

## UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E EFEITOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR\*

*A STUDY UPON THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS AND PROJECTS IN BASIC EDUCATION AND EFFECTS ON SCHOOL EDUCACION*

ANA RUTZ DEVANTIER REINKE\*\*

CHRISTIAN MASSERON NUNES\*\*\*

MAIRA FERREIRA\*\*\*\*

### RESUMO

A pesquisa refere-se a um estudo envolvendo políticas educacionais implementadas na Educação Básica, como ações para a melhoria da qualidade da educação. O estudo foi desenvolvido em duas escolas da rede pública estadual, parceiras do Projeto OBEDUC, localizadas em uma cidade da região sul do estado do RS, sobre a implementação e desenvolvimento de programas/projetos, tais como o Mais Educação, o PNLD e o ProEMI, nos anos de 2013 a 2015. A pesquisa que visou apontar impactos da realização dessas políticas nas práticas das escolas, indicou a falta de articulação entre os programas/projetos, ou a outras políticas públicas, sendo mais (re)conhecidos nas escolas por prover recursos materiais do que por suas finalidades em relação a práticas mais efetivas para melhorar o desempenho dos alunos. Além disso, o não acompanhamento ou avaliação dos resultados das ações, impossibilita apontar seu impacto nas práticas da escola.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais. Educação Básica. Qualidade em Educação.

### ABSTRACT

*The research refers to a study involving educational policies implemented in basic education, such as actions for improving the quality of education. The study was carried out in two public schools, partners on the Project OBEDUC, located in a city in the southern state of Rio Grande do Sul, on the implementation and development of programs/projects, such as the More Education, the PNLD and PROEMI, in the years 2013 to 2015. The research that aimed to point out impacts of these policies in the practices of schools, showed the lack of articulation between the programmes/projects, or to other public policies, being more (re) known in the schools by providing material resources than by their purpose in relation to effective practices to improve student performance. In addition, because of no monitoring or evaluation of the results of the actions, it is impossible to aim their impact on the school practices.*

**Keywords:** Public Educational Policies. Basic Education. Quality in Education.

\*Pesquisa com financiamento da Capes - Obeduc/Capes.

\*\* Graduanda em Licenciatura em Química. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: ana.devantier@gmail.com

\*\*\* Graduando em Licenciatura em Química. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: christian.masseron@gmail.com

\*\*\*\* Doutora em Educação. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: mmairaf@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A educação é direito de todos, sendo dever do Estado assegurar aos sujeitos o ingresso na educação escolar e oferecer uma educação de qualidade, dando condições para que os estudantes tenham um bom desempenho, concluindo cada etapa da escolarização no tempo regular, de modo a atender o previsto na Constituição Federal da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1996). No âmbito das políticas públicas educacionais, configuradas, segundo Cossio (2012), como programas, projetos e regulamentações que orientam a organização e o funcionamento das instituições educativas, é recorrente a referência à *educação de qualidade*.

No entanto, é preciso pensar que tais políticas podem não garantir a almejada qualidade, considerando que qualidade em educação depende de muitos fatores, estando entre esses o clima social e político de uma nação (ESTÊVÃO, 2013). No entanto, normalmente, isso não é considerado pelas métricas que produzem indicadores como o IDEB ou pelas políticas de avaliação em larga escala, cujos resultados têm sido tratados como indicativos de qualidade, bem como têm sido utilizados para ranquear instituições de ensino.

Sabemos que nos países da América Latina existem metas para 2021, ano do Bicentenário da Independência dos países latino americanos, visando melhorar a Educação Básica e que, no Brasil, desde a última LDB (BRASIL, 1996), políticas governamentais vêm anunciando reformas e proposições de mudanças na Educação Básica, voltadas para a universalização do acesso e melhoria de sua qualidade. Em função disso, cada vez mais, as políticas de avaliação e seus indicadores têm tido impacto nas decisões educacionais, estando entre seus propósitos manter os alunos na escola, melhorar as aprendizagens, compreender e resolver os problemas vivenciados no ambiente escolar, entre outros aspectos.

Os problemas são variados, bem como também são diferentes as políticas públicas educacionais, estando entre essas as que financiam projetos de pesquisa e, em função de seus resultados, proposições para a melhoria da Educação Básica, como é o caso do Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Segundo o edital 049/2012, perceber a educação como eixo de investigação, considerando, entre outros, a análise dos indicadores de desenvolvimento escolar apontados pelas políticas públicas de avaliação, está entre seus objetivos

No âmbito do Observatório da Educação, desenvolvemos um projeto de pesquisa em parceria entre universidade e escola. A partir de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Censo Escolar, visamos conhecer a implementação de políticas públicas em escolas parceiras do Projeto OBEDUC, em especial as políticas curriculares e os programas/projetos, em relação às ações e práticas desenvolvidas na escola em função dos objetivos de tais políticas.

Assim, apresentamos este estudo que buscou mostrar o modo como resultados de indicadores são propulsores para a implementação de programas e projetos em prol da melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos estudantes. Além disso, procuramos analisar o efeito desses programas/projetos nas práticas pedagógicas de duas escolas da rede pública estadual, localizadas na região sul do estado do Rio Grande do Sul.

## CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Trabalhamos com os dados do IDEB e do Censo Escolar, bem como com informações sobre programas e projetos financiados pelo Ministério da Educação (MEC), de duas escolas parceiras do

projeto OBEDUC/Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pelotas. As escolas pesquisadas estão localizadas em bairros populosos, com cerca de 80 mil habitantes, e que atendem mais de 2 mil alunos, cada uma, sendo que ambas trabalham com a proposta do Ensino Médio Politécnico, implementado pela reforma curricular para o Ensino Médio na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, a partir de 2012. A escola 1 atende alunos no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, em três turnos, sendo os estudantes de baixa situação socioeconômica e moram no bairro onde a escola está localizada ou em bairros próximos. A escola 2 atende alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em dois turnos, sendo seu público formado por alunos moradores do bairro onde a escola está localizada, com condições socioeconômicas um pouco melhores do que os da escola 1.

A pesquisa, sobre as políticas públicas de avaliação da Educação Básica, em documentos e bibliografia de referência, visou indicar o modo como essas avaliações participam dos processos educativos, quando servem como critério para a implementação de diferentes (e diversos) projetos e programas desenvolvidos nas escolas públicas, em prol da melhoria do trabalho escolar. Dados de indicadores como as taxas de rendimento escolar (Censo Escolar) e o IDEB, disponíveis nos sítios da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vêm sendo utilizados como referência para a classificação de instituições de ensino e sua caracterização com relação à qualidade da educação.

Sobre a implementação de projetos e programas nas escolas parceiras do Projeto OBEDUC, as informações foram prestadas pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da região, e em entrevistas com representantes da equipe diretiva das escolas, um vice-diretor e uma coordenadora pedagógica das escolas 1 e 2, respectivamente. As entrevistas, semiestruturadas, foram gravadas, possibilitando ao entrevistador o registro das falas dos entrevistados (NOGUEIRA-MARTINS; BÓGUS, 2004). Após, foram transcritas, compondo os materiais que, juntamente com os documentos, foram interpretados e analisados, oportunizando conhecer as percepções da equipe diretiva sobre: os índices de reprovação, aprovação e evasão escolar; os encaminhamentos de discussões e ações da escola visando a melhoria do IDEB; os programas e projetos (políticas públicas) desenvolvidos na escola; e os impactos dessas políticas previstos e/ou observados.

Assim, as informações foram interpretadas e descritas, não para fazer levantamentos estatísticos, mas para, qualitativamente, analisar os dados coletados (MOREIRA, 2011), de modo a conduzir interpretações sistemáticas para uma melhor compreensão de dados e documentos analisados (MORAES, 1999).

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A BUSCA POR QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

No século XX, foram instituídas várias reformas na educação brasileira. As reformas Francisco Campos (1931), Capanema (1942), as Leis Orgânicas (1942, 1943 e 1946), a Lei de 1961, que instituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB/61), a Lei 5692 (1971), a Lei 7044 (1982) e, por último, a LDB 9394/96, ao longo do tempo, atuaram na organização e direcionamento da educação brasileira (PAULILO; ABDALA, 2010).

Recorrentemente, as reformas educacionais são anunciadas com o objetivo de qualificar a educação escolar e, no caso da última LDB, também a educação em nível superior. A intenção é justificada pela importância que a educação tem para o desenvolvimento dos sujeitos que frequentam as instituições de ensino, especialmente se considerarmos o discurso social e político sobre a educação, partindo do princípio que esta seja:

a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social, e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde, nutrição [...]” (Banco Mundial, 1992, p. 2, apud TORRES, 1998, p. 131).

Pensar que a educação, de modo geral, é fundamental para o desenvolvimento social, leva-nos a pensar sobre a qualidade dessa educação. No Brasil, os parâmetros que anunciam essa qualidade são representados pelos resultados de avaliações em larga escala, cujos indicadores são considerados como capazes de “medir” a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. A LDB/96, em seu artigo 9º, caracteriza o papel dessas avaliações, quando refere ser necessário “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2005, p. 10).

Os indicadores de qualidade, como o IDEB, são dados em função do fluxo escolar (percentual que varia de 0 a 1) e da média de desempenho nas avaliações em larga escala (percentual que varia de 0 a 10). O indicador é calculado, então, a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e nas médias de desempenho das avaliações do INEP em seu Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para as unidades da federação, e a Prova Brasil, para os municípios.

É importante destacar que ao indicar parâmetros de qualidade, essas políticas de avaliação passam a direcionar outras políticas públicas tais como as reformas curriculares, além de outros tipos de ações que vêm sendo implementadas nas escolas e que, espera-se, sejam acompanhadas e sua efetividade, avaliada. Outra questão que precisa ser ressaltada é que tais políticas, em busca de melhoria dos indicadores de instituições de ensino, podem estar desconsiderando a necessidade de articular essas políticas umas às outras, mas, principalmente, aos currículos e práticas das escolas. Mesmo reconhecendo que os dados das avaliações podem auxiliar a rever práticas e reorganizar currículos, entendemos que os resultados finais obtidos por testes padronizados “desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas e não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares” (MARTINS, 2001, p. 34).

As avaliações em larga escala, também definidoras de indicadores como o IDEB, têm efeitos na educação escolar, uma vez que seus resultados são associados à qualidade da educação, no entanto, a noção de qualidade deve considerar que “social e historicamente determinada, emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. [...] uma análise crítica da qualidade deve considerar todos esses aspectos, articulando os de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico” (RIOS, 2001 p. 64). As escolas estão situadas em um determinado contexto e realidade que, certamente, irá definir suas finalidades e prioridades, mostrando o quanto é complexo pensar na noção de qualidade de modo universal. Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 7), “são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania”.

Trouxemos essas considerações procurando mostrar problematizações apontadas por diferentes autores acerca das políticas públicas, especialmente as políticas de avaliação e as críticas sobre a sua utilização, como indicadores de medida da qualidade na Educação Básica. Entre essas críticas,

Pinto (2008, p. 59) afirma que “um conjunto de testes padronizados de português e matemática é claramente insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação”. Nesse sentido, os investimentos balizados por métricas que definem prioridades para a Educação Básica, segundo a literatura, se baseiam em uma metodologia de avaliação que ignora questões sociais locais e contextos históricos culturais das comunidades, sendo esse um problema na aferição de indicativo da qualidade educacional.

Além das avaliações em larga escala, outras políticas educacionais têm sido implementadas na educação escolar, entre elas diversos (e diferentes) programas/projetos inseridos no contexto escolar, em busca da superação dos problemas que envolvem a falta de condições e de estrutura das escolas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que culminam com a infrequência, a reprovação e a evasão escolar. Entre esses, citamos o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Programa Escola Aberta, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).

O Plano de Desenvolvimento da Escola<sup>1</sup> (PDE) refere-se a uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor seu trabalho. Considerando a instituição escolar um ambiente em constante mudança, o PDE propõe assegurar que as equipes trabalhem para atingir os objetivos propostos, avaliando e auxiliando a direção da escola para atender as suas necessidades.

O Programa Escola Aberta<sup>2</sup> faz parte de uma política de maior acessibilidade à escola, possibilitando à comunidade escolar o acesso à escola como espaço formativo, também aos finais de semana. Assim, a escola se mantém aberta, oferecendo o espaço escolar para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda e ações complementares à de educação formal, de modo a vincular a escola à sociedade onde está inserida.

O Programa Mais Educação<sup>3</sup> integra as ações do PDE como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar no currículo, na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

O Programa Nacional do Livro Didático<sup>4</sup> (PNLD), criado em 2006, distribui coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica, visando subsidiar o trabalho pedagógico dos professores. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, com resenhas das obras aprovadas para ser disponibilizado às escolas públicas. As escolas e seus professores escolhem, entre os livros que constam no referido Guia, o de sua preferência para utilizar com os alunos, levando em consideração seu planejamento pedagógico.

O Programa Ensino Médio Inovador<sup>5</sup> (PROEMI) tem o objetivo de induzir e propiciar reformas curriculares nas escolas de Ensino Médio, tomando como princípio a inovação e a abertura dos espaços da escola para uma formação integral dos estudantes, tornando o currículo escolar mais dinâmico e moderno. A reestruturação curricular almejada pelo PROEMI permeia as áreas do saber, tangendo as dimensões do trabalho, da ciência, cultura, tecnologia, etc.

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/VzMy3v>>. Acesso em: 22 set. 2015

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/FIFBVZ>>. Acesso em: 22 set. 2015

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/rNzg3b>>. Acesso em: 22 set. 2015

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/u56rt3>>. Acesso em: 22 set. 2015

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/ZBsnAH>>. Acesso em: 22 set. 2015

Todos esses programas, de uma forma ou de outra, trazem recursos para as escolas, e, como já dito, e também apontado por Ávila (2004), são anunciados como alternativas para minimizar o insucesso escolar dos estudantes, procurando reverter resultados com relação à baixa aprendizagem ou aos índices de evasão ou repetência. Esses são velhos problemas, mas que, manifestados pelos indicadores, estabelecem critérios para o desenvolvimento de ações como as indicadas pelas políticas públicas educacionais tratadas neste estudo.

## INDICADORES E IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS/PROJETOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EFEITOS E IMPACTOS NAS PRÁTICAS DA ESCOLA

Os dados do IDEB e do Censo Escolar das escolas pesquisadas, apontam os seguintes indicadores (tabela 1):

**Tabela 1** - Indicadores de escolas de Ensino Médio parceiras do projeto Obeduc/UFPel

	IDEB (entre 0 e 10)	Índice de evasão (%)	Índice de reprovação total (%)	Índice de aprovação total (%)
<b>Escola 1</b>	2,7	0	22,2	77,8
<b>Escola 2</b>	3,9	0,6	12,8	86,6

Fonte: Dados do IDEB e do Censo Escolar

Vê-se que os resultados do IDEB são baixos para ambas as escolas, mas o índice da segunda é um pouco melhor, podendo-se, inicialmente, associar esse resultado com a maior facilidade de acesso dos alunos (moradores do mesmo bairro) ou com as suas melhores condições socioeconômicas. Para Pereira, Calderano e Barbacovi (2013), a localidade da escola (periferia ou central) pode interferir no IDEB, especialmente as que são de difícil acesso, podendo haver, em função disso, mais faltas e/ou maior rotatividade dos docentes.

Com relação aos índices de aprovação, reprovação e evasão, foram feitas as seguintes considerações pelos representantes das equipes diretivas entrevistados: na escola 1, os índices dos anos iniciais do Ensino Fundamental estariam se mantendo estáveis, mas nos anos finais diminuindo, o que poderia ocorrer em função do ingresso de alunos de outras escolas e da falta de investimentos no Ensino Fundamental; já, na escola 2, a entrevistada disse que o baixo aproveitamento dos alunos e o resultado do IDEB não era esperado e não seria condizente com o perfil dos alunos, pois esses teriam “acesso à internet e às tecnologias e a outros bens culturais”. Uma questão curiosa é que, embora os resultados do IDEB sejam associados pelas entrevistadas ao baixo desempenho escolar dos estudantes, os dados mostram índices de aprovação dos alunos, nas referidas escolas, de cerca de 80%.

De qualquer modo, a perspectiva, no caso da escola 2, de esperar que alunos com melhores condições socioeconômicas e culturais tenham melhor desempenho, pode não ser comprovada pelos indicadores. Um estudo realizado por Luciana e Ferreira (2013) indicou que, em uma cidade em que a renda familiar diminuiu, houve aumento do IDEB, mostrando que a relação renda familiar e IDEB pode não ser diretamente proporcional, ou seja, maior renda não implicou, necessariamente, em aumento dos índices de rendimento escolar. Mas, para as pesquisadoras, as aparentes “contrariedades” têm como possível hipótese que o aumento dos índices poderia ocorrer em função do acolhimento de metas por parte da gestão escolar, ou seja, as estratégias das escolas para melhorar a aprovação e

diminuir a retenção de alunos pode “compensar” o baixo rendimento desses alunos nas avaliações externas. Isso mostra o quanto o processo educativo é complexo e, em função disso, a dificuldade em medir a qualidade da educação apenas com resultados dos indicadores, sendo necessário que esses sejam “revistos e aperfeiçoados para que possam revelar a complexidade presente na escola” (PEREIRA; CALDERANO; BARBACOVİ, 2013, p. 15).

Ao fazer esses registros, propomos uma reflexão sobre os resultados apresentados e inferimos, que esses não são suficientes para analisar o contexto da escola e, portanto, a qualidade da educação. Para Cossio (2012), as avaliações em larga escala (Prova Brasil e o ENEM, por exemplo) avaliam o rendimento dos alunos quantitativamente, mas não qualitativamente, pois não levam em consideração os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes. De qualquer modo, esses indicadores envolvem os processos educativos e são utilizados como critérios que norteiam os investimentos e as políticas públicas para as escolas da Educação Básica, o que por si só justificaria uma análise dos seus efeitos.

Oliveira e Gonçalves (2014), em pesquisa envolvendo os resultados dos indicadores e o ensino da matemática, afirmam que, inicialmente, os índices apontam o desempenho dos alunos. Mas, em seguida, funcionam como ponto de partida para a realização de iniciativas que podem se configurar em políticas públicas voltadas para a melhoria desses indicadores.

Para a equipe diretiva das escolas pesquisadas, a melhoria dos indicadores estaria associada ao aumento progressivo de verbas por parte do governo para a realização de reformas em atendimento às necessidades de professores e alunos, tanto em nível administrativo quanto em nível pedagógico; à regionalização das avaliações em larga escala (Prova Brasil, ENEM); e à imposição de um currículo único, proporcionando igualdade na avaliação nacional. Assim, para ambas, as soluções para a melhoria dos índices seriam realizadas pelo poder público, sem menção às práticas realizadas na escola, em relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Sabemos, é claro, o quanto é difícil pensar em melhoria de prática pedagógica quando o ambiente escolar não oferece condições mínimas, em termos de recursos materiais, para o processo educativo. Mas, igualmente, pensar que apenas esses recursos resolverão problemas que envolvem falta de aprendizagem, reprovações e evasão escolar, pode minimizar a necessidade de pensar mudanças na escola, por exemplo, com relação à gestão, às práticas pedagógicas, às organizações curriculares, e ao modo como o contexto dos alunos, por vezes, é desconsiderado nas ações desenvolvidas. Enfim, é importante pensar em articular as ações do poder público às ações realizadas no interior das escolas, de modo a considerar o contexto da comunidade escolar e, fundamentalmente, a participação dos professores.

É evidente que as políticas de avaliação em larga escala, da forma como estão sendo implementadas, têm ingerência nas práticas na escola, pois a avaliação passa a definir o currículo e, conseqüentemente, o processo de ensino, interferindo no trabalho dos docentes que, muitas vezes, passam a centralizar a atenção nas avaliações externas, em detrimento do processo que envolve as aprendizagens dos alunos. Esse equívoco sobre o papel da avaliação tem como efeito a responsabilização dos professores sobre os resultados, fazendo-os sentirem-se culpados e fracassados, o que interfere na sua autonomia e no seu trabalho (PEREIRA; CALDERANO; BARBACOVİ, 2013), bem como, tem efeito nas organizações dos currículos, que se voltam ao atendimento das avaliações, nos diferentes níveis de ensino.

O estabelecimento de um sistema de monitoramento, baseado nos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dos sistemas de avaliação dos estados e

municípios, tem o propósito de assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos (BRASIL, 2001). A partir dos resultados obtidos, são ditadas políticas educacionais e repasse de verbas que, como já dissemos, têm ocorrido pela implementação de programas/projetos para a Educação Básica. Essas políticas vão desde a oferta de programas para a formação de professores e projetos que se traduzem em investimentos para a aquisição de materiais didáticos e para a melhoria da estrutura física da escola, até implantação de reformas curriculares.

No caso do estudo que realizamos, os programas/projetos implementados nas escolas pesquisadas, segundo dados oficiais da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), seriam: na escola 1, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); e na escola 2, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, ao entrevistar representantes da equipe diretiva das escolas, nos deparamos com um número maior de programas/projetos do que o informado pela CRE, pois, além do PDE, na escola 1 também estavam sendo realizados o PNLD, o Projeto Escola Aberta e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI); e na escola 2 havia, além do PNLD, o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).

Isso mostra que, talvez, em função da quantidade de programas/projetos, o órgão gestor - a CRE - não tenha dados precisos/atualizados sobre as ações implementadas nas escolas. O que consideramos um indicativo da falta de acompanhamento dessas políticas e de seus resultados pelos órgãos gestores, pois se há desconhecimento dos programas implementados na escola, certamente não há acompanhamento ou avaliação.

Nas entrevistas com representantes da equipe diretiva, foi solicitado que informassem os programas e projetos desenvolvidos na escola e manifestassem o seu entendimento sobre o papel dessas iniciativas nas práticas da escola (no seu cotidiano, na sala de aula e no trabalho dos professores). As falas das entrevistadas se voltaram, quase que exclusivamente, ao PNLD, ao Mais Educação e ao PROEMI, sendo em torno desses programas que realizamos as análises.

Os programas/projetos, de modo geral, representam investimentos para melhorar a estrutura física das escolas, a aquisição de material de consumo e de materiais didáticos, e a aquisição de equipamentos de informática, entre outros. Assim, são vistos mais como forma de suprir a falta de recursos, do que para atender objetivos e finalidades voltados para a melhoria da aprendizagem e do desempenho dos estudantes. Nas falas dos entrevistados, essa relação entre objetivos dos programas e seus resultados em termos de melhoria de desempenho dos alunos não é posta, sendo manifestado apenas o “benefício” dos recursos materiais trazidos pelas políticas, corroborando com a ideia de que a educação também “tem a função de servir à economia” (OZGA, 2000, p. 58).

Sobre o PNLD, ambas as escolas são contempladas com o programa. O PNLD é uma política pública brasileira que demanda alto índice de investimentos e atinge os diferentes níveis da educação básica, o que indica a abrangência e a magnitude do programa. Sobre isso, Britto (2011, p. 7) afirma que:

Em 2009, o montante de obras adquiridas para o ano letivo de 2010 ultrapassou a marca dos 110 milhões de volumes. Segundo o FNDE, naquele ano o Governo Federal investiu R\$ 577,6 milhões na compra de livros didáticos para a educação básica e R\$ 112,8 milhões na distribuição dessas obras para todo o País, por meio de pagamento à Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). A magnitude das estimativas referentes ao custo dos programas de material didático para 2011 (cuja aquisição ocorreu em 2010) é ainda mais impressionante. O valor total chegaria a

R\$ 1 bilhão, beneficiando cerca de 37 milhões de alunos matriculados em mais de 148 mil escolas de ensino fundamental e médio.

Dados de 2015, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>6</sup>, apontam o custo de mais de um bilhão de reais de investimentos, com a distribuição de livros didáticos para cerca de 28 milhões de alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Embora alvo de críticas relacionadas a questões políticas que normatizam a organização de editais e a aquisição das obras, ou por um ou outro equívoco pedagógico, o PNLD movimenta um mercado editorial que se reinventa para atender os critérios exigidos e fazer parte do grupo que compete para ter seu livro “escolhido” pelos professores. De modo a assegurar a qualidade das obras distribuídas às escolas, o Programa propõe guiar, orientar e nortear a escolha do livro didático pelos professores, indicando os melhores critérios para sua escolha.

Nas escolas pesquisadas, as entrevistadas relataram que, por vezes, os professores reclamam que os livros recebidos não são os que foram escolhidos e, por isso, acabam não sendo utilizados. Outras justificativas para o pouco uso (ou não uso) do livro didático (mesmo quando recebem o livro escolhido), é que “os alunos acham os livros pesados e não gostam de carregar”, ou, ainda, porque alguns professores consideram o livro pouco didático e com uma metodologia difícil e inadequada para o seu planejamento de aula.

Ser considerado pouco didático ou de difícil aplicabilidade pode ser justificado pelo fato de professores e alunos estarem habituados com uma forma padronizada de livros mais tradicionais, apresentados no formato de textos e esquemas com uma única organização lógica de conteúdo, e que “quando os professores se deparam com uma proposta metodológica diferente, há resistências” (CARNEIRO; SANTOS; MÓL, 2014). Essa resistência pode se dar, também, em função da falta de formação metodológica quanto à inovação no ensino que vem sendo exigida para as produções de livros didáticos. Um dos pressupostos exigidos no desenvolvimento dos livros (BRASIL, 2012) é não apresentar atividades didáticas que enfatizem aprendizagem considerada mecânica, na qual a memorização de fórmulas, nomes e regras são o principal foco, além de fazer uma abordagem contextualizada dos conceitos apresentados. As abordagens que frisam a memorização e são descontextualizadas são comuns em livros clássicos de ensino, sendo aqueles que, muitas vezes, os professores estariam mais familiarizados, do que os livros recomendados pelo PNLD.

Em uma das escolas, foi relatado que o programa não atende todos os alunos do Ensino Médio, por isso, os livros não seriam distribuídos aos estudantes, ficando guardados na biblioteca para, em caso de necessidade, serem levados pelo professor para a sala de aula e, após o uso pelos alunos, serem devolvidos na biblioteca. Isso nos leva a questionar se os investimentos no PNLD estão atendendo as suas finalidades, pois se o propósito é os alunos terem os livros para estudar, isso significa que teriam que tê-los também em casa e não apenas na biblioteca da escola, porque, desta forma, os livros não estão sendo utilizados como material de apoio, para estudo e pesquisa fora do ambiente da escola.

Entende-se que as funções do livro didático vão além das informações disponibilizadas, pois podem dar forma à estruturação e à organização da aprendizagem dos alunos, além de guiá-los para sua construção de conhecimento, principalmente no que se refere a questões do mundo exterior, tendo como princípio que os estudantes compreendam a realidade (RICHAUDEAU, 1979, apud CARNEIRO, SANTOS; MÓL, 2005). Diante disso, entende-se que o livro didático, como uma referência ou material de apoio e complemento para os estudos, pode auxiliar no processo de aprendizagem

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/Bsv8j4>>. Acessado em 22 set. 2015

dos estudantes, mas sendo utilizado eventualmente na escola, apenas para consulta e realização de exercícios, perde o propósito anunciado pelo PNLD.

Conclui-se, então, que os livros didáticos têm reconhecida importância em um programa nacional que regulamenta, seleciona e dá ao professor autonomia para escolher a obra que melhor atenda às necessidades do seu ensino, sendo indicados os objetivos e as etapas para a sua execução. Mas, após a chegada dos livros na escola, não são conhecidos resultados do impacto ou efeitos do uso desse material para o ensino e a aprendizagem. Nas escolas pesquisadas, é possível obter informações sobre as diferentes etapas do programa, mas não sobre os resultados acerca da utilização dos livros pelos alunos e professores. Em um programa como o PNLD, seria fundamental haver uma avaliação que possibilitasse indicar possíveis falhas, para que sejam conhecidas e corrigidas, de modo a não comprometer seus objetivos e finalidades.

Sobre o Programa Mais Educação, a esse foi vinculado, além de investimentos materiais para a escola, também a oferta de atividades de reforço e de acompanhamento pedagógico aos estudantes do Ensino Fundamental, em turno inverso ao das aulas. O programa, conforme documento orientador (BRASIL, 2009), tem o objetivo de financiar atividades educacionais para a promoção da cultura, educação e desporto. Nas escolas pesquisadas, eram oferecidas oficinas visando ao desenvolvimento de capacidades no esporte e lazer, na dança e música, na cultura e arte, na cultura digital, entre outras, além de financiar bolsas para monitores de matemática, com o propósito de melhorar os índices de aprovação e permanência dos alunos na escola.

De certo modo, o programa se aproxima da ideia de turno integral ao possibilitar a permanência dos alunos por mais tempo no ambiente escolar, oferecendo atividades eletivas e diversificadas para cumprir tal demanda. Para isso, a escola conta com apoio financeiro para desenvolver as ações, pagar monitores pedagógicos e das oficinas para atendimento aos estudantes, bem como custear a organização de espaços pedagógicos e disponibilização de materiais didáticos. A professora entrevistada lamentou o anúncio de encerramento do Programa em 2015<sup>7</sup>, não apenas pelos recursos que deixariam de existir, mas também por considerar que o programa servia como “válvula de escape para alguns alunos”.

Como os demais programas, o Mais Educação demanda investimentos, e podemos pensar em duas dimensões com relação a esses investimentos, uma referente aos recursos materiais e à implementação de espaços pedagógicos, e outra referente aos recursos humanos. Com relação à primeira dimensão, o apoio financeiro advindo de projetos e programas governamentais é sempre bem recebido, pois possibilita prover a escola de recursos materiais e estrutura física adequada, sendo essa uma condição necessária, mas não suficiente, quando se pensa em qualidade em educação, uma vez que,

a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo. (GADOTTI, 2013)

Percebemos isso, quando vemos que a elaboração e implementação das políticas educacionais, que se traduzem em recursos para as escolas, não são proporcionais aos resultados ou ao alcance de metas estipuladas, com relação ao desempenho dos estudantes, que seria o “motivo” para o desenvolvimento dessas políticas.

<sup>7</sup> Segundo o site do MEC, o Programa teve início em 2008. Em algumas escolas, como é o caso da escola pesquisada, por falta de repasse financeiro, o programa teve suas atividades encerradas em 2015.

Nesse sentido, também o PROEMI, implementado nas escolas pesquisadas, foi apontado como política de ação curricular que propõe diversificação das práticas da escola, apoiando e financiando saídas a museus, criação de espaços pedagógicos para a realização de oficinas, atividades culturais e outras práticas “inovadoras” para a educação escolar, envolvendo a participação dos alunos. O PROEMI faz parte do universo das políticas públicas que, constantemente, apresentam orientações para mudanças curriculares anunciadas como inovações, que trariam melhorias para a Educação Básica. No entanto, o programa é valorizado nas escolas pelos investimentos e recursos que pode trazer, sem discussão sobre o planejamento de ações para a reestruturação curricular, sendo que alguns professores desconheciam a existência do programa, implementado na escola há dois anos e já em fase de extinção. O repasse de verbas é recebido pelo período de dois anos, para a organização de espaços pedagógicos e de ações didáticas, tendo como finalidade a reestruturação curricular. No caso das escolas pesquisadas, o repasse foi finalizado em 2015.

Aliás, essa realidade de descontinuidade de programas e projetos foi referida pelas entrevistadas, que se diziam preocupadas com a falta de financiamento provenientes dos programas, para dar continuidade a atividades já em andamento, como é o caso do Programa Mais Educação. Os programas e projetos implementados nas escolas e tratados nesta pesquisa sofreram, em 2015, cortes, cancelamentos e reajustes por parte do governo federal. Tais cortes contínuos de recursos no orçamento da educação têm causado preocupação quanto à continuidade de programas e projetos em desenvolvimento nas escolas, gerando um clima de insegurança quanto à melhoria no desempenho dos estudantes, já que essas políticas são anunciadas com esse propósito. Na verdade, as políticas públicas em educação sofrem descontinuidade recorrentemente, e têm sido marcadas:

hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação. (DOURADO, 2007, p. 925-926)

Nesse cenário, vê-se que as políticas instituídas não são acompanhadas e não há dados em relação aos seus resultados, e isso pode ser utilizado como justificativa para sua extinção. Esse fato é evidenciado na fala da entrevistada da escola 2, quando diz que ao serem extintos os programas, independentemente de ter havido investimentos pesados por parte do governo, as atividades que vinham sendo realizadas são interrompidas. Explicou que os investimentos são feitos em materiais, instrumentos, desenvolvimento de espaços na escola e pagamento de monitores, sendo que as “melhorias” em termos de estrutura e de espaço ficam na escola, mas se não há recursos humanos, “os espaços ficam sem uso pela falta de monitores para desenvolver as atividades”.

Além desses, também o PDE e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que propõe melhorar a estrutura física e pedagógica das escolas; ou, ainda, o Programa Mais Educação que possibilita equipar a escola com computadores e equipamentos multimídia, se tornam a única forma de angariar recursos para os ambientes escolares. Diante dessas questões, pensamos que isso deveria ser tratado de modo inverso.

Ou seja, a escola receberia recursos para implementar ações planejadas visando a melhoria do desempenho dos alunos e, em função disso, diminuir a retenção, reprovação e evasão, e não receber recursos e, a partir desses, pensar ações para melhorar a educação. A pesquisa mostra que a

dificuldade em melhorar esse desempenho se encontra, também, na falta de pessoal qualificado para atuar nos espaços didáticos que estão sendo estruturados e organizados, pois, são disponibilizados recursos materiais: livros, equipamentos de informática e outros materiais didáticos, mas não há bibliotecários, técnicos de informática, psicólogos, assistentes sociais, monitores para laboratórios didáticos e, por vezes, auxiliares de serviços de limpeza e de merenda escolar.

Observamos que, nas escolas pesquisadas, a falta de apoio de profissionais para dar assistência às aulas e coordenar/administrar os espaços pedagógicos, cuidando e dando condições para que esses sejam utilizados, faz com que muitos desses fiquem sem uso. Percebemos que a falta de professores, de funcionários/técnicos ou de monitores, faz com que, por exemplo, laboratórios de informática equipados com computadores conectados à internet, fiquem fechados, ou bibliotecas tenham horários reduzidos de atendimento.

Para Roldão (2001), as mudanças pensadas para a escola assumem uma forte orientação de previsão de futuro. Representada pela antecipação da sociedade tecnológica, isso implica, inicialmente, prover a escola de recursos para acompanhar esse desenvolvimento, no entanto, a inovação, muitas vezes, está nos artefatos que fazem parte do acervo da escola, e não na mudança de práticas educativas realizadas.

Nesse estudo, vimos que as iniciativas dos programas/projetos estudados são válidas e necessárias, mas não são garantia de alcance de metas almejadas pelas políticas educacionais idealizadas com propósitos e objetivos, que parecem não ser conhecidos ou discutidos nas escolas. Essa reflexão passa, por exemplo, pelos critérios de seleção de alunos para participar dos programas. No caso do Mais Educação, em função de suas finalidades, a seleção deveria privilegiar alunos que estivessem em situação de baixo rendimento e vulnerabilidade social, mas os critérios da escola contemplavam alunos que fossem mais interessados, justificando que os desinteressados (normalmente os que têm baixo rendimento), faltam às atividades e acabam evadindo do programa.

Esse é um exemplo de descompasso entre as finalidades e os resultados das ações. Percebemos que os vários programas/projetos são implementados nas escolas, mas não sendo acompanhados, nem seus resultados analisados, não há dados sobre o alcance dos objetivos ou seus efeitos e impacto nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. Isso, como já dito, ficou evidenciado na falta de dados atualizados da Coordenadoria de Educação sobre as políticas implementadas nas escolas da região, indicando dificuldade ou ausência de processos de acompanhamento desses programas pelas equipes gestoras. Nesse sentido, Cossio (2012) afirma que:

o sistema e escolas assumem os compromissos pautados nos contratos de colaboração, que visam induzir à qualidade da educação básica, sem uma análise mais cuidadosa das repercussões dessas adesões (...) A adesão acrítica, portanto pode conduzir ao acúmulo de programas desarticulados e desconectados às reais necessidade (p. 37-38)

De certa forma, isso explica a necessidade da escola em atender “as ‘novas’ pressões sociais e a constatação crítica por parte da opinião pública, de que a mesma escola está aparentemente sempre aquém da expectativa social” (ROLDÃO (2001, p. 118). A autora destaca também que a busca por mudanças e inovações atingem os currículos, os métodos didáticos, mas, principalmente, as inovações com relação aos bens materiais que tornam visíveis os investimentos das políticas educacionais.

No entanto, compreende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola devem ser vistas também como potencial investimento para a melhoria de processos de ensino e de aprendizagem, sendo nesse universo complexo que os professores desenvolvem seu trabalho, e são, muitas vezes,

responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada, pontual e linear da situação educacional de nosso país, sem considerar as fragilidades do sistema educacional em termos de políticas públicas, condições de trabalho do profissional docente e problemas referentes à sua formação inicial. Os professores não são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Tal como os alunos, eles são também vítimas de uma política educacional que não promove seu desenvolvimento profissional, e vítimas da falta de empenho da sociedade na construção de sua valorização profissional, por meio de salários dignos, de programas adequados de formação continuada em serviço, de condições materiais para as escolas. (LEITE; ALMEIDA; GHEDIN 2008. p. 27-28)

Com o que apontamos até aqui, é possível reconhecer um paralelo entre o acesso à educação e a busca de qualidade do ensino, pois parece que o aumento de acesso à escola atende metas com relação à universalização da Educação Básica, mas os resultados de desempenho dos estudantes se distanciam de outras metas, em função da retenção desses alunos em séries e níveis de ensino. Estudos como o de Franco, Alves e Bonamino (2007), ao pesquisarem a qualidade do Ensino Fundamental e sua relação com as políticas públicas educacionais, chegam à conclusão “que nenhuma dessas medidas educacionais é capaz de oferecer incremento da qualidade na magnitude necessária” (p. 1007), o que nos leva a afirmar que todas essas iniciativas são válidas, mas parecem não ser o suficiente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo mostra a complexidade do processo educativo. Vimos que a relação entre as métricas apontadas por indicadores como o IDEB e a qualidade em educação podem não ter uma relação tão direta como é anunciado, pois, os instrumentos utilizados para a atribuição de tal indicador não levam em consideração outras variáveis. Entre essas, a formação dos professores, o contexto dos alunos e a cultura dos grupos sociais que, certamente, têm efeitos nos processos educativos.

Com relação às políticas públicas que visam à melhoria da qualidade na educação, analisamos a implementação de programas/projetos nas escolas pesquisadas. Vimos que as próprias escolas não reconhecem o potencial dessas políticas, vendo-as mais como forma promover investimentos para a melhoria em estrutura física da escola, a aquisição de equipamentos e de materiais didáticos e de consumo, e organização de espaços para o ensino, do que pelo potencial pedagógico desses espaços, pois, ao esbarrar na falta de recursos humanos (professores e técnicos), vem à tona outro problema: o desgaste de professores e equipe diretiva que não conseguem atender várias funções ao mesmo tempo. Isso, certamente, tem efeitos nefastos na qualidade do ensino.

Os investimentos associados à entrada de programas e projetos nas escolas possibilitaram a criação de espaços pedagógicos que, por sua vez, contaram com a aquisição de materiais e equipamentos e, também, com o pagamento de bolsas para monitores que atuavam na realização de atividades com os alunos. Chamamos a atenção de que, talvez, a falta de acompanhamento e avaliação

dos efeitos das políticas implementadas pode ter contribuído para a extinção de algumas delas, com interrupção das ações desenvolvidas, sem que seja conhecido o impacto que possam ter para a melhoria do processo educativo.

Compreende-se, desse modo, que os investimentos de políticas públicas educacionais para a melhoria dos aspectos materiais são importantes, mas necessitam estar articulados às práticas realizadas na escola e, fundamentalmente, sejam acompanhadas e avaliadas, de modo a conhecer-se, por exemplo, os efeitos das reformas e inovações curriculares nas práticas pedagógicas, ou ver se o maior tempo de permanência dos estudantes na escola ou, ainda, se o acesso ao livro didático melhorou a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos escolares, suas habilidades e atitudes.

Acreditamos que ao promover essas reflexões, podemos compreender melhor a importância da investigação *in loco* na escola para conhecer sua realidade e, a partir disso, analisar o papel das políticas curriculares e de avaliação, ou das que implicam investimentos na forma de programas/projetos. Ao apontar que essas políticas devem estar articuladas às demandas de recursos humanos, de formação de professores e de mudanças de práticas realizadas na escola, consideramos como objetivo a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica, fator indispensável para o reconhecimento de uma educação de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

À CAPES - Observatório da Educação.

## REFERÊNCIAS

ÁVILA, I. S. Das políticas públicas ao interior da sala de aula: os sonhos possíveis. In: MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 91-100.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal Brasília, DF, 2005. p. 1-64. Disponível em: <<http://goo.gl/N16YFd>>. Acesso em: 20 abr. 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Mais Educação**. Brasília, SEB, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/i8bvls>>. Acesso em: 13 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2012**: Química. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/wjAAW5>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - IBGE. Ministério da Educação. **INEP - Censo Educacional 2012**. Disponível em: <<http://goo.gl/WZT07I>>. Acesso em: 10 abr. 2005.

BRITTO, Tatiana F. O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados. **Centro de Estudos da Consultoria do Senado**, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/VxVGFN>>. Acesso em 28 set. 2015.

CARNEIRO, Maria Helena da S.; SANTOS, Wildson Luiz P. dos; MÓL, Gerson de S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Ensaio: Pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 7-10, dez. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/p9CPNc>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

CÓSSIO, M. de F. Políticas Educacionais: organização e regulação da educação nacional. In: KUSS, A. V.; LÜDTKE, R. **O ensino de Biologia no contexto do Programa Novos Talentos/CAPEs**. Pelotas: Cópias Santa Cruz Ltda, 2012. p. 33- 53

DOURADO, L. OLIVEIRA, J. SANTOS, C. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, 2007

ESTÊVÃO, C. A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiania, v. 29, n. 1, p. 15-26, jan/abr. 2013

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem**. Florianópolis. 2013.

FRANCO, C; ALVES, F; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.

LEITE, Y. ALMEIDA, M. GHEDIN, E. **Formação de professores caminhos e descaminhos da prática**. Brasília. Líber Livro, 2008

LUCIANA, L. S.; FERREIRA, M. da L. A. Vinculação entre qualidade da educação, IDEB e renda domiciliar: reflexões acerca das escolas da rede municipal de Montes Claros - MG. **Saber e Educar**, Porto, n. 18. 2013. p. 68-81.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28 - 48, dez. 2001.

MOREIRA, M. **Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos**. São Paulo: Livraria da Física Ltda, 2011.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F., BÓGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 44 - 57, 2004.

OLIVEIRA, A; GONÇALVES, E. Análise sobre o processo ensino e aprendizagem dos números fracionários nas séries finais do ensino fundamental em escolas estaduais de Uberaba-MG. **VIDYA periódico eletrônico**, Santa Maria; v. 34, n. 2, p. 25-46, jul./dez., 2014.

OZGA, Jenny. **Investigação em políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto, 2000.

PAULILO, A; ABDALA, R. Políticas públicas educacionais: perspectivas históricas: fragmentos de uma história das políticas públicas de educação no Brasil. In: PIMENTA, Cam; ALVES, C P (Org.). **Políticas públicas & desenvolvimento regional**. Campina Grande: Scielo Books, 2010. Cap. 2. p. 127-135. Online. Disponível em: <<http://goo.gl/aQ6tZ0>>. Acesso em: 06 set. 2014.

PEREIRA, M. CALDERANO, M. BARBACOV, L. **O que o IDEB não conta**. Juiz de fora/MG editora da UFJF, 224 p. 2013

PINTO, J. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008

RIOS, T. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROLDÃO, M. Mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In ALARCÃO, I. (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, Artmed, 2001

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

---

**RECEBIDO EM:** 12 fev. 2016

**CONCLUÍDO EM:** 14 jun. 2016