de avaliação do rendimento, como o Relatório Coleman (COLEMAN, 1966), influenciaram a tomada de decisão acerca dos rumos da avaliação no Brasil.<sup>7</sup> Não era de se estranhar, então, o forte “engajamento” da América Latina no processo de avaliação da Educação Básica.

A década abrigou uma série de pesquisas e avaliações nacionais e internacionais. De maneira geral, elas buscavam fatores explicativos para entender o cenário da educação brasileira e, então, propor políticas públicas para garantir a qualidade da educação básica. Duas delas chamam a atenção pela grandiosidade dos projetos: o Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional e os Estudos Regionais Comparativos e *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) que, juntas, envolveram mais de 50 países. Esse esforço avaliativo internacional é considerado precursor do *Programme for International Student Assessment* (PISA) coordenado pela OCDE, do qual participam mais de 60 países.<sup>8</sup>

A partir dos resultados dos testes, são criados acordos e regras e, essas, determinam os rumos das políticas educacionais da América Latina. A intenção era estabelecer novos parâmetros de gestão dos sistemas para todas as regiões do continente (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Na análise do conjunto das políticas educacionais relacionadas ao tema, destacam-se alguns pontos: um deles é o fato de a educação básica passar a ser vista como ponto crítico da problemática social brasileira e desafio ao qual o governo está decidido a responder com o apoio de toda a sociedade, facilitando a participação e a mobilização de todos os meios disponíveis e potenciais para melhorar os indicadores educacionais. Outro fato é que a discussão se volta para a necessidade de obter dados de forma sistemática sobre o sistema educacional brasileiro dada pela insuficiência ou quase ausência de informações educacionais. É desse ponto de vista que a estratégia estatal analisa o sistema educacional para conhecer

---

<sup>6</sup> Inicialmente instituiu, através do Decreto 2.146/97, o INEP, vinculado ao MEC, o órgão passa a ser responsável pela produção de dados e informações estatístico-educacionais para garantir os indicadores de acompanhamento do setor educacional e a melhoria da qualidade da educação.

<sup>7</sup> Mais informações: COLEMAN et. al., 1966; JENCKS et. al., 1972. No Brasil, estudaram a avaliação dos sistemas educacionais: BONAMINO; SOUZA, 2012; BROOKE, 2006, 2008, 2012; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013.

<sup>8</sup> Esse e outros estudos comparativos com a participação de países latino americanos, que sucedeu a Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC) foram analisados por: GATTI, 2009; WAISELFISZ, 1993; CASTRO, 1994; INSTITUTO HERBERT LEVY, 1993; FLETCHER, 1994; GOMES NETTO; ROSEMBERG, 1995.

melhor os fatores internos e externos à escola que vêm influenciando nos baixos índices de permanência e a qualidade na educação. É daí também que a administração pública no Brasil se compromete com a lógica da qualidade total – produtividade, eficiência e eficácia do sistema educacional –, seguindo o modelo de gestão empresarial.<sup>9</sup>

Diante desse cenário tão controverso – e campo de disputas –, o objetivo é mapear a evolução do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), apresentando o processo de institucionalização, as influências dos diversos atores envolvidos, a composição dos instrumentos de monitoramento da educação e as explicações metodológicas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir dos diversos ciclos do sistema de avaliação SAEB, em especial iniciando com os pré-testes e testes de avaliação em larga escala e concluindo com as alterações legais sucedidas até a configuração vigente.

### **1.1 O pré-projeto e os dois primeiros ciclos do SAEB: desenho, diretrizes, implantação**

O projeto de concepção e implementação do processo de avaliação da educação básica ficou a encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entre os colaboradores dedicados ao órgão, um nome se destaca: Divonzir Arthur Gusso. Ele não só exerceu diversos cargos executivos no órgão, mas também se destacou quando, ficou à frente de programas de políticas públicas fundamentais no Ministério da Educação, como o SAEB, do qual é considerado idealizador.

Segundo Gusso (1992), conhecer o cenário educacional brasileiro era imprescindível e determinante para os rumos da Nação. Diante de um cenário desafiador, era necessário fortalecer as políticas de monitoramento da educação através do sistema de avaliação da educação, que aspirava coletar dados e ser uma ferramenta de consulta para gestores de políticas públicas, profissionais da educação, pesquisadores e todos os que desejam compreender melhor o cenário do ensino no Brasil. Os dados, na visão do idealizador, informariam o que a escola estava fazendo, qual o seu papel ideal para, assim, definir as políticas públicas para qualificar a educação.

Coube ao Ministério da Educação, por intermédio do então Ministro Hugo Napoleão do Rego Neto, institucionalizar, no ano de 1987, o projeto-piloto do programa externo de

---

<sup>9</sup> O conceito de gestão empresarial da educação parece ser opor a ideia de gestão democrática que o PNE anuncia. A partir desse ideário, nasce uma expectativa de aproximar à gestão pública a gestão empresarial, por meio de parcerias público-privadas, bem como do estabelecimento de contratos de gestão e descentralização administrativa, potencializando a terceirização de serviços educacionais (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

avaliação do ensino e aprendizagem de primeiro grau: *Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau* (SAEP).<sup>10</sup>

Desde então, o INEP desenvolve ações com vistas à institucionalização da avaliação no âmbito da educação brasileira. Para tanto, definiu um modelo lógico para a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, com quatro focos bem definidos de atuação e direcionamento: (i) as Secretarias Municipais de Educação (SME) e Órgãos Municipais de Educação (ii), as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC), (iii) o próprio Ministério como gestor federal e (iv) as instituições de pesquisa, Universidades etc. A intenção era “[...] regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais (equipes técnicas das Secretarias, Instituições de Pesquisa Universidades etc.) [...]”, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infraestrutura de pesquisa, desenvolvimento e aplicação da avaliação educacional (BRASIL, 1994, p. 7).

Desde o final da década de 1980, e ao longo dos anos subsequentes, um grupo de trabalho formado por representantes da União, técnicos do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), comprometidos com a avaliação da educação pública e de professores da educação Básica, passou a reunir-se, periodicamente, convocado pelo MEC. Nessa parceria, coube ao Ministério da Educação, por meio do INEP, o desenho, as diretrizes e a implantação do sistema de monitoramento e avaliação de políticas públicas direcionadas à qualificação do sistema educacional brasileiro. Para levar a cabo tal intento, precisava executar procedimentos, estabelecer os decretos, definir a concepção pedagógica e a metodologia de aplicação e aferição dos resultados das avaliações e dos exames.

O resultado desse trabalho é um estudo referência sobre a avaliação de sistemas educacionais, que tem como objetivo contribuir para o debate nacional, com vistas à formulação de uma política pública. Durante a fase de implantação do projeto, propôs-se “[...] uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação” e executar uma

---

<sup>10</sup> A pesquisa foi subdividida em três etapas, avaliando, ao todo, 27.456 estudantes de escolas Estaduais e Municipais. Em 1987 acontece a Etapa I. A avaliação de rendimento escolar contou com uma amostra de 4.518 estudantes da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, de escolas públicas em 10 capitais de Estados, com provas em Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências. A Etapa II, um ano depois, contou com o estudo avaliativo de 8.069 estudantes de 62 escolas, diluídas em 20 capitais e, depois mais 14.868 estudantes, de 157 escolas de 1º grau, em 39 cidades distribuídas em 14 estados e, à época, um território. Por fim, na Etapa III, houve a avaliação de estudantes do 3º ano do Ensino Médio (GATTI et al, 1991; VIANNA, 1988 e 1989).

avaliação piloto para “[...] conhecer e construir parâmetros do rendimento dos estudantes quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares” e, por fim, viabilizar a sua implantação em escala nacional (BRASIL, 1994, p. 7). Para isso, era necessário desenvolver uma matriz de avaliação, de maneira que fosse possível medir a implantação da avaliação e monitorar todas as regiões do Brasil. Considerando a amplitude teórico-conceitual, histórica e pedagógica do debate acerca da avaliação do sistema educacional, essa “parceria” foi fundamental para auxiliar a reflexão para construir o “modelo” de avaliação nacional.

Avançar na qualidade social da escola pública parecia ser o maior desafio de todos os tempos, pois se acreditava ser uma condição para o desenvolvimento das crianças e dos jovens em idade escolar e para o desenvolvimento econômico da Nação. Assim se fez.

Num outro viés, visando eficiência e coerência de políticas educacionais e avaliação de programas, antes da implantação do SAEP – entre as décadas de 60 e 90, o MEC já tinha participado de experiências pioneiras na área da avaliação sistêmica<sup>11</sup>, realizando alguns estudos para avaliar a política nacional de educação (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1981).

Destacam-se duas: uma delas aconteceu na região nordeste brasileira, em 1980, com a execução do Programa de Expansão e Melhoria da Educação para o Meio Rural do Nordeste – EDURURAL-NE, Decreto nº 85287, de 23 de outubro de 1980. O objetivo era expandir as oportunidades educacionais e melhorar as condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como, fortalecer o processo de planejamento e administração educacionais. O programa foi financiado com recursos do Banco Mundial (BM).<sup>12</sup> Outra, ocorreu entre os anos de 1984 a 1991: o Projeto de Ensino Básico Urbano para as Regiões Norte e Centro-Oeste, Monhangara BRA/86/002. O Projeto era uma parceria entre governo, Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).<sup>13</sup> Uma das primeiras ações foi a criação da capacidade institucional-gerência e investimento para o Ensino Básico nos municípios, estados e no âmbito federal (BRASIL, 1984).

---

<sup>11</sup> Pesquisas apontam que já havia duas experiências em avaliação: a primeira, na década de 60, quando houve a produção de material avaliativo para o Ensino Médio em todas as áreas. A outra, na década de 70, contou com a institucionalização dos grandes vestibulares unificados do Rio de Janeiro – Teste de Desempenho Escolar (TDE) e no padrão *Iowa Basic Skills* (ITBS). (GATTI, 2009)

<sup>12</sup> O projeto EDURURAL/NE (1981-1985) MEC/BIRD aconteceu em 603 escolas rurais de 60 municípios dos Estados nordestinos, com 807 professores e cerca de 7.000 alunos de 2ª e 4ª séries e suas famílias, pós 1981, sob a Coordenação da FACED/UFC, da Fundação Carlos Chagas (SP) e das Secretarias de Educação dos Estados. (GATTI, 1993; HARBISON, HANUSHEK, 1992; THERRIEN, 1984)

<sup>13</sup> Mais informações sobre o Projeto Monhangara ver: Scaff (2007).

Essa ação indutora das experiências dos dois programas foi importante para modular a metodologia e os instrumentos dos testes cognitivos para o estudo de rendimento de estudantes de outras cidades do Brasil e efetivar o SAEP. A avaliação na educação passa a expressar uma vontade política, mas a determinação para investir mais recursos, a fim de estimular e fortalecer os mecanismos de controle público, dependia dos recursos do Banco Mundial.

Em agosto de 1988, por solicitação do MEC, o estudo Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública, por meio do SAEP, foi estendido para avaliar outras regiões do país.

Depois de um mês de ajustes no projeto anterior, inicia-se a aplicação piloto do SAEP em duas Unidades Federadas, nos estados do *Paraná* e *Rio Grande do Norte*. Foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática os estudantes da 1ª e da 3ª série das escolas públicas desses estados, enquanto os de 5ª e 7ª, além dessas duas áreas, responderam questões de Ciências e elaboraram uma redação (GATTI, 2002; FREITAS, 2004). A finalidade básica desta aplicação-piloto era testar – em situação de campo –, a pertinência dos instrumentos e procedimentos preconizados com a intensão de solidificar o processo de avaliação e expandi-lo em âmbito nacional. Para isso, firmou-se novo convênio de cooperação entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o Ministério. A pesquisa teve a participação da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB/MEC) e do Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura (IICA), contando, posteriormente, com a colaboração da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e do Rio Grande do Norte.<sup>14</sup>

Outro programa de avaliação realizado pela primeira vez em 1991 foi a avaliação de escolas do sistema privado de ensino. Participaram 11 Estados e o Distrito Federal, completando, assim, o ciclo de avaliações exploratórias antecedentes ao SAEB (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1981).

Do exposto, conclui-se que estavam criadas as condições para a aplicação da avaliação da Educação Básica, em nível nacional. Decidiu-se que a aplicação da avaliação nacional ficaria por conta do INEP e da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC). Coube à FCC elaborar os instrumentos de pesquisa para a primeira etapa de monitoramento, composto por provas padronizadas de conhecimento nas disciplinas de Matemática, Ciências e Língua

---

<sup>14</sup> O estado do Paraná realizou outra avaliação dos alunos de 2ª e 4ª séries, através de provas específicas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais elaboradas a partir de itens produzidos por professores locais com base nos guias curriculares vigentes no Paraná (VIANNA; GATTI, 1988).



Portuguesa, incluindo Redação. O objetivo inicial era elaborar um projeto que aliava informação, medida e avaliação educacional articulada com planejamento educacional. (VIANNA, 1990; 2005). Depois da complexa articulação entre MEC, Estados e Municípios no curso do planejamento da elaboração e da execução, estava acordado: no ano de 1989 haverá avaliação nacional. A partir daí, todos os problemas derivam de uma só causa: a falta de previsão orçamentária. Houve um contingenciamento preventivo no início do ano e a avaliação foi adiada. A discussão foi retomada mais tarde, um ano depois.

Em 1990, retomam-se as discussões. A primeira decisão foi criar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB substituiu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), criado em 1987. Segundo a decisão do MEC, a alteração da nomenclatura tem como finalidade incluir o “Segundo Grau” no sistema de avaliação e monitoramento da educação e atingir os objetivos e o compromisso político com a universalização da educação básica de qualidade, estabelecido no *Plano de Metas Compromisso Educação Básica para Todos*, assumido naquele ano. Reforça-se, assim, a garantia do acesso e da permanência, com qualidade e equidade, a todas as etapas da Educação Básica, mediante a formulação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), levando à consolidação do sistema nacional de avaliação da educação básica no país.

Tendo sido implantado o SAEB, iniciaram-se as tratativas para a realização da Primeira Avaliação a nível nacional. Essa se deu por meio do projeto desenvolvido e implantado em parceria com a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) e o Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento (BIRD), Projeto BRA/86/002 – Treinamento Gerencial para Projetos de Educação Básica (SENEB – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD) (BRASIL, 1992).

Para a implantação e o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, houve a cooperação técnica internacional do PNUD, que permitiu acesso a tecnologias de avaliação utilizadas em outros países e o treinamento de técnicos da área, no país e no exterior. Além de apoiar o desenvolvimento metodológico da pesquisa, promoveu melhorias nas Secretarias Estaduais de Educação. O sucesso do pleito, certamente, dependeria de recursos, situação que fez com que “[...] estímulos vindos de órgãos internacionais tiveram papel relevante na consolidação e ampliação dessas avaliações” (GATTI, 2009, pp. 11-12). O treinamento dos profissionais que comporiam os quadros técnicos responsáveis pela realização dos testes se deu por meio de *helpdesk*, treinamento, viagens, palestras etc., ainda, foram adquiridos equipamentos

necessários ao processamento de dados, ampliadas as redes, os sistemas, os banco de dados, entre outros ajustes, para dar suporte e otimizar a operação (BRASIL, 1997). A coordenação do processo ficou sob responsabilidade da Fundação Carlos Chagas (FCC). O objetivo era avaliar para definir as prioridades e, com isso, melhorar a qualidade de ensino, fornecendo informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional de forma a permitir o monitoramento das políticas públicas educacionais brasileiras (PESTANA, 1992).

Com base no Relatório da Coordenação de Avaliação Educacional (COAV), ligada ao INEP, descrito no documento *SAEB Sistema Nacional da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados*, de junho de 1994, foi possível fazer alguns destaques. O primeiro deles condiz à determinação dos eixos norteadores que comporiam a avaliação. Os eixos foram importantes para dar concretude ao processo. Todas essas definições emergem do compromisso público assumido pelo Estado: garantir a qualidade da educação básica.

Assim, o *Primeiro Ciclo de Aferição SAEB* se apoiou numa organização em três eixos estruturantes: *universalização do ensino, valorização do magistério e democratização da gestão* (BRASIL, 1994). O primeiro eixo priorizaria a *qualidade do ensino*. A decisão baseou-se na premissa de que esse seria o maior desafio do momento, tendo em vista que a *universalização do ensino* já estava em curso. Para compor o eixo, propôs-se a articulação entre os indicadores de acesso e da permanência das crianças e dos jovens, no mínimo até a conclusão do *1º Grau*. Tendo como base as informações, seriam estabelecidas as regras para o controle das matrículas, da cobertura, de repetência, de evasão, dos anos de estudo, do aproveitamento escolar etc. O segundo eixo trata da *valorização do magistério*. Os campos a compô-lo constituem um arranjo que entrelaça mecanismos que fazem parte do tripé formação, carreira e salário, acolhendo as condições necessárias para efetivar mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor, da professora e dos demais profissionais da educação. Previa-se a formação e valorização do professor, fatores essenciais para a qualidade do ensino. A formação se daria por meio da oferta de cursos de formação (inicial e continuada) e, a valorização, através das melhorias na carreira e nos proventos dos profissionais da educação básica. Outro ponto de destaque desse eixo era a observância das condições de trabalho, do tempo de aproveitamento pedagógico, dos processos de ensino e de aprendizagem, das estratégias de planejamento, execução e avaliação, entre outros. O terceiro e último eixo era sobre a *democratização da gestão*. Previa-se a formação dos gestores educacionais e a participação dos pais na escola, intencionando a autonomia administrativa e financeira da instituição de ensino. Assim, a vigilância e a ação enérgica deveriam ser fatores

para qualificar o processo do ensino e garantir o sucesso escolar, ou seja, passar da universalização do Ensino Fundamental, sem perder de vista as exigências de garantia da qualidade na educação. O desafio era enorme.

Essa concepção de avaliação foi preconizada inicialmente com base em um conjunto de normas e valores como eixo estruturante relacionado a aspectos da universalização do ensino, da gestão e da valorização do magistério. Cada um dos eixos de avaliação deu origem a uma pergunta: “Até que ponto a gestão educacional está se tornando mais eficiente e democrática?”; “Tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?”; e “Até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade de ensino?” (BRASIL, 1994, p. 8).

As perguntas foram decompostas em dimensões mais específicas de análise e referidas a indicadores concretos que permitiriam examinar não só a situação real do ensino público brasileiro, mas também prever as mudanças que venham a ocorrer ao longo do tempo. Os “indicadores de qualidade” apontariam variáveis para compor o entendimento dos eixos e permitir o planejamento e o monitoramento da ação pedagógica, além de informar a escola e a comunidade em geral dos resultados do trabalho realizado. O desafio era construir um constructo específico a cada área de atuação ou função do Estado, a cada política pública, programa ou ação, a cada instituição que se quisesse monitorar e avaliar.

Era importante chegar a consensos – provisórios – acerca dos objetivos, resultados ou impactos claramente definidos, mensuráveis e verificáveis. Somente assim, tornar-se-iam claros os limites dos resultados aferidos por meio do sistema de avaliação. Nada mais define a política pública de uma educação escolar que se pretenda republicana e democrática do que o desejo de fazer cumprir um conjunto de ações sociais coletivas e, assim, avançar na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade, que tem como objetivo “[...] garantir a todos e a cada um o direito de aprender” (MEC, 1994, p. 3).

Passada essa fase inicial, foram tomadas algumas definições. A primeira era que os constructos mensurariam a eficiência do *monitoramento da gestão* através de “indicadores da incidência da dimensão pedagógica na função administrativa do ensino e das formas de relacionamento interno e externo da unidade escolar [...]”. O segundo visava avaliar a *valorização do magistério* no quesito efetividade. Para isso, era necessário “[...] produzir um conhecimento básico a respeito da identidade social e profissional do professor do ensino fundamental.” Já o eixo *qualidade de ensino* - relacionado aos testes de rendimento escolar -,

mensuraria a eficácia das políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional, ou seja, iria “[...] detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, as condições de gestão, de competência docente, de alterações curriculares, etc. [...]” (BRASIL, 1994, p. 9-11). Para coletar informações sobre cada uma das três dimensões abrangidas pelo sistema de avaliação, foram desenvolvidos instrumentos e procedimentos específicos (BRASIL, 1997).

Desde o início, a base do SAEB foi a geração dos resultados educacionais (um produto) através do desempenho dos estudantes. Esse resultado educacional aferido pelo desempenho sofre múltiplos condicionamentos, os quais devem ser avaliados por meio de três dimensões: contexto, processo e insumo. Para coletar informações sobre as três dimensões, usavam-se testes cognitivos e questionários. O intuito dos testes era avaliar os contextos e identificar os processos de ensino e aprendizagem, para, assim, dimensionar os insumos utilizados visando à garantia da equidade na oferta educacional.

Dada por concluída a fase de implantação do modelo do sistema de avaliação, o MEC e o INEP preocuparam-se com as possíveis influências do contexto sobre a implantação do programa. Para isso, foram identificados os fatores de contexto que podem favorecer ou comprometer o desenvolvimento das ações. Tanto o favorecimento para o alcance de resultados – seja pelo alto grau de adesão dos parceiros estaduais e municipais e apoio ao programa pela comunidade escolar – ou o comprometimento e a insustentabilidade do programa – pela existência de parceiros com baixo grau de compromisso e precárias condições de execução, escassez de recursos orçamentários e financeiros e falta de interação entre o Ministério da Educação e Cultura e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios –, dependem do engajamento na execução do *Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)*.

Definidas as bases da concepção do sistema, oficializa-se o período de desenvolvimento e conclui-se toda a etapa de construção do modelo das provas para, então, iniciar as testagens, conforme segue.

Em 1991, foram efetivados os trabalhos de campo da Primeira Aferição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. A avaliação atingiu um total de 108.982 estudantes das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, que realizaram testes de Língua Portuguesa (Redação), Matemática e Ciências. Os Questionários do Professor e do Diretor coletariam informações sobre a prática, o perfil e as condições de trabalho do profissional, enquanto o Questionário do Aluno aferiria o nível socioeconômico e hábitos de estudo. O

teste e os questionários foram aplicados em 24 Estados e no Distrito Federal. Durante esse ano, os dados da avaliação nacional foram processados e o Relatório Preliminar Global do SAEB 91 foi divulgado em 1992.

De acordo com a então gestão do MEC, o Saeb, naquele momento, já havia se consolidado e encontrava reconhecimento nacional. O mérito baseava-se no padrão estatístico confiável e na expertise na aplicação dos testes, tendo em vista o número – inédito – de estudantes avaliados em todos os Estados do Brasil. A responsabilidade precípua de liderar, coordenar e administrar esse esforço para o desenvolvimento do sistema coube ao MEC, decisão articulada entre a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e a Coordenação de Planejamento Setorial (CPS), junto com outros órgãos do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994).

Em meados de 1993, teve início o *Segundo Ciclo das Avaliações Nacionais*. O mesmo foi objeto de um convênio firmado entre a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), via Projeto INEP-PNUD/BRA 92/002 (BRASIL, 1994). O objetivo era apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação e promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do SAEB. O desenho metodológico conservou os princípios e bases das experiências avaliativas anteriores, assim, foram avaliadas as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Redação), Matemática e Ciências Naturais, nas escolas públicas da rede urbana - a participação das escolas era amostral (BONAMINO; FRANCO, 1999).

A correção das duas primeiras avaliações, em escala nacional, foi feita pela Teoria Clássica dos Itens (TCT). A TCT envolve um conjunto de modelos matemáticos que avalia a porcentagem de acertos dos estudantes. Nesse caso, é possível calcular a nota, mas o modelo de análise dos resultados, baseada em parâmetros descritivos, não identifica os acertos ocasionais dos alunos, além disso, não possibilita a comparação entre duas avaliações. (BORGATTO; ANDRADE, 2012). Nos dois primeiros ciclos, os resultados foram publicizados pelo MEC/INEP.

Na questão metodológica, o ciclo de 1993 teve um destaque especial: o aprimoramento dos testes cognitivos e dos questionários contextuais SAEB. O processo dependeu da construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais. Portanto, o compromisso dos estados e municípios em aprimorar a qualidade da educação pública motivou ampla adesão dessas redes à proposta de avaliação nacional da educação básica. No

período, houve consulta às secretarias estaduais com o intuito de obter suas Propostas Curriculares, documentos que contribuíram para a reelaboração das questões que fariam parte da prova. O movimento mobilizou especialistas de diversas áreas e de muitas universidades e, também, professores do Ensino Fundamental pertencentes às redes Estaduais e Municipais. Esse esforço, porém, demonstrou a força de inércia do sistema, para além da avaliação dos estudantes. Ao final de todo esse processo, constatou-se que não haviam sido construídas as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional em suas três esferas federal, estaduais e municipais, assim como eram limitadas – ou escassas – as iniciativas regionalizadas para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e para a operacionalização da avaliação educacional.

Aos poucos foi se estabelecendo uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação. Todavia, estudos mostram que o desenvolvimento das pesquisas, devido ao constante contingenciamento financeiro, sofreu descontinuidade.<sup>15</sup>

Com esse breve relato, conclui-se a análise da consolidação da avaliação sistêmica da Educação Básica no âmbito Nacional. Poderia alongar-me mais na descrição das variáveis relacionadas a esses dois primeiros ciclos da avaliação, mas a “prática” tem tantos pontos de contato de uma para a outra, que seria arriscar tornar-me enfadonha se quisesse descrever cada um dos detalhes. Destacam-se apenas mais dois ou três aspectos.

Analisando os percursos do SAEB ao longo dos dois primeiros ciclos realizados, percebe-se a influência que os agentes externos exerceram nas suas práticas avaliativas desde o momento da sistematização do sistema. Essa parceria se consolida com a entrada de recursos dos financiamentos tomados em diversos bancos, mas, acima de tudo, pela troca de práticas da avaliação educacional em larga escala que levou ao avanço metodológico dos instrumentos e maior precisão dos resultados. Por fim, acredita-se que, apesar do aparente sucesso inicial, a complexidade do processo abalou a confiança inicial e trouxe a necessidade aprimorar o SAEB. É fato que, desde o primeiro ciclo de aferição já haviam sido feitos alguns ajustes, seja através da formulação do desenho, dos conceitos e objetivos do sistema de avaliação etc., mas, ao término desses ciclos iniciais, houve outras preocupações: era necessário pensar em uma matriz de referência para a avaliação – visto que os conteúdos eram determinados pelos currículos apresentados pelos gestores –, bem como, construir um padrão

---

<sup>15</sup> As discussões podem ser aprofundadas com a leitura de: 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 Educação, n.42/5 – 25 de abril de 2007.

analítico que oportunize a comparação do desempenho dos estudantes ao longo do seu percurso de escolarização. Trata-se disso nos estudos que seguem sobre a regulamentação, reimplantação, condução e avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica entre os anos de 1995 a 2003.

## **1.2 Os Ciclos SAEB de 1995 a 2003: (re)implantação, condução, avaliação**

A Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro 1994, com redação dada pela Medida Provisória nº 765, regulamenta o SAEB (DOU, Portaria 1.795, 1994).<sup>16</sup> Sua criação foi um dos atos do Governo Itamar Franco e do Ministro da Educação Murilo de Avellar Hingel.

Merecem destaque, ainda, alguns objetivos do SAEB: um deles é “[...] contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados”. Mas, pela complexidade do processo, é necessário criar uma articulação entre todos os níveis da administração educacional, em especial “[...] com as Secretarias de Educação [...]”, pois se acredita que esse engajamento é fundamental e, o mesmo, depende da mobilização dos “[...] recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das Secretarias e de universidades e centros de estudos e pesquisas sociais e educacionais, para gerar e difundir os conhecimentos” aos “[...] responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral [...]” (BRASIL, Portaria nº 1.795, 1994). Assim, com essa interface do discurso da democratização, o Governo institucionaliza a implantação de políticas de avaliação educacionais no Brasil e, além disso, compromete-se com a eficácia do permanente acompanhamento na execução e análise dos resultados educacionais. Dito de modo mais direto, executar uma política demanda uma enorme conjunção de fatores.

Ciente disso, o INEP toma uma decisão: o sistema de avaliação será dirigido por um Conselho Diretor de Educação Fundamental. Nesse conselho, a titularidade fica delegada ao presidente do órgão federal, em parceria com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), por um representante dos secretários de educação dos municípios das capitais e pelo presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

---

<sup>16</sup> Todas as Portarias estão disponíveis em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index>.

O Conselho de Diretor é um órgão colegiado encarregado do processo de decisão sobre o Programa de Avaliação. É o principal órgão do sistema de Governança e sua função é captar capital, disseminar os dados e as informações gerados pelo sistema, além de outras atividades necessárias ao desenvolvimento do SAEB atribuídas na Portaria Ministerial nº 1.795 (BRASIL, Portaria nº 1.795, 1994). Com a institucionalização, segundo Julio Jacobo Waiselfisz, as avaliações “[...] tendem a estruturar uma burocracia estável e mais autônoma [...]” (WAISELFISZ, 1993, p.7).

A descentralização, como parte da implementação da Política Nacional de Avaliação, passou por períodos em que houve maiores ou menores avanços na descentralização das decisões, em 1995, no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), por exemplo, sofreram com a descontinuidade (HORTA NETO, 2007). Essa situação foi causada por um nítido dissenso com relação ao “desenho” das avaliações que, de maneira geral, não atendiam a todos os critérios estabelecidos pelo Banco Mundial. O Banco financiador exigia novas normas, entre eles, o compromisso com a padronização do monitoramento da qualidade da educação.

Diante disso, surgem duas mudanças: a primeira é que todas as etapas da avaliação de sistema - a elaboração de provas, análise e manipulação dos resultados - passam para os organismos não lucrativos, escolhidos via licitação; a segunda, conclui-se que o sistema de avaliação nacional precisava de algumas alterações, como, rever as séries avaliadas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª para 4ª e 8ª, ambas dos ensinos de Primeiro Grau. A segunda foi o início da construção de novas metodologias estatísticas para desenvolver uma escala de proficiência com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho dos estudantes.

De fato, não se cria, impunemente, num país, o monitoramento de um sistema educacional como o que estava em curso. Sem a intenção de prolongar a discussão, apresenta-se o ciclo subsequente.

Em dezembro de 1995, com o terceiro ciclo implementado, o Saeb foi regulamentado pela Portaria nº 1.795. O objetivo era o de aferir e disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes das séries de cada um dos ciclos de escolaridade: 4ª e 8ª séries do Primeiro Grau (Ensino Fundamental) e 2ª e 3ª séries do Segundo Grau (Ensino Médio). Seria descrito, assim, os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante de cada um dos Estados e do Distrito Federal. O relatório estatístico intitulado Microdados SAEB/95 aponta que no Ensino



Fundamental foram avaliados 90.499 estudantes. Responderam os questionários 6.292 professores de Matemática e de Língua Portuguesa e 2.718 diretores das escolas avaliadas (SAEB, Microdados, 1995).

À medida que o processo foi sendo executado, alguns aspectos se destacam. Um deles é relativo aos dados coletados com a amostra dos estudantes da 2ª série do Ensino Médio. Depois da análise na base de dados, o INEP concluiu que havia perdas não compensadas na ponderação, por isso os dados foram excluídos da análise. Restou o tratamento das informações sobre as 27 unidades da Federação (UF) e 9 regiões metropolitanas (RM) e o Distrito Federal. Outro aspecto é sobre as questões (itens) que compunham os testes de Matemática e de Língua Portuguesa (Leitura). Elas totalizaram 1.236 itens, a maioria deles de múltipla escolha, e somente para alguns dos alunos da 8ª série e 3ª série do Ensino Médio foram aplicadas questões abertas (BRASIL, 1995). Ainda, a correção dos testes adquiriu consistência metodológica ao adotar uma nova metodologia de construção dos testes e análise dos resultados: a Teoria da Resposta ao Item (TRI). A metodologia contempla modelos matemáticos nos quais a probabilidade de acerto a um item é calculada em função da proficiência dos estudantes. À medida que representa um determinado traço latente (aptidão), a comparação entre os resultados obtidos ao longo dos ciclos se tornou possível.<sup>17</sup>

Constata-se que nesses ciclos os instrumentos contextuais tiveram uma importante função na análise dos dados oriundos dos testes. Havia a premissa de que “[...] o rendimento dos alunos refletiria a qualidade do ensino ministrado e nenhum fator determina, isoladamente, a qualidade do ensino” (BRASIL, 1995). Se assim fosse, uma análise sistêmica, com periodicidade na coleta dos dados, captaria a evolução do quadro educacional brasileiro.

No ciclo de 1995, ocorrem outras alterações no Saeb, dentre elas a inserção do Ensino Médio, com isso, o sistema de avaliação da educação básica tornou-se, de fato, um sistema nacional e, contando com a adesão de todos os estados e todas as redes de ensino estaduais e municipais. A partir desse ciclo, as séries avaliadas passam a ser a 4ª e 8ª do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. E, por fim, o INEP terceirizou as avaliações às fundações CESGRANRIO e Carlos Chagas, atitude esta que gerou críticas (HORTA NETO, 2007).

Diante do exposto, com relação a esse ciclo de avaliação, presume-se cumprido o mapeamento dos principais aspectos constitutivos e propõe-se a análise do ciclo subsequente.

---

<sup>17</sup> O assunto é abordado por Brooke & Oliveira (2015); Andrade, Tavares & Valle (2009); Klein 2003, 2009.

Em 1997, foi realizado o *Quarto Ciclo das Avaliações Nacionais do Sistema da Educação Básica*. Esse ciclo foi regulamentado pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (a mesma dos dois ciclos anteriores). O objetivo principal era monitorar o desempenho dos sistemas de ensino, oferecendo informações que permitissem aos gestores conhecer com maior profundidade os problemas e deficiências do sistema educacional, orientando com maior precisão as políticas governamentais destinadas à melhoria da qualidade e à promoção da equidade na oferta de educação básica. A metodológica segue o padrão anterior. O documento intitulado *Microdados Saeb/97* mostra que o teste contou com a participação de 220.000 alunos distribuídos em 5.659 turmas, de 1.993 escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Também participaram da pesquisa 13.267 professores e 2.302 diretores (SAEB, *Microdados*, 1997).

Com base nessas colocações, algumas observações presentes nos documentos analisados são importantes. Um deles é a inclusão de mais áreas de conhecimento, uma inovação desse ciclo. No Ensino Fundamental, há a presença das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais e no Ensino Médio, além de Língua Portuguesa, Matemática, o teste conta com questões de Física, Química e Biologia. Essa inclusão muda a amostra dos respondentes dos questionários contextuais. Outro ponto, é que, além das escolas públicas, participaram desse ciclo algumas escolas da rede particular de ensino.

Somente depois de concluído o processo de avaliação foi que o Ministério da Educação observou alguns problemas na coleta dos dados. As falhas na fase de coleta de dados ocorreram com os dados das escolas federais - excluídos por serem em número muito reduzido - e das escolas rurais da região Norte - pela dificuldade de acesso para aplicar a prova. Também foram suprimidos os dados sobre os alunos da 3ª série do Ensino Médio matriculados em cursos profissionalizantes e turmas multisseriadas. Todos os casos citados causaram alteração amostral, comprometendo, assim, a rigidez analítica.

Não obstante, foi possível perceber alguns avanços metodológicos: O primeiro concerne à elaboração das *Matrizes Curriculares de Referência para a Avaliação*, que aconteceu no ano de 1997. A partir dela, a avaliação educacional conta com os conteúdos que foram indicados, hierarquizados, associados às competências e às habilidades e, depois, categorizados em três ciclos: no 5º ano (4ª série) e no 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. O segundo foi a garantia da comparabilidade dos resultados obtidos nas escalas de proficiência. Isso gerou uma grande expectativa para as análises longitudinais sobre a realidade educacional.

Já era possível comparar os resultados do SAEB/97 com o desempenho dos alunos no ciclo anterior (1995). Certamente, esse foi um passo importante em direção à definição de padrões a serem atingidos na Educação Básica Nacional (CASTRO, 1998).

Passados dois anos, em 1999, o MEC coordenou o *Quinto Ciclo das Avaliações Nacionais*. Esse ciclo foi regulamentado pela Portaria Ministerial nº 839, de 26 de maio de 1999, assinada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza. O objetivo geral do SAEB, descrito no Art. 1º, era monitorar a qualidade do ensino, a equidade e a eficiência do sistema de educação básica, conforme determina o inciso VI do Artigo 9º da Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, Portaria nº 839, 1999).

Participaram da amostra do Saeb/99 360.451 estudantes, distribuídos em 7.011 escolas públicas e privadas, sendo 133.143 da 4ª série, 114.516 da 8ª série do Ensino Fundamental e 112.792 da 3ª série do Ensino Médio. No Ensino Fundamental, avaliaram-se as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Na 3ª séries do Ensino Médio, Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia foram avaliadas. Foram mantidas as mesmas exclusões do ciclo anterior às escolas federais, escolas rurais da região Norte e turmas multisseriadas (BRASIL, 1999).

Todavia, a partir daquele ano, se deu a diferenciação de escolas participantes do Saeb que passaram a ser sorteadas diretamente pelo MEC. Uma das consequências – negativa – foi o intenso declínio das proficiências dos estudantes, se comparados os anos de 1997 e 1999. Existem diversas explicações, entre elas, destacam-se duas: a primeira é que o período coincide com o processo de universalização do ensino e aumento nas matrículas de alunos oriundos das famílias mais empobrecidas e com menor capital cultural; a segunda é que as mudanças na forma de recrutamento da amostra dos estratos que, até 1997 era obtida da seguinte forma: primeiro o MEC sorteava os municípios, depois, os municípios sorteados faziam o sorteio das suas escolas e, após 1999, a escola participante passou a ser sorteada diretamente (FRANCO, 2001). Isso leva a supor que o “sorteio” das escolas não atendia a critérios rígidos a serem seguidos por todos os entes federativos – tudo leva a crer que alguns escolhiam as escolas que desejavam (ou não desejam) serem avaliadas.

De um ponto de vista político-institucional, as alterações foram ainda maiores. No período foi instituído o Comitê Consultivo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – COMSAEB. Ao Comitê – que contava com treze (13) membros -, competia opinar sobre o planejamento e operacionalização do SAEB e acompanhar e supervisionar o desenvolvimento das atividades do Sistema (BRASIL, Portaria nº 839, 1999). Coube à

Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), órgão do INEP, exercer as funções de secretaria executiva do COMSAEB e, ao Ministério da Educação, em colaboração com as Secretarias de Educação, assegurar os meios necessários ao estabelecimento de mecanismos de cooperação e intercâmbio técnico-científico e institucional com organismos nacionais, estrangeiros e internacionais, visando ao desenvolvimento do SAEB.<sup>18</sup>

Em 2001, foi realizado o *Sexto Ciclo das Avaliações Nacionais*, regulamentado pela Portaria nº 243, de 12 de fevereiro de 2001, assinada pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. O objetivo era identificar os fatores associados ao desempenho dos estudantes avaliados.

Os testes seguiram o formato anterior: aplicados em escolas públicas e particulares, sorteadas em caráter amostral. A amostra em 2001 era de 288.331 estudantes das escolas do Brasil, matriculados nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Para o universo da 4ª série, foram mantidos os alunos das escolas rurais do Nordeste, de Minas Gerais e do Mato Grosso do Sul. Além deles, 23.503 professores de Matemática e de Língua Portuguesa e 6.831 diretores responderam os questionários. A população de referência foi composta a partir do Censo Escolar 2000, excetuando-se os das escolas federais, rurais ou de turmas multisseriadas.

Embora se pareça muito com os demais ciclos, a partir dessa edição, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). A intenção era qualificar a comparabilidade entre os anos para descobrir as relações de dependências entre causas e efeitos dos fenômenos educacionais e, então, melhorar o sistema educacional.

O rigor analítico exigia constantes estudos e pesquisa na área. Mais uma vez instituiu-se uma Comissão Técnica, regulamentada por meio da Portaria nº 243, de 12 de fevereiro de 2001. Consta, no Art. 1º, que o objetivo da comissão era aprofundar a análise dos resultados das três últimas edições dos exames do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, com vistas à formulação de sugestões de ações para a melhoria da qualidade do ensino básico. No Art. 2º são designados os membros, entre Bernardete Gatti, Esther Pillar Grossi, Francisco Creso Junqueira Franco Júnior, Maria Helena Guimarães Castro, entre outros especialistas na área de educação nacional. A partir de então, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Daeb/Inep) coordenou um amplo

---

<sup>18</sup> Para saber mais, acessar o Relatório: MEC/INEP e DAEB. Informe de resultados comparativos do SAEB 1995, 1997 e 1999. Disponível em: [www.download.inep.gov.br/saeb/1999/resultados/saeb99\\_relatorio](http://www.download.inep.gov.br/saeb/1999/resultados/saeb99_relatorio). Acesso em: 26 de maio de 2018.

esforço visando à definição, revisão e construção dos instrumentos que integrariam o sexto ciclo de avaliação.<sup>19</sup>

Entre os pontos de destaque, estão a reorganização das Matrizes de Referência do Saeb, que foram revistas por especialistas nas áreas de Currículo, Psicologia do Conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática.

A partir da Matriz da Avaliação, passa-se a priorizar determinados Tópicos e Temas dos conteúdos a serem avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente em função das competências e habilidades definidas para as diferentes séries e disciplinas. Também estabelece descritores para compor os cadernos de provas para cada série e disciplina e os mesmos partem de uma amostragem matricial de conteúdos conjugada à metodologia de construção de provas denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB). Para garantir a comparabilidade com anos anteriores, mantêm-se alguns blocos e itens comuns aplicados em outros ciclos de avaliação do Saeb. Os resultados são analisados pela TRI (BRASIL, 2001).

Além desses aspectos, a partir de 2001, também foram avaliados fatores socioeconômicos, culturais e outros relacionados aos hábitos dos estudantes brasileiros. Diversos fatores interferem no desempenho escolar dos estudantes, como, os hábitos escolares e familiares, gênero, entre outros fatores, e inclusive o próprio contexto cultural, em termos sociológicos.

O *Sétimo Ciclo das Avaliações Nacionais*, em 2003, validou a mesma sistemática do ciclo anterior. O objetivo do Sistema Nacional de Avaliação Básica nesse certame foi pesquisar os fatores associados ao desempenho e que evidenciem características de uma boa escola para apoiar os Municípios, Estados e a União na formulação de políticas para a melhoria da qualidade do ensino, com foco na aprendizagem de habilidades básicas e indispensáveis ao cidadão. Participaram do exame bienal 218.521 alunos, 17 mil professores e 6 mil diretores de 6.270 escolas das 27 unidades da Federação. Além dos testes de habilidades e competências, foram aplicados questionários socioeconômicos a alunos, professores e diretores das escolas amostradas. As informações coletadas foram posteriormente relacionadas à média de desempenho alcançada pelos estudantes nos testes de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. No conjunto, as informações contextualizam as explicações do desempenho aferido, possibilitando, assim, o trabalho de análise da realidade de cada escola do Brasil.

---

<sup>19</sup> É possível analisar o processo lendo a publicação do documento Saeb 2001 – Novas Perspectivas.

Finalmente, considera ser importante focar na metodologia da seleção da amostragem. Nesse ciclo, os matriculados nas escolas urbanas em uma das três séries de interesse – 4ª e 8ª série do EF e 3ª série do EM – foram selecionados pelos dados do Censo Escolar de 2002, excetuando-se os das turmas multisseriadas e de aceleração. Foram incluídos também no universo da 4ª série do Ensino Fundamental os alunos das escolas não federais rurais com 10 estudantes na série (BRASIL, 2003).

Conforme dito anteriormente, com o passar dos anos, os dados do SAEB sofreram alterações. Nessa edição, foram adicionadas aos arquivos as variáveis de dependência administrativa e tipo de localização das escolas. Além disso, mais algumas variáveis entraram na definição da estratificação, como, indicador de município com população grande, indicador de escola em Região Metropolitana, estrato geográfico e domínio de estimativa Bolsa Escola. Outra novidade diz respeito ao questionário socioeconômico aplicado a alunos, professores e diretores, que passou a incluir questões sobre o problema da violência. Também foi formado um grupo de estudo para aprofundar a análise sobre “cor” e “rendimento dos estudantes”. As adições complementavam os dados coletados e intencionavam facilitar as análises dos resultados.

Os diagnósticos não param por aí. Os ciclos que seguem são um convite ao leitor, pois mostram a etapa final da evolução da principal avaliação em larga escala aplicada na Educação Básica do Brasil.

### **1.3 Os Ciclos SAEB 2005 a 2017: regulamentação, consolidação, avaliação**

O processo de construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) continua se desenrolando em novas leis, portarias, objetivos etc. Em 21 de março de 2005, a Portaria Ministerial nº 931 foi assinada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

A Portaria revogou a Portaria nº 839, de 1999, e redefiniu o desenho inicial do SAEB. A partir de então, o SAEB é composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A condição de ambas depende da ordem de uma hierarquia estabelecida pelas seguintes diretrizes básicas: a ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população escolar; a ANRESC – chamada de Prova Brasil – será aplicada a alunos de 4ª e

8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública urbana, de dois em dois anos, com o objetivo avaliar as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Tanto a ANEB quanto a ANRESC utilizam os mesmos procedimentos metodológicos e científicos para coletar e sistematizar dados sobre o desempenho dos alunos. Todavia, a Prova Brasil se destaca por ser uma avaliação universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil, com mais de 20 alunos na série, são avaliados (BRASIL, Portaria nº 931, 2005).

A partir de agora, as discussões centram nos dados da ANRESC/Prova Brasil, por ser essa avaliação o objeto deste estudo.

*O Oitavo Ciclo das Avaliações Nacionais – Primeira Edição da Prova Brasil* – ocorreu em 2005. Seguindo as diretrizes da Portaria nº 931, a ANRESC tinha como meta avaliar as escolas públicas do ensino básico de forma censitária e as turmas do 4ªsérie/5º ano e 8ªsérie/9º ano do Ensino Fundamental (com no mínimo de 30 estudantes), em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática.<sup>20</sup> A partir da coleta dos dados, são gerados os resultados sobre os níveis de aprendizagem por escola, por rede e para a Nação. Apresentam, ainda, indicadores contextuais coletados a partir da aplicação do Questionário do Aluno, Questionário do Diretor, Questionário do Professor e Questionário da Escola. Com base nesses instrumentos, é possível aferir as condições extraescolares e intraescolares e, por fim, relacioná-las aos resultados da avaliação de desempenho cognitivo.

Tendo sido a Matriz de Referência do Saeb redefinida em 2001 por conta da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foi necessário elaborar outras matrizes. Trata-se da Matriz de Referência para Avaliação. Ela apresenta o objeto de uma avaliação e é formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades esperadas dos estudantes em diferentes etapas de escolarização. Assim sendo, essa construção exigiu estudos das propostas curriculares de ensino sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores em atividade nas redes de ensino e especialistas em educação. Além dessa Matriz, foi proposta a formulação da Matriz dos Questionários SAEB (discussão que será ampliada posteriormente).

Esse período marca uma etapa de mudanças na sistematização das avaliações. Elas visavam dar sentido aos dados apresentados, à construção de diagnóstico, reflexão e

---

<sup>20</sup> Dois anos depois a Prova Brasil contava com a participação das escolas públicas rurais que ofertavam os anos iniciais e que tinham um mínimo de 20 estudantes matriculados nessa série e, na edição de 2009, os estudantes anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental, que atendiam ao mínimo de alunos matriculados também passaram a ser avaliados.

planejamento do trabalho de gestão das redes e das escolas, bem como, auxiliar na formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. Para isso, foram consideradas e definidas as funções da educação escolar e o conceito de qualidade educacional que balizam a avaliação e os constructos das Matrizes (BRASIL, 2010).

Dando sequência à série histórica das avaliações de sistema, descreve-se o *Nono Ciclo das Avaliações Nacionais* – Segunda Edição da Prova Brasil –, desenvolvido no ano de 2007. Coube ao então Ministro da Educação, Fernando Haddad, e ao presidente do INEP, Reynaldo Fernandes, regulamentar a avaliação por meio da Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007. No Art. 2º, constituem objetivos da ANRESC 2007: aplicar instrumentos (provas de Matemática e de Língua Portuguesa e questionários) em escolas da rede pública de ensino localizadas na zona urbana e que possuam, pelo menos, 20 alunos matriculados em cada uma das turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o Ensino Fundamental regular (BRASIL, Portaria nº 47, 2007).

Os resultados da Prova Brasil são a base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos estados e municípios brasileiros e do Distrito Federal, em conjunto com as taxas de aprovação escolar.<sup>21</sup>

Com o impacto positivo das avaliações, houve a criação de mais uma avaliação com o objetivo de avaliar anualmente o nível de alfabetização de todos os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino: Avaliação de Alfabetização *Provinha Brasil* (Portaria Nº. 10, de 24 de abril de 2007).

Em 2009, ocorreu o *Décimo Ciclo das Avaliações Nacionais* - Terceira Edição da Prova Brasil. O então Ministro da Educação, Fernando Haddad, institucionalizou o processo através da Portaria nº 87, de 7 de maio de 2009. A partir desta, se estabeleceu os objetivos do SAEB: oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades regionais diagnosticadas, produzir informações sobre os fatores do contexto que influenciam o desempenho dos alunos e divulgar aos agentes públicos e à sociedade, uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos (BRASIL, Portaria nº 87, 2009).

Manteve-se o padrão dos instrumentos utilizados na ANRESC (Prova Brasil), tendo como público-alvo o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, em

---

<sup>21</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaol\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaol_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em: 27 mai 2019.



que foram avaliadas as competências e definidos os descritores baseados em conteúdos curriculares e operações mentais nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. As regras foram mantidas: avaliar as escolas públicas (Censitários – ANRESC e Amostral – ANEB) e as escolas privadas (Amostral). Assim como foram mantidos os questionários aplicados periodicamente pelo Inep. Como o costume, a partir dos dados coletados na ANRESC, calcula-se o IDEB.

*O Décimo Primeiro Ciclo das Avaliações Nacionais* - e Quarta Edição da Prova Brasil - aconteceu em 2011. Nessa edição, a presidenta do INEP, Malvina Tania Tuttman, regulamentou o processo do SAEB (ANEB e ANRESC) por meio da Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011.

No documento oficial, incisos I a V, do § 1º, do Artigo 1º da Portaria nº 149, ficou estabelecido à manutenção dos objetivos do ciclo anterior. A esses foram acrescentados os incisos VI a X, nos termos que seguem: aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa; produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intraescolares e extraescolares; fornecer dados para cálculo do IDEB; avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras e, manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares (BRASIL, Portaria 149, 2011). No desdobramento do artigo, conforme indicado pelo parágrafo § 1º, complementa-se com dois objetivos específicos da ANRESC 2011, determinando a aplicação dos instrumentos (provas e questionários) nas escolas da rede pública de ensino das zonas urbana e rural que possuam, pelo menos, 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental regular que estejam organizadas no regime de 09 anos, e nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental regular de 08 anos (BRASIL, Portaria 149, 2011).

Os resultados de desempenho da ANRESC/2011 referir-se-ão às médias de desempenho das unidades escolares dos municípios e das unidades da federação. Sendo que, as informações produzidas serão utilizadas para calcular o IDEB de cada unidade escolar pública, município, unidade da federação e do país. Além de subsidiar a formulação e monitoramento de políticas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação (BRASIL, Portaria nº 149, 2011).

Os procedimentos e sistemática para a realização e divulgação dos resultados da Prova Brasil 2011 foram estabelecidos pela Portaria Inep n.º 152, de 31 de maio de 2012, que dispôs sobre o SAEB.

Nesse ano, o Estado resolveu avaliar estudantes de outras etapas de escolarização, assim, pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, ficou instituído: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Por meio do Pacto, reafirmou-se o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico.

Dando sequência a esse breve histórico, apresenta-se o *Décimo Segundo Ciclo das Avaliações Nacionais* – Quinta Edição da Prova Brasil –, realizado em 2011. Ele foi regulamentado pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o SAEB, editada pelo então Ministro Aloizio Mercadante Oliva. A Portaria estabelece que o SAEB seja composto por três processos de avaliação: a) Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB; b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, conhecida como Prova Brasil; c) Avaliação Nacional da Alfabetização.

Nesse ano, uma nova alteração - anunciada no Art. 1º da Portaria nº 482 – inclui ao SAEB outra avaliação: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANA objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas anualmente fornecerão três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

Em 2013, no *Décimo terceiro Ciclo das Avaliações Nacionais* – Sexta Edição da Prova Brasil –, a ANRESC manteve os objetivos, as características e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até então (BRASIL, Portaria n. 482, 2013).

Na Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013, no § 1º constituem objetivos específicos da ANRESC 2013: Aplicar instrumentos (provas de Leitura, de Matemática e questionários), fornecer informações sobre as unidades escolares e, por fim, “III. Aplicar, em caráter experimental para validação das matrizes e escalas, os testes de Ciências definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o 9º ano do ensino fundamental, implicando, neste caso, dois dias de aplicação” (BRASIL, Portaria nº 304, 2013).

Segundo informações coletadas no Relatório SAEB/2013, no 5º (4ª série), foram avaliados 2.484.459 alunos, distribuídos em 95.294 turmas e 40.878 escolas e, no 9º ano, 2.456.3 alunos, distribuídos em 82.112 turmas e 31.798 escolas. O universo do ciclo foi determinado pelo censo 2012. Como foi possível observar por meio da Portaria acima

descrita, nesse ciclo houve a inclusão de Ciências na prova a ser realizada com os estudantes do 9º ano. Sendo ainda aplicado um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia, que não gerou resultados para a edição.

Nessa edição, os procedimentos e sistemática para realização e divulgação dos resultados da ANEB/Prova Brasil 2013 foram estabelecidos por três Portarias: 1) Portaria Inep n.º 482, de 7 de junho de 2013, que dispôs sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, mantendo os objetivos, características e procedimentos de avaliação da Aneb/Prova Brasil e incluindo a ANA no conjunto do Saeb; 2) Portaria Inep n.º 304, de 21 de junho de 2013, que estabeleceu a sistemática para realização e o período de aplicação da avaliação, assim como o seu público-alvo e a taxa mínima de participação para a divulgação dos resultados; 3) Portaria Inep n.º 414, de 29 de julho de 2013, que divulgou os resultados da análise dos requerimentos das redes municipais de ensino para a não divulgação dos resultados e/ou para a aplicação supletiva da Prova Brasil. Desde sua primeira edição em 1990, já se passaram muitos anos.

A edição 2015 do Saeb representa o *Décimo Terceiro Ciclo das Avaliações Nacionais* - Sexta Edição da Prova Brasil. A edição foi regulamentada pela Portaria n.º 147, de 13 de maio de 2015, que dispõe sobre o SAEB, assinada pelo então presidente do INEP, José Francisco Soares. Nesse ano, foram mantidos – novamente – os objetivos, a metodologia e as características da edição anterior. Os objetivos específicos da ANRESC 2015 também se sustentaram. Pode-se contar, ainda, com a regularidade no público-alvo (definido com base no Censo Escolar 2014). Apenas uma decisão surpreende: não seriam avaliadas as turmas Multisseriadas, as turmas de Correção de Fluxo e as turmas de Ensino Médio Integrado, declaradas no Censo Escolar (BRASIL, Portaria n.º 147, 2015).

A Portaria n.º 564, de 19 de abril de 2017, instituiu o SAEB/2017. Esse foi o *Décimo Quarto Ciclo das Avaliações Nacionais* – Sétima Edição da Prova Brasil, regulamentado pela Portaria n.º 564. À frente do Ministério da Educação estava Mendonça Filho e, no INEP, Maria Inês Fini. Do mesmo modo que as versões anteriores, o SAEB tem o objetivo de avaliar a qualidade da educação nacional e, assim, oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas educacionais.

Nesse ciclo a avaliação, traz-se compreensão abrangente acerca dos conceitos basilares, fruto do acúmulo de mais de 25 anos de experiência com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ajustes – pequenos – atendem reivindicações de proponentes e de colaboradores das várias regiões do Brasil onde a avaliação vinha sendo aplicada. Uma das

intenções foi garantir a avaliação do maior número de estudantes. Conforme Portaria MEC nº 564, publicada pelo Diário Oficial da União em 2017, houve uma alteração no Art. 6º do documento oficial do ciclo anterior (Portaria nº 482), que versa sobre o público-alvo do SAEB. A partir desse ano, fariam as avaliações todas as escolas públicas e privadas, de zonas urbanas e rurais, com pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3ª série do Ensino Médio. As escolas públicas de zonas urbanas e rurais com 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas regulares de 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental distribuídas nas vinte e sete unidades da Federação (BRASIL, Portaria nº 564, 2017).

Na inferência estatística, a população alvo considerada manteve-se a mesma: tratava-se de uma avaliação censitária. Além desse público, seriam consideradas amostras de escolas privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, com estudantes matriculados em turmas regulares de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. A amostra contemplou o Distrito Federal e os 26 estados brasileiros. As turmas multisseriadas, de correção de fluxo, de educação especial exclusiva, de Educação de Jovens e Adultos, de Ensino Médio Normal/Magistério, bem como, as escolas indígenas – que não ministrem o ensino em Língua Portuguesa – não compuseram o público alvo do Saeb 2017.

A Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017, estabeleceu diretrizes para o planejamento e a operacionalização do SAEB de 2017. Assim como nos anos anteriores, a população de referência do Saeb 2017 foi estabelecida com base em informações do Censo Escolar da Educação Básica 2017, além disso, vinculou os dados ao Censo da Educação Básica 2016 (nos termos do Decreto n.º 6.425, de 2008).

A partir dessa edição, foram disponibilizados, pelo INEP, três importantes indicadores: Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), Indicador de Adequação da Formação Docente e Perfil de “Escolas Similares”. O primeiro possibilita situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um desses estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Não menos importante, o segundo analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na escola. E o último, possibilita que cada escola analise seus resultados tendo como referência um perfil de outro grupo de escolas, com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, à mesma localização (urbana e rural) e que possuem os valores absolutos do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) próximos.

Embora ainda permaneçam peculiaridades, a comparação se dá entre realidades com certo grau de proximidade.<sup>22</sup>

Concluo esse breve histórico do desenvolvimento do SAEB, certamente um processo complexo que não se exaure na revisão e análise dos documentos normativos (Portarias, Leis, etc.) ou de qualquer outro documento então utilizado. A discussão sobre políticas públicas educacionais e avaliação do sistema tem sido objeto de vários estudos e, sem negligenciar nesse percurso a real importância de todos esses trabalhos, se entende a pertinência das discussões aqui empreendidas. Ouso retomar dois ou três aspectos antes de abandonar a discussão.

Desde a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica em 1990, o INEP utiliza as avaliações externas – em larga escala – para fazer o diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores contextuais que podem interferir no desempenho do estudante. O objetivo da avaliação, no decorrer dos anos, resume-se à intenção de buscar a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino ofertado. Na maioria das vezes, são depositadas esperanças de que o sistema forneça indicativos para subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas em todas as esferas, mas, em geral, os dados não são utilizados nos planejamentos dos gestores educacionais. Isso parece ter uma íntima relação com as dificuldades da compreensão da variedade de influências internas e externas exercidas sobre os resultados produzidos pela avaliação, assim como, com os entraves na consolidação de um processo de formulação de políticas e gestão de sistemas de educação marcados pelo imediatismo nos debates e planejamentos meramente burocrático.

O desafio é, então, qualificar a devolutiva dos resultados das avaliações externas de larga escala: aproximá-las do contexto escolar, tornando relevantes os dados coletados. Todavia, uma avaliação, como a que faz o Saeb, não age por si, é necessário que as informações promovam reflexão e negociação de significados, mas, embora não haja unanimidade a esse respeito, é recurso admissível e voto vencido: a decisão de avaliar o sistema educacional veio para ficar. A partir da constatação, ignorá-la não parece a melhor solução.

Dada a natureza da avaliação, é importante avançar na análise dos indicadores coletados através dos questionários contextuais no intuito de compreender como se

---

<sup>22</sup> Informações sobre o Indicador de Nível Socioeconômico são apresentadas em Nota Técnica específica Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/Indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/Indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf). Acesso em: 26 mai. 2019.

relacionam com os resultados dos testes cognitivos. Nesse sentido, se vê com bons olhos iniciativas como o uso das avaliações sistêmicas para produzir evidências científicas sobre a situação educacional, todavia, para conseguir resultados, não basta conhecer a realidade, é necessário que essas evidências busquem responder a um desafio: desenvolver no estudante condições de aprendizagem. A escolarização sem aprendizagem não é apenas uma oportunidade de desenvolvimento perdida, mas também uma grande injustiça para as crianças e jovens do mundo, do Brasil inteiro. Sem a aprendizagem, a educação não cumprirá sua promessa constitucional de garantir oportunidade para que todos possam viver com dignidade. Mesmo após vários anos de escolarização, milhões de crianças não sabem ler, escrever ou desenvolver cálculos simples. Essa crise de aprendizagem está ampliando as diferenças, e as desigualdades e o pertencimento – econômico, social e cultural – não se transformam em simples diferenças, mas em desvantagens para os estudantes que chegam à idade adulta sem as aptidões mais básicas para exercer a sua cidadania.

Porém, acredita-se que, pela complexidade do sistema educativo descentralizado, não existem soluções fáceis e muito menos únicas para atacar os mais diversos problemas. Cidades e estados brasileiros enfrentam situações diferentes em suas escolas, não raro, as escolas de uma mesma cidade apresentam grande disparidade entre elas. Sabe-se que as informações não são independentes entre si, bem como, a melhora de um sistema educacional é o resultado de uma série de fatores que, se considerados de forma isolada, incorrem em históricos problemas estruturais. O processo de avaliação do Inep é, às vezes, capaz de melhor identificar os desafios da realidade brasileira, mas, em geral, apontar as diferenças regionais de um país de extensão continental não é condição para o tratamento eficaz de problemas e definição de ações coerentes com a política traçada para a Educação. Essas contradições não impediram a relativização dos resultados da avaliação. Em muitos aspectos, as avaliações do SAEB assumem as características de uma avaliação reguladora e têm determinado a “qualidade” de uma escola ou uma rede de ensino, mesmo que esse título venha associado a um teste que, na maioria das vezes, considera apenas duas áreas de conhecimento (GATTI, 2012). Em Florianópolis, a Lei Nº 8897, de 22 de março de 2012, obriga os estabelecimentos de ensino básico da rede municipal de ensino a construírem uma “placa” para dar ampla divulgação aos resultados da avaliação.

Nada mais a dizer, reafirma-se o compromisso de problematizar as avaliações da Educação Básica no intuito de contribuir com essa discussão. Depois do exame, agora encerrado, ainda cabe detalhar os questionários contextuais.

#### 1.4 Matriz de Referência para os Questionários SAEB: conceito, metodologia, aplicação

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desde a sua implantação em 1990, consolidou-se no campo das políticas públicas, tendo como desafio oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas educacionais. Para avaliar os estudantes, o Inep contava com testes de Língua Portuguesa e Matemática e três instrumentos contextuais, Questionário do Aluno, Questionário do Professor e Questionário do Diretor.

Mergulhar nas discussões acerca do tema exige entender que os testes cognitivos não têm um fim em si mesmo, tendo em vista que adquirem sentido somente quando vinculados a uma política pública, e mais especificamente a indicadores de contexto coletados por meio dos questionários. É também questionar a demarcação histórica entre o que advém da visão de um projeto de educação global e o que advém de uma definição coletiva e democrática dos objetivos e das finalidades da educação pública. Que se aceite, então, as implicações dessa escolha: haverá tantas concepções de “sucesso educativo” quantos forem os fatores explicativos usados para contextualizar os resultados das avaliações sistêmicas.

Tendo aceito o desafio, a intenção é oferecer à educação pública do município de Florianópolis, Santa Catarina, certos meios de realizar as próprias conclusões acerca do seu projeto educativo, do mesmo modo que a escola oferece o conhecimento e se compromete com o pensar, sem ditar o destino e o rumo da vida de cada um dos sujeitos. Essa premissa corrobora com o objetivo geral deste estudo: analisar a relação entre os fatores contextuais e os bons resultados educacionais na perspectiva do direito à educação de qualidade. Por isso, crê-se necessário apresentar as alterações mais significativas dos questionários SAEB e Prova Brasil<sup>23</sup>, tendo em vista que, um deles – o *Questionário do Professor* –, é o objeto desta pesquisa.

Em resumo, os instrumentos contextuais – na sua versão preliminar – visavam avaliar aspectos relacionados ao corpo docente e discente e a escola. Há, também, informações gerais sobre a estrutura e organização da instituição, nível de formação e carreira dos profissionais da educação, nível socioeconômico, aspectos culturais etc. Especificamente, observa-se que o

---

<sup>23</sup> O tema já foi largamente abordado, destaca-se: 1. Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do SAEB 2001, publicado na Revista Estudos em Avaliação Educacional (2003), por Creso Franco, Cristiano Fernandes, José F. Soares, Kaizo Beltrão, Maria Eugenia Barbosa e Maria Tereza G. Alves; 2. Saeb 2001: Novas perspectivas (BRASIL, 2001), Sistema de avaliação da educação básica (SAEB): documentos de referência versão 1.0 (2018); 3. Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década (2018), os dois últimos produzidos pelo MEC.

*Questionário do Aluno* abordava questões relativas à vida escolar, ao nível socioeconômico e ao capital social e cultural dos estudantes e das suas famílias. Os outros dois questionários, *Questionário do Professor* (Língua Portuguesa e Matemática) e *Questionário do Diretor*, possibilitava conhecer a formação, as práticas pedagógicas, o nível socioeconômico e cultural, os estilos de liderança e as formas de gestão do profissional (BRASIL, 1994). Nos primeiros anos da constituição do SAEB, não se priorizou uma concepção particular dos objetivos dos questionários contextuais, do que se pretendia medir ou o que realmente se estava medindo. A proposta carecia de um fio condutor e esse deveria partir dos três eixos de avaliação: *universalização do ensino, valorização do magistério e democratização da gestão* (BRASIL, 1994). Para discutir tais questões, faz-se premente apresentar, ainda que brevemente, o papel que desempenha cada um desses eixos.

O eixo *democratização da gestão* intencionava a consolidação de uma política de educação básica pautada pela qualidade social que prevê um processo de gestão que assegure a implantação do sistema de monitoramento e avaliação, além de maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios, considerando a necessidade de melhorar as condições físicas das escolas. Em relação à escola, os Questionários intencionavam avaliar: os serviços educacionais, as formas de gestão e participação – os níveis de autonomia da escola, a situação da infraestrutura física (prédios, equipamentos etc.) – e as estratégias de planejamento, execução e avaliação dos planos da escola; as formas de articulação entre a instituição e o seu meio social (BRASIL, 1994). O intuito era avaliar múltiplas variáveis para “[...] delinear o perfil do diretor, a organização e o funcionamento da escola e a prática da gestão nas escolas públicas de 1º Grau” (BRASIL, 1994 p. 8). No *Primeiro Ciclo SAEB*, o *Questionário do Diretor* foi aplicado nas escolas que possuíam ao menos um “diretor formal” ou coordenador administrativo. Em virtude disso, as instituições de ensino com apenas uma sala não foram incluídas na amostra de 1990. O instrumento contou com 50 (cinquenta) itens fechados e algumas questões objetivas de múltipla escolha (BRASIL, 1994).

O segundo Eixo *Valorização do Magistério* – central do novo sistema de monitoramento – foi composto por duas linhas de avaliação relacionadas à situação funcional e às competências do docente. Nesse sentido, uma política nacional de formação e profissionalização dos profissionais da educação, pautada pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, implica em conhecer os “[...] níveis de formação e capacitação docente” e as “[...] condições de trabalho e experiência profissional”, assim como, a “[...] percepção do ‘papel’ do professor, as formas de utilização do ‘tempo pedagógico’, os



materiais e as estratégias de ensino utilizadas e os principais problemas no ensino”. Deveria captar, ainda, aspectos relacionados ao estilo de liderança e gestão da sala de aula. Todas as variáveis são importantes para contextualizar os “[...] resultados pedagógicos (níveis de aprendizagem, evasão, repetência, etc.)” e relacioná-los a “[...] diferentes estratégias e perfis docentes” (BRASIL, 1994, p. 9). Acredita-se que analisar a atuação docente é necessário para produzir conhecimentos básicos a respeito da identidade social e profissional do professor do Ensino Fundamental. Metodologicamente, o modelo inicial do Questionário do Professor foi organizado com cinquenta e três (53) itens fechados, muitos deles de caráter múltiplo. A amostra de participantes foi selecionada de forma aleatória, seguindo os seguintes padrões: um professor da 1ª e um da 3ª série e, nas escolas que ministram da 5ª à 8ª série, três professores da 5ª série (das disciplinas de Português, de Matemática e de Ciências) e três da 7ª série (das mesmas disciplinas). Nesse processo, a amostra totalizou 17.814 respondentes, sendo 12.202 de escolas estaduais, zona urbana, 1.146 de escolas estaduais, zona rural, e da rede municipal de ensino, 2.764 da zona urbana e 1.702 da zona rural (BRASIL, 1994).

No terceiro, e último eixo, trata-se da *Universalização do Ensino*. Esse desafio implica compreender que as matrículas são apenas um dos fatores determinantes, além deste, há que se considerar as características sociais e demográficas relacionadas com o acesso à Educação Básica e as dificuldades de permanência que levam à reprovação, ao abandono e, por fim, ao fracasso escolar. Uma escola pretensamente universal busca identificar a realidade social dos estudantes, de cada uma das escolas – na zona rural ou na zona urbana, em bairros periféricos ou regiões metropolitanas, comunidades carentes ou não etc. – e das famílias, sob pena de mascarar ou ocultar as contradições existentes, silenciando as vozes já enfraquecidas. Nesse sentido, acreditava-se que o questionário era a melhor forma de examinar os resultados de desempenho em relação a grupos com oportunidade semelhante e, então, entender por que algumas situações geram resultados diferenciados e quais as possíveis razões dessa diferenciação.

Os três questionários abordam grandes dimensões avaliativas relacionando-as a três questões, sendo uma para cada eixo. No primeiro, *Democratização da Gestão*, questionava-se “Até que ponto a gestão educacional está se tornando mais eficiente e democrática?”. O outro, *Valorização do Magistério*, “Tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?”. E, no eixo *Qualidade de Ensino*: “Até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade de ensino?” (BRASIL, 1994, p. 8).

Esses princípios e diretrizes conduziram o processo de construção e validação dos questionários, consecutivamente, em dimensões, indicadores e padrões de qualidade. No primeiro ciclo, a elaboração dos instrumentos utilizados no eixo *Universalização com Qualidade* se voltam para as dimensões escolarização e de retenção – taxas de matrícula, repetência, evasão, abandono etc. – mas, além disso, avançaram em direção a dados sobre a produtividade. No eixo *Valorização do Magistério*, encontram-se as dimensões pedagógicas – indicador de conteúdos e projeto pedagógico e condições de trabalho como, carreira, salário, acesso por concurso público etc. Para finalizar, no eixo *Gestão Educacional*, encontram-se as dimensões de corresponsabilidade entre os entes pela gestão da educação – indicadores de custo-aluno-qualidade, de descentralização, de gestão democrática e compartilhada, de desburocratização – indicadores de gestão de pessoas: custo docente/aluno, docente/não docente/aluno – e de eficiência – indicador diagnóstico de uso racional de recursos financeiros e humanos. Assim, a avaliação expressa um conjunto de variáveis que reúnem indicadores a serviço da educação que, embora interdependentes, guardam certa homogeneidade, possibilitando, desse modo, uma análise complexa.

Posteriormente, para operacionalizar cada um dos eixos, criaram-se construtos. A função deles é mapear os conceitos teóricos não diretamente observáveis. Tendo em vista o grau de exigência de definição clara e embasamento empírico, adotou-se características psicométricas, corporificando, assim, o instrumento de medida e tornando-o válido para medir o que se pretendia aferir. O projeto do sistema de avaliação, ao elaborar as diretrizes para o questionário, dependia de uma questão basilar: conferir validade e confiabilidade a um instrumento de avaliação da docência brasileira. No que se refere ao instrumento contextual, a metodologia requer que dois tipos de validação sejam realizados: a validação interna, que se refere ao quão bem o instrumento mede o que está proposto a medir, e a validação externa, que na pesquisa quantitativa busca a validação das hipóteses. Assim, tem-se a confiabilidade desejada. Todo esse cuidado justifica-se, pois, na hora da construção das questões, a validade de construto é determinante para a correlação dos fatores e a construção de explicações contextuais. Essa definição parece apontar algumas diretrizes a serem seguidas na construção dos instrumentos, mas ainda necessita de concepções teóricas mais claras e atualizadas.

De posse das informações, há outro aspecto primordial: os estudos têm buscado as contribuições das discussões sobre a Sociologia da Educação para entender a origem das explicações acerca da realidade educacional. Nessa perspectiva, os fatores determinantes da escolarização ou do baixo nível educacional, em grande medida, resultam da concentração de

renda. Apesar de determinante, essa explicação sociológica não é suficiente para o entendimento do contexto, por isso, propôs-se investigar alguns aspectos relacionados aos eixos da qualidade, como, acesso, infraestrutura, currículo, práticas pedagógicas etc. Desse modo, os fatores explicativos do desempenho escolar passam a ser relacionados aos fatores extraescolares. Pouco a pouco, enfatizam-se aspectos intraescolares, equacionando os fatores sociais e escolares como auxiliares na identificação das condições em que são obtidos melhores resultados educacionais (BONAMINO, 2016; BRUSCATO, 1998; MENEZES; NASCIMENTO, 2000; URBINA, 2007, STRAUSS; SMITH, 2009).

No início dos ciclos, o tratamento estatístico era efetuado em pesados computadores, geralmente, em nível nacional. As secretarias estaduais e municipais, assim como as escolas, dispunham de computadores de capacidade limitada e, segundo o INEP, não havia ligação entre os meios de tratamento dos níveis nacional e regional. Objetivando superar tais deficiências, os responsáveis sugerem o estabelecimento de definições operacionais, assim, foram estabelecidas as relações entre os conceitos ou os constructos e as observações, comportamentos e atividades reais. Dada a complexidade dos desafios, se conclui que há muito a ser feito para diagnosticar e analisar as relações entre as variáveis internas e externas à escola que, por vezes, se metamorfoseiam em desigualdades escolares. Todas as decisões visavam conferir validade e confiabilidade aos achados da Avaliação, assim se fez no decorrer de cada ciclo.

No decorrer do *Segundo Ciclo SAEB*, em 1993, manteve-se o padrão dos questionários (BRASIL, 1993), mas coube ao Inep realizar aprimoramentos teórico-metodológicos na avaliação a pedido das equipes Estaduais do SAEB. Dentre as mudanças mais significativas, estão a revisão e simplificação dos questionários contextuais.

A decisão deu-se em função de dois fatores: o primeiro, a baixa devolutiva dos questionários da primeira aferição, o segundo, devido às dificuldades na validação dos testes que apresentaram traços latentes. Esses diziam respeito a questões inadequadas/mecanizadas, vocabulário inoportuno à realidade regional ou dando margem a várias interpretações. Problemas que levaram a metodologia a tornar-se insegura para a validação de um novo teste contendo os mesmos parâmetros analíticos (BRASIL, 1994, p. 22).

Os questionários, tal como os testes de desempenho do Saeb, passam a contar com questões de referência. A partir de referencial teórico que tinha como prioridade as características relacionadas aos professores – dados sobre o perfil e à prática dos profissionais – embora sem abandonar os demais aspectos pesquisados na aferição anterior escolar, foram

definidos três grupos de constructos a serem medidos: 1. *Gestão Escolar*: constituiu-se de cinco blocos – o primeiro é identificação, formação e experiência profissional; o segundo, avalia as forma de ingresso e a situação funcional; na sequência, os equipamentos e as atividades da escola e, por fim, o funcionamento dela; 2. *Valorização do Magistério* em seis blocos: identificação, formação e experiência profissional; forma de ingresso e situação funcional; planejamento das atividades e prática docente; condições de trabalho e, participação nas decisões internas da instituição; 3. *Universalização do Ensino/Rendimento do Aluno* – conteúdo e tipo de questões, elaboração do banco de questões, análise do banco de questões e reelaboração da versão final dos testes de rendimento (BRASIL, 1994, p. 20).

A partir dessa reestruturação, houve maior validade dos instrumentos da primeira aferição do SAEB. As questões metodológicas, porém, não inviabilizaram o uso dos dados coletados em 1990.

De forma sucinta, para fins deste informe, se apresenta uma conclusão preliminar acerca da pesquisa dos dois primeiros ciclos SAEB. A primeira é embasada nos Relatórios SAEB disponibilizados pelo INEP. Analisando-os, observou-se a valorização explicativa da prova de Língua Portuguesa e de Matemática em detrimento dos questionários contextuais. De certa forma, os discursos sobre a qualidade e a excelência se desdobram e se ampliam ao mesmo tempo em que se evidencia a falta de reflexão sobre os constructos que deveriam orientar as correlações entre a prova e o contexto. Esse problema leva a segunda reflexão: a incoerência dos constructos cria instabilidade conceitual e, por isso, os resultados de todo esse processo de avaliação da Educação Básica é afetado por visões pontuais e pouco reflexivas. Metodologicamente falando, um bom procedimento não necessita de parâmetros únicos e inflexíveis, mas reivindica uma responsabilidade sobre a interpretação conceitual para dar sentido à política pública.

Em 1995, no *Terceiro Ciclo das Avaliações Nacionais*, as aplicações dos questionários contextuais contam com cinco instrumentos: Questionário do Aluno, Questionário de Turma, Questionário do Professor, Questionário do Diretor e Questionário da Escola. O objetivo era refletir sobre as prioridades das escolas e do ensino, melhorando a qualidade da educação Básica. Para isso, os instrumentos coletariam dados sobre: a) as características de infraestrutura e de disponibilidades da unidade escolar; b) o perfil do diretor e os mecanismos de gestão escolar; c) o perfil do professor, a prática pedagógica e o planejamento, as condições de trabalho e de participação na escola. Esse último, argumenta o MEC, considera, ainda, os dados sobre a impressão dos profissionais a propósito das características

socioculturais e dos hábitos de estudo dos estudantes. Assim como, os professores, nas suas respectivas turmas, respondem a perguntas sobre o ambiente familiar, hábitos de estudo e de leitura, motivação e trajetória escolar (BRASIL, 1995).

Para organizar os questionários, os constructos foram relacionados a três níveis: *da escola, da sala de aula e do aluno*. Os constructos aplicados pelo Saeb abrangem diversas dimensões representadas nos questionários contextuais, conforme segue.

O primeiro nível de *sala de aula* busca verificar em que medida aspectos relacionados às dimensões práticas pedagógicas, formação profissional e relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem impactam positivamente na aprendizagem dos estudantes. Com isso, o Saeb se tornou mais abrangente, tanto em consequência da ampliação das informações sobre o número de professores da Educação Básica segundo sua formação continuada, como, ao incorporar a reflexão sobre o indivíduo nas suas relações profissionais na escola, nas relações com as suas famílias, os demais profissionais e a comunidade em geral. O segundo, acerca dos construtos do *nível de alunos*, visava verificar em que medida fatores escolares ou específicos de cada estudante – perfil social, econômico, cultural e demográfico – são aspectos promotores da eficácia escolar. Tais informações compreendem quatro dimensões: aprendizagens, práticas pedagógicas, ambiente educativo e práticas de gestão. O terceiro, e último, trouxe a maior alteração, qual seja, a coleta de informações do *nível de escola*, pois os dados relacionados às dimensões infraestrutura e ambiente físico partem de questões que foram adicionados em todos os cinco questionários. Destacou-se, ainda, a necessidade de mapear a relação entre as esferas da administração educacional e os demais recursos humanos – professores, auxiliares educacionais etc. –, por entendê-las determinantes para a qualidade da educação (BRASIL, 1995).

Com base nos arranjos acima apresentados, os modelos conceituais explicam como as variáveis estão dispostas em relação aos construtos e aos níveis de análise (aluno, turma e escola) e, ainda, determinam a relação dessas variáveis com o desempenho escolar dos alunos.<sup>24</sup>

Os próximos tópicos contemplam discussões sobre a organização dos questionários dos Quarto e Quinto Ciclo de Avaliação SAEB ocorridos em 97 e 99.

Assim como nas avaliações anteriores, o levantamento das variáveis contextuais do quarto e do quinto ciclo investigam o nível socioeconômico e os hábitos de estudo dos alunos.

---

<sup>24</sup> Outras informações podem ser obtidas em relatórios gerados pelo INEP após a aplicação de cada ciclo: [www.ineportal.inep.gov.br > documentos](http://www.ineportal.inep.gov.br/documentos).

A contribuição do *Questionário do Professor* está relacionada às dimensões técnicas e pedagógicas intrínsecas ao uso dos materiais e equipamentos didáticos, que estão para além da organização do espaço físico da sala de aula. Além disso, analisa o perfil e as condições de trabalho de docentes e diretores e os tipos de escola. Também passaram a incluir indicadores sobre o grau de autonomia e sobre a matriz organizacional da escola. Reforça-se o eixo da avaliação centrado nas condições em que é oferecido o ensino, investigando aspectos relativos à infraestrutura, espaço físico, instalações, equipamentos, recursos etc.

Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados foram estruturados conforme segue: no ciclo 1997, o *Questionário do Professor* foi dividido em dois blocos – o primeiro, com 48 questões abordando aspectos da formação e experiência profissional e, o segundo, com 31 questões sobre a prática em sala de aula e atitudes em relação à escola e aos alunos. O *Questionário do Diretor* continha 68 questões que abordavam aspectos da formação e experiência profissional, situação funcional, organização e funcionamento da escola. O *Questionário da Escola*, preenchido pelo aplicador juntamente com o Secretário da Unidade Escolar, continha 37 questões referentes às condições físicas e materiais da escola (BRASIL, 1997). E, no ciclo de 1999, o *Questionário do Professor* teve 120 questões, o *Questionário do Diretor* 95 questões e o *Questionário da Escola* 7 questões. O *Questionário do Aluno* foi dividido em dois blocos: no Ensino Fundamental anos iniciais (4ª série), 39 questões no primeiro bloco e 13 no segundo. Para os estudantes dos anos finais (8ª série), 44 no primeiro bloco e 27 no segundo bloco. No 3º ano do Ensino Médio, 44 questões no bloco inicial e 28 no bloco final (BRASIL, 1999). O mesmo desenho segue-se no ciclo posterior, em 2001.

Em janeiro de 2001, o ministro da Educação nomeou uma comissão de especialistas com o objetivo de oferecer subsídios para o aprimoramento do SAEB. Dessa forma, houve a elaboração de novas Matrizes para os Questionários, com novos princípios orientadores da definição, construção e implementação dos instrumentos contextuais (BRASIL, 2001, p. 45). No texto que segue, propõe-se examinar alguns pressupostos teóricos para os instrumentos contextuais do Saeb.

O Primeiro é a nova Matriz de Referência para os Questionários SAEB: ela orienta a elaboração desses instrumentos para as avaliações presentes no Saeb: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Os questionários, desde 1990, objetivam produzir indicadores e informações que permitam mensurar as diferentes dimensões da qualidade da educação, com base nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal, pela Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas diversas normas legais e documentos norteadores da educação brasileira.

Tendo em vista o imperativo de se aprimorar o Saeb, durante três anos, os pesquisadores do MEC – das diversas áreas de conhecimento –, além de especialistas em avaliação e estatística, discutiram e desenvolveram um modelo de Matriz de Referência para os Questionários SAEB. O trabalho de revisão dos questionários contou com pesquisadores como Franco, Fernandes, Soares, Beltrão, Barbosa e Alves (2003). O objeto de trabalho do grupo de discussão era: “[...] definição, revisão e construção dos instrumentos que integrariam o ciclo subsequente de avaliação, que o Inep passou a explicitar as referências teóricas, conceituais e metodológicas que orientaram o processo de reelaboração desses instrumentos” (BRASIL, 2002, p. 7).

À época, levou-se em consideração a necessidade de priorizar a construção de variáveis que operacionalizassem indicadores do perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes, bem como, das condições intraescolar e extraescolar, aspectos mais amplos e diversificados, que fornecessem um conjunto maior de subsídios para a formulação, o acompanhamento e a melhoria de políticas educacionais. Segundo o INEP, as pesquisas iriam evidenciar o efeito-escola e os fatores associados ao desempenho escolar e à escola eficaz.<sup>25</sup> A partir de referencial teórico que tinha como prioridade as características escolares ou “efeito escola”: eficácia e equidade escolar,<sup>26</sup> foi feita uma síntese da literatura nacional e internacional sobre as pesquisas contemporâneas de avaliação da educação (BRASIL, 2001, p. 46). Essa discussão possibilitaria, ainda, “[...] um processo de contínuo aprimoramento dos questionários contextuais.” (BRASIL, Inep, 2001, p. 45).

A análise metodológica dos questionários utilizados nas versões anteriores trouxe três constatações: um é sobre o instrumento do aluno. Segundo os pesquisadores, algumas perguntas do questionário apresentavam problemas de discriminação, além de conter erros de medida, podendo, inclusive, influenciar os respondentes pelas alternativas apresentadas. Outra, aponta limitações do instrumento relacionadas a falta de clareza da linguagem usada. Esses dois problemas exigiam o aprimoramento das medidas pois, “[...] a adequada

<sup>25</sup> Essa tese é defendida por: RAUDENBUSH; RANDALL; CHEONG, 1999.

<sup>26</sup> Comparativos entre os questionários do Saeb e os questionários utilizados em avaliações internacionais podem ser lidos em: *National Assessment of Educational Progress (NAEP), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Programme for International Students Assessment (Pisa)* e *Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (Orealc)* (CRESO, et al, 2003). Referendam-se os estudos dos EUA (LEE, BRYK, SMITH, 1993; NCES, 2000), Canadá (WILLMS, 1992) e Inglaterra (SAMMONS, HILLMAN E MORTIMORE, 1995). No Brasil (MELLO, 1994; BRASIL, 1998).

mensuração dos efeitos produzidos pela escola deve levar em conta medidas cognitivas, medidas acerca do aluno e medidas acerca da própria escola, dimensões contempladas pelos instrumentos do Saeb” (FRANCO et al., p. 66, 2003). Enfatizaram, ainda, que havia distorções entre a validade dos dados coletados e o grau de adequação dos questionários à realidade dos estudantes, dos professores e diretores das escolas e da sociedade brasileira. A partir das dificuldades encontradas – consideradas graves –, estava explícita a necessidade de rever os instrumentos contextuais.

Tendo finalizado a fase inicial, os especialistas definiram que a Matriz de Referência para os Questionários SAEB teria as variáveis associadas a três grupos de constructos relacionados: ao aluno; à sala de aula e à escola.

Os constructos relacionados às variáveis do “Aluno” envolvem o nível do espaço social – acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias dos alunos –, e o espaço do Estado – das garantias constitucionais dos direitos das crianças e dos adolescentes, do estabelecimento de padrões mínimos de qualidade educacional etc. O questionário foi dividido em duas partes. A primeira, continha perguntas sobre o ambiente socioeconômico e cultural dos alunos; a segunda, sobre hábitos de estudo. Para medir o impacto da “Escola” e a “Sala de Aula”, ou seja, a concretização do direito à educação tendo como parâmetro a universalização da oferta de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, foram averiguados aspectos relacionados à igualdade de condições para o acesso, permanência e sucesso na escola. Essas informações seriam complementadas com dados obtidos por meio de registros administrativos do Censo da Educação Básica, produzido pelo Inep, como, índices de aprovação, repetência, abandono escolar, entre outros. Desdobra-se ainda em aspectos voltados para avaliar a infraestrutura das escolas, a gestão escolar, a relação com as famílias, etc. Sendo assim, os professores responderam a um questionário dividido em duas partes: na primeira, abordava-se aspectos da formação e experiência profissional, a segunda, sobre a prática em sala de aula e atitudes em relação à escola e aos alunos. O instrumento respondido pelos Diretores abordava aspectos da formação e experiência profissional, situação funcional, organização e funcionamento da escola. O questionário da escola, preenchido pelo aplicador juntamente com o Secretário da escola, continha questões referentes às condições físicas e materiais da escola (BRASIL, 2001).

A Matriz de Referência para os Questionários SAEB é formada por sete eixos: o primeiro *Ensino/Aprendizagem* é essencialmente conhecido pelos resultados das avaliações de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º



ano do Médio. No entanto, o ensino e a aprendizagem compõem apenas um dos eixos medidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica. Os outros seis eixos de avaliação pautados pelas respostas dos questionários da prova são: *Equidade* (contexto socioeconômico e inclusão), *Cidadania, Direitos Humanos e Valores* (clima escolar e características sociais e emocionais), *Investimento/Financiamento* (arrecadação de recursos pela escola, mecanismos e programas de financiamento público), *Atendimento Escolar* (acesso, infraestrutura e fluxo escolar) e *Profissionais da Educação e Gestão* (formação profissional da equipe e condições de trabalho).

Por fim, além de ser totalmente reformulada a Matriz de Referência para os Questionários SAEB, as discussões reafirmam a importância do estudo das variáveis relacionadas ao contexto por entendê-las diretamente relacionadas à cadeia causal de eventos que afetam todos os elos da Educação Básica. Após a consolidação da Matriz de Referência para os Questionários SAEB, os referidos instrumentos SAEB foram aplicados em 2003. Em, 2005, a metodologia foi consolidada: os itens ganharam qualidade técnica e pedagógica a partir do uso da TRI; O tratamento estatístico das respostas passou a estabelecer, para cada item, índices e coeficientes (dificuldade, discriminação, correlação bisserial, entre outros) e, ainda, as curvas de informação do item. Nas edições posteriores, as mudanças sofridas nos questionários têm sido pontuais, das quais são destacadas algumas. Uma delas é o fato de que, após o ano de 2011, o instrumento passou a incluir um bloco de perguntas sobre costumes, como, frequentar bibliotecas, ir ao cinema, teatro ou museu e assistir a apresentações musicais ou de dança (itens nº 24 a 29) e, ainda, abordando aspectos dos hábitos culturais dos professores – sobre as leituras, questionando o que faz no seu tempo livre: se lê jornais, livros, revistas de informação geral, de humor, de divulgação científica ou, sobre comportamento, celebridades, esporte e TV (itens nº 29-35). Outras alterações ocorreram nos ciclos seguintes, notadamente na formatação do questionário, nos textos de alguns dos itens e no seu detalhamento. Como segundo passo na modelagem multinível, foram inseridas as variáveis de controle, a saber, etnia. Outro ponto importante é que algumas variáveis (Nível de escolaridade, salário bruto do professor, carga horária na escola, carga horária total e frequência das práticas pedagógicas) precisaram ser recodificadas para melhor análise e estruturação do banco de dados. Em 2013, foram incluídas, modificadas e acrescentadas as seguintes questões: formação continuada dos professores, itens para avaliar o investimento do profissional; gestão de pessoas, itens sobre liderança de sala de aula (o uso pedagógico do

tempo, os procedimentos metodológicos, a correção de trabalhos e deveres), relação com o gestor, bem como, quantidade e qualidade da relação com os demais profissionais da escola.<sup>27</sup>

Conclui-se, assim, que os questionários, tal como os testes de desempenho do Saeb, devem seguir matrizes de referência. Assim como já abordado, a atual matriz de referência tem data da edição de 2001, sendo que alguns itens vêm sendo aprimorados desde então. Ainda foram agregados ao trabalho realizado pela MEC/INEP outros dois documentos: as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (BRASIL, 1997) e a Matriz de Referência para a Elaboração dos Itens de Provas (BRASIL, 1995), que contempla orientações para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações, garantindo a unidade e a padronização do SAEB.

Novas alterações na Matriz de Referência dos Questionários são posteriores ao *Décimo Quarto Ciclo SAEB*, 2017. Quando se opta por revisar a Matriz, relacionam-se as diretrizes do PNE, Lei 13.005, aprovado em 2014, com vigência até 2024. Mas, como a pesquisa estabelece um ciclo de análise com término em 2017, não se abordou esse tema.

Diante disso, antes de abandonar essa discussão, é plausível tecer algumas considerações finais.

Em 1995, pela primeira vez desde a implementação do Saeb em 1990, todas as unidades da Federação e redes de ensino passaram a participar da avaliação. Com a expansão da amostra a todo o território brasileiro, o Saeb se consolida. No decorrer dos anos, houve alteração na maneira de medir o desempenho, permitindo a comparabilidade dos resultados entre as séries/anos avaliados ao longo da série histórica. Durante o percurso, as conquistas, majoritariamente, são de ordem técnica, marcadas pelas modificações no método de análise dos testes e na metodologia de amostragem adotada. A partir daí, outras melhorias foram abarcadas: o mesmo padrão foi mantido nos ciclos posteriores, permitindo a comparabilidade no decorrer dos anos de escolarização (BONAMINO, 1999). Além disso, o sistema passou por significativas mudanças metodológicas, como, nos Questionários do SAEB. Sabe-se que até a segunda edição (1993) os instrumentos contextuais tendiam a valorizar as variáveis escolares e pedagógicas – fatores intraescolares –, deixando à margem a mensuração de variáveis sociais, econômicas e culturais – fatores extraescolares. A partir de 1999, os fatores

---

<sup>27</sup> Na questão da Raça/cor, os anos anteriores a 2009 não apresentaram a alternativa “Não sei” ou “Não quero declarar”. A questão “Forma de realização do ensino superior” aparece nos anos de 2007, 2009, 2011 2013, 2015 e 2017, a questão não foi apresentada no questionário de 2005. No Questionário do Professor, oscila no número de questões ano após ano: 214 (2007), 178 (2009), 200 (2011), 148 (2013), 130 (2015) e 234 (2017).

extraescolares passam a mais bem identificar os fatores associados ao desempenho.<sup>28</sup> Na verdade, sob o ponto de vista da qualidade das medidas do Saeb, a partir de 2001 houve o aprimoramento dos questionários contextuais com a criação da Matriz de Referência e dos Eixos Estruturantes, assim, investiga-se uma complexidade de fatores que influenciam o desempenho dos estudantes das escolas públicas, comprometendo, desse modo, o sistema como um todo. No entanto, as coisas não são tão simples, em virtude de, pelo menos, duas razões.

A primeira, é que uma boa análise do sistema educacional deve partir de objetivos claros e bem definidos, e isso tem que perpassar todos os instrumentos de aferição dos resultados – provas e questionários contextuais. Saber exatamente aonde se quer chegar é o primeiro passo para fazer as perguntas certas e conduzir a avaliação, por isso, é crucial manter a estabilidade das variáveis do Saeb ao longo dos ciclos. É importante registrar que os dados coletados por meio de tabulações simples e de análises bivariadas atenderam parcialmente ao conjunto de requisitos de regularidade e padronização – distribuição, normalidade, natureza das escalas etc. Talvez os problemas fossem minimizados com o investimento em pesquisas a respeito da “autoeficácia” dos Questionários – ou validade –, relacionando os escores dos instrumentos (teste e questionários) e os atributos de sucesso escolar real que se está supostamente mensurando. A segunda, é que, ao longo dos ciclos, os microdados do SAEB se transformaram numa fonte inesgotável de informações. Às vezes, o acesso aos indicadores possibilita o fluxo de informações, mas, em geral, não garante uma discussão mais profunda e, muito menos, imprime uma gestão mais concreta, baseada em dados estatísticos. Observa-se que os documentos oficiais priorizam a apresentação das tabelas e dos quadros comparativos por Estado, por Municípios ou mesmo por escolas. Isso é importante, mas não basta. É necessário superar as dicotomias e investir em tecnologia de ponta, avançar na capacidade analítica dos dados das pesquisas – recursos humanos – para lidar com as evidências, comunicar os resultados, construir políticas públicas e promover mudanças no cenário educacional.

Nesse longo processo de construção do sistema de avaliação, foi necessário deixar para trás certezas e verdades, entretanto, faz-se um alerta: existe um “jogo” de

---

<sup>28</sup> Dessa decisão nascem dois processos contraditórios: a inclusão dessas variáveis externas a escola dá certa segurança, em geral sustenta que o resultado da aprendizagem não depende somente dos recursos materiais disponíveis na escola (prédios, equipamentos ou materiais), ou da formação docente e da sua prática ou, inclusive, dos processos curriculares preconizados, mas na maioria das vezes condiciona o “sucesso escolar” às condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes e dos seus familiares, culpando e criminalizando os indivíduos duplamente: pela pobreza e pelos resultados educacionais.

intencionalidades que potencializam – ou não – o uso gerencial dos resultados das avaliações. Já houve a aquisição de solução – via terceirização – para planejar, executar e acompanhar o processo, apesar de trazer a *expertise* com a estrutura – recursos, atores, processos –, em geral não garante capacidades institucionais para dar conta da comunicação dos resultados e, muito menos, orienta à tomada de decisão e melhoria dos resultados educacionais no âmbito dos sistemas educacionais ou em cada escola. Isso exige o aprimoramento das capacidades de todos os Estados e Municípios.

Por fim, observa-se que, antes de avaliar a “qualidade da educação”, melhor garanti-la, não somente nos textos, mas nas práticas inclusivas e equitativas, enfim, não deixar os mais desfavorecidos para trás e garantir equipamentos que assegurem essa mudança. Tudo isso não acontece de repente, por isso acredita-se que as mudanças exigidas nascerão do fortalecimento das ligações entre todos os atores do processo educativo, da criação de parcerias entre os Governos e da sensibilização para a importância da educação. Enquanto se espera, melhor implementar e acompanhar as mudanças do que procurar provas frágeis de um sucesso conquistado por poucos. Acredita-se que as controvérsias e as resistências são justas e importantes, mas qualificar a educação, e ter feito sua parte para que muitos outros também tenham o direito de vencer as desigualdades impostas pelas condições (des)humanas, parece o prêmio maior pela luta.