

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DO CÂMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações
Educacionais**

Vitor Hugo Pissaia

**Municípios de Pequeno Porte do Estado de São Paulo: relações entre
indicadores de desempenho e material curricular**

MARÍLIA

2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DO CÂMPUS DE MARÍLIA**

VITOR HUGO PISSAIA

**Municípios de Pequeno Porte do Estado de São Paulo: relações entre
indicadores de desempenho e material curricular**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília, para obtenção do título de doutor em Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais, sob orientação do Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão.

MARÍLIA,

2016

Pissaia, Vitor Hugo.
P678m Municípios de pequeno porte do Estado de São Paulo:
relações entre indicadores de desempenho e material
curricular / Vitor Hugo Pissaia. – Marília, 2016
199 f. : 30 cm.

Orientador: Carlos da Fonseca Brandão.
Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.
Bibliografia: f. 153-163

1. Indicadores educacionais. 2. Material didático. 3. São
Paulo (Estado) - Municípios. 4. Educação. I. Título.

CDD 371.26

VITOR HUGO PISSAIA

**MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DE SÃO PAULO:
RELAÇÕES ENTRE INDICADORES DE DESEMPENHO E MATERIAL
CURRICULAR**

**Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília, como requisito para
obtenção do título de Doutor em Educação.**

**Linha 4: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e
Movimentos Sociais.**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

**Dr. Carlos da Fonseca Brandão
Unesp – Marília**

2º Examinador: _____

**Dr. Julio Cesar Torres
Unesp – Marília**

3º Examinador: _____

**Dr. Zacarias Pereira Borges
Unicamp – Campinas**

4º Examinador: _____

**Dra. Graziela Zambão Abdian Maia
Unesp – Marília**

5º Examinador: _____

**Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida
Centro Paula Souza - CPS**

Marília, 20 de setembro de 2016.

Dedico este trabalho primeiramente à minha família (esposa, filhas, irmãos, cunhados, sobrinhos, sogro, sogra, mãe e pai). Dedico também aos Administradores Públicos Municipais, em especial, os dirigentes municipais de educação, docentes e demais profissionais de apoio e serviço escolar dos municípios de pequeno porte, que lutam incessantemente para que seus munícipes tenham uma melhoria substancial na qualidade educacional pública e, com isso, melhores condições de vida e de trabalho.

Vitor Hugo Pissaia

AGRADECIMENTOS

Externalizo meus agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho. Dentre essas pessoas, especialmente agradeço:

À minha grande esposa e companheira Selma e as pequeninas filhas Giulia e Giovanna pela compreensão e de sempre estarem ao meu lado nesta caminhada. À minha mãe Cleide e ao meu pai Hugo (ambos em memória) e aos meus irmãos Hugo e Glaucia, cunhados Valdecir, Silvana, Adriana e Gustavo e sobrinhos Tamires, Tatiane, Bruno e Enrico pelo apoio em todas as horas em que necessitei e à minha querida 2ª. mãe Tida, uma alma pura e que demonstra toda humildade e carinho por toda a nossa família e, aos meus avós, tios e tias, primos e primas.

À minha madrinha Vanda e padrinho Augusto (em memória), pelas orações e carinho ofertados ao longo da minha vida. Aos amigos de toda a minha trajetória profissionais e de vida.

Ao meu Orientador Prof. Doutor Carlos da Fonseca Brandão, por fazer parte deste programa, pelos seus ensinamentos e por estar de prontidão às dúvidas suscitadas, solicitações pertinentes e por sua postura ética.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais (COPPE), onde, no oportuno, estendo aos demais amigos orientandos dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Educação – UNESP Marília. Aos Professores Doutores Julio Cesar Torres, Carlos da Fonseca Brandão, José Tejada Fernández que ministraram aulas das quais contribuíram imensamente para a construção estrutural metodológica e referencial bibliográfico desta pesquisa.

Aos Professores Doutores Zacarias Pereira Borges e Julio Cesar Torres por participarem da Banca de Qualificação bem como as orientações e sugestões pertinentes dadas para os ajustes finais deste trabalho. Aos Professores Doutores Zacarias Pereira Borges, Julio Cesar Torres, Graziela Zambão Abdian Maia e Ivanete Bellucci Pires de Almeida por participarem da Banca de Defesa.

A todos os Dirigentes Municipais de Educação dos municípios pesquisados por responderem aos questionários encaminhados e envio de informações solicitadas. Em especial, as imensas amigas e lutadores em prol da educação pública de qualidade, **Elisabeti Regina Brevigliero Lorenzato (em memória)** e Rosiane Marin Fernandez Dias e aos eternos amigos “sacristão” Antonio Arthur Fernandes e Alexandre L. Martins de Freitas.

À amiga Dra. Maria Lourdes Vieira, pelas dicas, apoio e sugestões.

O lugar onde vivo

*Moro numa cidade pequena
Tranquila e serena
Onde tenho muitos amigos
Divertidos e queridos
Existem muitos animais
Que, quando brinco, me acho demais
Tem muito lugar divertido
Mas o meu preferido
É o coreto envelhecido
Cândido Rodrigues é minha cidade
Que traz paz e felicidade*

Giovanna, Giulia e Selma

Cidade Pequena

*Sou de uma cidade pequena
Há muitas milhas de qualquer mar
Sinto bem por estar aqui
Sob o mesmo céu azul de você
Tenho pelo menos dois amigos
Um de infância e o outro da estrada
Uma menina linda e polonesa
Pensando bem não me falta mais nada
Eu vivo, numa cidade pequena
Tão grande, que você nem notou*

Jet7

RESUMO

Dentre as diversas questões educacionais relacionadas ao processo de Descentralização / Municipalização do Ensino Fundamental – como questões pertinentes à transferência de responsabilidades e de recursos financeiros (FUNDEF/FUNDEB) e de ações de gestão educacional de âmbito municipal para atender aos dispositivos legais e à demanda potencial, no contexto de município de pequeno porte – questões inerentes à implementação de material curricular e o desempenho escolar tornam-se imprescindíveis nesse processo.

Se de um lado, o ente federado tem garantido em lei a gestão autônoma municipal, como, por exemplo, a postura de adoção de material curricular (quantidade e tipo), de outro, independentemente de sua condição incipiente e restrita de estrutura de gestão educacional, depara-se com um arcabouço de implementação de sistema de avaliação e de índices de desempenho – de forma verticalizada e impositiva, desconsiderando a condição peculiar desses municípios. Num primeiro momento, procuramos contextualizar os antecedentes históricos da avaliação externa no Brasil à luz da implementação das reformas educacionais da década de 1990 sob a ótica do IDEB. Noutro, procuramos contextualizar a implementação das políticas públicas para o currículo escolar. O objetivo desta pesquisa foi investigar se existe relação entre os indicadores de desempenho (IDEB) e o material curricular adotado por municípios de pequeno porte do estado de São Paulo. Buscou-se compreender enquanto categorias de análise: a) principais aspectos qualitativos observados e o grau de importância elencado pelos dirigentes municipais de educação dos municípios de pequeno porte relacionados, em especial, ao(s) material(is) didático-pedagógico(s) adotado(s) em suas redes municipais de ensino e aos indicadores de desempenho (IDEB); b) comparação entre as metas dos Idebs atingidas entre os anos de 2005 e o ano de 2013 nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental; c) comparação entre as metas atingidas e as metas projetadas dos Idebs em 2013 nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. A coleta de dados e informações envolveu 23 municípios de pequeno porte paulistas que municipalizaram todo o ensino fundamental até de 2002 e que obtiveram seus IDEBs aferidos entre 2005 e 2013. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: questionários com questões semiestruturadas. Observou-se, de modo geral, que, *primeiro*, sob a percepção dos Dirigentes Municipais de Educação: o material curricular não representa o principal fator na melhoria do desempenho escolar (IDEB); de forma contraditória, o material curricular Privado foi o que obteve o maior percentual de dirigentes que mencionou ser mais adequado e menos adequado e; tanto o material curricular como a avaliação do rendimento escolar, apesar de serem identificados importantes, em comparação com outros quesitos (formação docente e valorização do magistério), foram de menor relevância; *segundo*, quanto às metas atingidas em 2013, comparando-se com 2005, verificou-se a evolução do IDEB e não constatou a relação entre o material curricular e o desempenho escolar (IDEB) e, *por último*, quanto às metas projetadas atingidas no ano de 2013, com exceção da quantidade de utilização de material curricular, que não verificou alguma relação deste com o desempenho escolar (IDEB), quanto ao material curricular especificamente (PNLD, SEESP, Próprio e Privado) e, por grupos de parcerias Público, Misto (Público e Privado) e Privado, por sua vez, constatou-se, em termos, a relação entre o material curricular e o desempenho escolar. Esta tese de doutorado foi orientada pelo professor Carlos da Fonseca Brandão, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília - SP.

Palavras Chaves: Municípios de Pequeno Porte. Indicadores de Desempenho. Material Curricular. IDEB. Estado de São Paulo.

ABSTRACT

Among the various educational issues connected to the Decentralization / Municipalization of Elementary School – as issues relevant to the transfer of responsibilities and financial resources (FUNDEF / FUNDEB) and educational management actions at the municipal sphere to answer to legal requirements and potential demand in the context of the small towns – intrinsic issues to the implementation of curriculum materials and to school performance become indispensable in this process. If on the one hand, the federal being has guaranteed in law to municipal self-management, for example, the posture of the adoption of curriculum materials (quantity and type), for another, independently his incipient and restricted condition of educational management structure, he comes across a framework of evaluation system implementation and performance indexes verticalized and imposing form, disregarding the peculiar condition of these towns. At first, we tried to contextualize the historical background of the assessment in Brazil in the light of the implementation of educational reforms of the 1990s from the perspective of IDEB. In another, we try to contextualize the implementation of public policies for the school curriculum. The objective of this research was to investigate whether there is a relationship between performance indicators (IDEB) and curricular materials adopted by small towns in São Paulo state. We seek to understand as analysis categories: a) main qualitative aspects observed and the degree of importance part listed by municipal leaders of education of small towns associated, in particular, the teaching-learning materials adopted in their municipal school systems and performance indicators (IDEB); b) comparison between the goals of IDEBs achieved between the years 2005 and 2013 in the early years and later years of elementary school; c) comparison between the goals of IDEBs achieved and the goals of IDEBs projected in 2013 in the early years and later years of elementary school. Data and information collection involved 23 small town of São Paulo that municipalized all elementary school until 2002 and obtained their IDEBs measured between 2005 and 2013. They were used as data collection instruments: questionnaires with semi-structured questions. We observe, in general, that, *first*, in the perception of Municipal Education Officers: curriculum materials do not represent the main factor in improving school performance (IDEB); contradictorily, curriculum material Private was what got the highest percentage of leaders who mentioned to be more suitable and less suitable and; both the curriculum material as assessment of school performance, although they are important identified, compared to other issues (teacher training and upgrading of teaching), were less relevant; *second*, on goals achieved in 2013, compared with 2005, we checked the evolution of IDEB and we have not found the relationship between the curriculum materials and school performance (IDEB) and, finally, on goals projected achieved in 2013, except for the amount of use of curriculum materials, which did not see any relation with school performance (IDEB), as the specific curriculum materials (PNLD, SEESP, Self and private) and by groups of public partnerships, Mixed (Public and Private) and Private, in turn, we found, in terms, the relationship between curriculum materials and school performance. This doctoral dissertation was supervised by Professor Carlos da Fonseca Brandão, in the line of research Educational Policy, Systems Management and Organizations, Labour and Social Movements, the Graduate Program in Education at UNESP - Marília - SP.

Keywords: Small Towns, Performance Indicators. Curriculum Materials. IDEB. São Paulo State.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 ORGANOGRAMA E ASPECTOS GERAIS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA – SAEB.....	42
Figura 2 ORIENTAÇÃO NORMATIVA DA BNCC.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - ESTADO DE SÃO PAULO. EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MUNICÍPIOS COM ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO O PORTE POPULACIONAL – 1995-1997.....	97
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 A CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS OFICIAIS E PESQUISAS EDUCACIONAIS.....	31
Quadro 2 INICIATIVAS FEDERAIS RELATIVAS À AVALIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1985-1994).....	40
Quadro 3 FÓRMULA DE CALCULAR O IDEB	50
Quadro 4 IDEB – RESULTADOS E METAS – DEPENDÊNCIAS ADMINISTRATIVAS - 2005, 2007, 2009, 2011, 2013.....	54
Quadro 5 MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DE SÃO PAULO: NÚMERO DE MUNICÍPIOS POR DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO.....	59
Quadro 6 MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DE SÃO PAULO: IDENTIFICAÇÃO, DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO E IDEBs DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – (2005, 2007, 2009, 2011, 2013).....	60
Quadro 7 COMPARAÇÃO ENTRE AS METAS PROJETADAS X METAS DEFINIDAS NO PME X METAS DO PNE – ANOS INICIAIS (2015 – 2017 – 2019 – 2021).....	65
Quadro 8 COMPARAÇÃO ENTRE AS METAS PROJETADAS X METAS DEFINIDAS NO PME X METAS DO PNE – ANOS FINAIS (2015 – 2017 – 2019 – 2021).....	67
Quadro 9 COMPARAÇÃO ENTRE AS METAS ATINGIDAS (2005-2013) E METAS PROJETADAS ATINGIDAS OU NÃO (2013) DOS IDEBS DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DOS 23 MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DE SÃO PAULO PESQUISADOS – ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 PERCENTUAIS DE MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE QUE NÃO ATINGIRAM METAS PROJETADAS DOS IDEBs – ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2007-2009-2011-2013.....	60
Gráfico 2 EVOLUÇÃO DOS MUNICÍPIOS COM ENSINO FUNDAMENTAL – REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO – 1995 A 2012.....	93
Gráfico 3 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DAS REDES MUNICIPAIS E ESTADUAL DE SÃO PAULO – 1995 A 2012.....	94

Gráfico 4 MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO – (Até 2015).....	101
Gráfico 5 NÚMERO DE MATERIAL(IS) CURRICULAR(ES) ADOTADO(S) PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS INICIAIS - (2002-2016).....	105
Gráfico 6 TIPO(S) DE MATERIAL(IS) CURRICULAR(ES) ADOTADO(S) PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS INICIAIS - (2002-2016).....	105
Gráfico 7 TRAJETÓRIA DO PNLD ENQUANTO MATERIAL CURRICULAR ADOTADO PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS INICIAIS - (2002-2016).....	106
Gráfico 8 TRAJETÓRIA DA ADOÇÃO DO MATERIAL CURRICULAR DA SEESP PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS INICIAIS - (2002-2016).....	107
Gráfico 9 TRAJETÓRIA DA ADOÇÃO DO MATERIAL CURRICULAR PRIVADO PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS INICIAIS - (2002-2016).....	108
Gráfico 10 NÚMERO DE MATERIAL(IS) CURRICULAR(ES) ADOTADO(S) PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS FINAIS - (2002-2016).....	109
Gráfico 11 TIPO(S) DE MATERIAL(IS) CURRICULAR(ES) ADOTADO(S) PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS FINAIS - (2002-2016).....	109
Gráfico 12 TRAJETÓRIA DO PNLD ENQUANTO MATERIAL CURRICULAR ADOTADO PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS FINAIS - (2002-2016).....	110
Gráfico 13 TRAJETÓRIA DA ADOÇÃO DO MATERIAL CURRICULAR DA SEESP PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS FINAIS - (2002-2016).....	111
Gráfico 14 TRAJETÓRIA DA ADOÇÃO DO MATERIAL CURRICULAR PRIVADO PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS FINAIS - (2002-2016).....	112
Gráfico 15 NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DO PERÍODO INTEGRAL POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10.....	116
Gráfico 16 NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10.....	117
Gráfico 17 NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DOS DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10.....	118
Gráfico 18 NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DO NÚMERO SUSTENTÁVEL DE ALUNOS POR SALA DE AULA POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10.....	119
Gráfico 19 NÚMERO DE DIDIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DO MATERIAL CURRICULAR POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10.....	120
Gráfico 20 NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10.....	121

Gráfico 21 NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES (INICIAL E CONTINUADA) POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10.....	122
Gráfico 22 NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10.....	123
Gráfico 23 NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10.....	124
Gráfico 24 NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E EQUIPAMENTOS/MOBILIÁRIOS POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10.....	125
Gráfico 25 NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DO CONTRA-TURNO ESCOLAR POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10	126
Gráfico 26 COMPARAÇÃO ENTRE OS ASPECTOS QUE OBTIVERAM PONTUAÇÃO 10 PELOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.....	127
Gráfico 27 CONTINUIDADE OU MUDANÇA NO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO – SOB A PERCEPÇÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.....	128
Gráfico 28 DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO QUANTIDADE DE MATERIAL CURRICULAR ADOTADO – ANOS INICIAIS – 2013.....	137
Gráfico 29 DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO QUANTIDADE DE MATERIAL CURRICULAR ADOTADO – ANOS FINAIS - 2013...	139
Gráfico 30 DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO MATERIAL CURRICULAR ESPECÍFICO – PNLD, PRÓPRIO, SEESP E PRIVADO – ANOS INICIAIS – 2013.....	140
Gráfico 31 DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO MATERIAL CURRICULAR ESPECÍFICO – PNLD, PRÓPRIO, SEESP E PRIVADO – ANOS FINAIS – 2013.....	141
Gráfico 32 DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO MATERIAL CURRICULAR POR GRUPOS DE PARCERIA – PÚBLICO, MISTO E PRIVADO – ANOS INICIAIS - 2013	143
Gráfico 33 DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO MATERIAL CURRICULAR POR GRUPOS DE PARCERIA – PÚBLICO, MISTO E PRIVADO – ANOS FINAIS - 2013	145

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DO CÂMPUS DE MARÍLIA**

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil)

APASE – Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEE/SP – Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo

CEB/CNE – Câmara de Educação Básica / Conselho Nacional de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FE – UNICAMP - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas

FUNDAP – Fundação do Desenvolvimento Administrativo

FUNDEB - Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação

FUNDEF - Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º. Grau

SARESP – Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo

SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados

SEDEX - Serviço de Encomenda Expressa Nacional

SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DO CÂMPUS DE MARÍLIA**

SUMÁRIO

Introdução.....	18
Procedimentos metodológicos.....	23
2.1 Trajetória da pesquisa.....	23
2.2 Natureza da pesquisa.....	24
2.3 Sujeitos da pesquisa, análise e compilação de dados.....	26
O contexto geral da implementação da avaliação externa no Brasil.....	29
3.1 Antecedentes históricos.....	29
3.2 A avaliação externa no Brasil e as reformas educacionais na década de 1990.....	37
3.3 SAEB e Prova Brasil: correlação e estrutura de implantação.....	41
A qualidade da educação de municípios à luz do IDEB.....	46
4.1 IDEB: considerações históricas preliminares	46
4.2 IDEB: aspectos legais e técnicos na mensuração da qualidade do ensino	48
4.3 IDEB: resultados e metas no contexto dos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo	52
4.4 IDEB: metas projetadas x metas do PME x metas do PNE no contexto de municípios de pequeno porte do estado de São Paulo	63
Políticas públicas para o currículo escolar: um olhar reflexivo quanto ao material curricular.....	71
5.1 Concepções e implementação do currículo escolar	71
5.2 O currículo escolar no âmbito das reformas do Estado e política educacional	76
5.3 Base Nacional Comum Curricular - BNCC: perspectivas e desafios	83
5.4 Municípios de pequeno porte do estado de São Paulo: currículo escolar e material curricular utilizado	87
Municípios de pequeno porte: uma análise comparativa entre os indicadores de desempenho e o material curricular	102

6.1 A percepção dos dirigentes municipais de educação quanto ao material curricular utilizado	102
6.2 Metas atingidas do IDEB (2005-2013): relação entre o material curricular e o desempenho escolar	129
6.2.1 Quantidade de adesão de materiais curriculares	131
6.2.1.1 Anos iniciais do ensino fundamental	131
6.2.1.2 Anos finais do ensino fundamental	132
6.2.2 Grupos específicos de material curricular	132
6.2.2.1 Anos iniciais do ensino fundamental	133
6.2.2.2 Anos finais do ensino fundamental	133
6.2.3 Grupos de materiais curriculares utilizados: público, privado e misto (público e privado).....	134
6.2.3.1 Anos iniciais do ensino fundamental	134
6.2.3.2 Anos finais do ensino fundamental	134
6.3 Metas projetadas do IDEB 2013 (atingidas ou não): relação entre o material curricular utilizado e o desempenho escolar	135
6.3.1 Grupos da quantidade de adesão de materiais curriculares	136
6.3.1.1 Anos iniciais do ensino fundamental	136
6.3.1.2 Anos finais do ensino fundamental	138
6.3.2 Grupos específicos de material curricular	139
6.3.2.1 Anos iniciais do ensino fundamental	139
6.3.2.2 Anos finais do ensino fundamental	140
6.3.3 Grupos de materiais curriculares utilizados: público, privado e misto (público e privado)	142
6.3.3.1 Anos iniciais do ensino fundamental	142
6.3.3.2 Anos finais do ensino fundamental	144
Considerações finais	147
Referências bibliográficas	153
ANEXO I Termo de Consentimento	164
ANEXO II Questionário	166
ANEXO III Quadro - Situação do PME – Plano Municipal de Educação dos Municípios de Pequeno Porte do estado de São Paulo	171
ANEXO IV TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO – PARTE I	172
ANEXO V TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO –PARTE II - QUESTÃO 1	173

ANEXO VI TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 1A	174
ANEXO VII TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 2	175
ANEXO VIII TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 2A	176
ANEXO IX TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 3	177
ANEXO X TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 4	178
ANEXO XI TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 5	179
ANEXO XII TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 6	180
ANEXO XIII TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 7	181
ANEXO XIV TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 8	182
ANEXO XV TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 9	183
ANEXO XVI TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 10	184
ANEXO XVII TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 11	185
ANEXO XVIII TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 12	186
ANEXO XIX TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 14	187
ANEXO XX 14 B – FATOR – VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	188
ANEXO XXI 14 C – FATOR – VALORIZAÇÃO DOS DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	189
ANEXO XXII 14 D – FATOR – NÚMERO SUSTENTÁVEL DE ALUNOS POR SALA DE AULA	190
ANEXO XXIII 14 E – FATOR – MATERIAL CURRICULAR	191
ANEXO XXIV 14 F – FATOR – INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	192
ANEXO XXV 14 G – FATOR – FORMAÇÃO DOS DOCENTES (INICIAL E CONTINUADA)	193
ANEXO XXVI 14 H – FATOR – GESTÃO DEMOCRÁTICA	194
ANEXO XXVII 14 I – FATOR – AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR	195
ANEXO XXVIII 14 J – FATOR – INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E EQUIPAMENTOS/MOBILIÁRIOS	196
ANEXO XXIX 14 K – FATOR – REFORÇO NO CONTRA-TURNO ESCOLAR	197
ANEXO XXX 14 L – FATOR – OUTRO	198
ANEXO XXXI TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 15	199

INTRODUÇÃO

O tema de investigação proposto envolvendo a relação entre indicadores de desempenho e material curricular dos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo implica conhecimento teórico, técnico e prático dos problemas a eles relacionados. Constitui um desafio para muitos municípios brasileiros o alcance de uma educação de qualidade que possa sobrepujar suas desigualdades sejam elas socioeconômicas e/ou profissionais, de gestão e de capacidade técnica.

Recentes pesquisas sobre o assunto possibilitaram conclusões relevantes incluídas na Dissertação de Mestrado defendida pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – FE-UNICAMP, cujo título foi “*A Municipalização do ensino em Municípios de Pequeno Porte: a região de Taquaritinga – (1998-2009)*”.

O interesse e os resultados obtidos pelo assunto levaram-me a aprofundar questões pertinentes e oportunas relativas à educação e sua correlação com os currículos dos municípios de pequeno porte, uma vez que, como Secretário Municipal de Educação de Cândido Rodrigues/SP, no período entre 2005 e 2016, pude compreender e relacionar questões políticas, econômicas e culturais nesse município e em outros de semelhante porte do Estado de São Paulo.

Nesta pesquisa e conforme apresentado em conclusões obtidas, os municípios de pequeno porte, no contexto de circunstâncias históricas e situação estrutural de gestão e as condições econômicas e financeiras, pendeu-se à sua parcialidade e em práticas de gestão de forma paradoxal e contraditória, na medida que os conduziu a possibilidades reais de situação vulnerável e a seu próprio confinamento (opressão).

Nesse contexto, percebemos que, diante a tal situação estrutural de gestão e das condições econômicas e financeiras dos Municípios de Pequeno Porte, tornaram-se necessárias uma análise mais apurada e uma pesquisa aprofundada de duas situações relevantes: a relação entre indicadores de desempenho e material curricular nos municípios de pequeno porte do Estado de São Paulo.

O escopo deste trabalho está organizado com a introdução e cinco capítulos, sendo que no final há as considerações obtidas após reflexão e análise dos dados obtidos.

Na **Introdução** encontram o objeto desta pesquisa, a justificativa e objetivos (geral e específicos) que direcionaram a discussão em estudo.

O **segundo capítulo** trata dos Procedimentos Metodológicos que delinearam a pesquisa em toda a sua extensão na consulta periódica, de dados quantitativos e qualitativos

oferecendo condições de encontros e potencializando o estudo de questões relativas à investigação.

No sentido desta busca e na compreensão de suas interrogações, o **terceiro capítulo** compreende o contexto em que ocorreu a implementação de avaliação externa no Brasil, em especial, um breve histórico dessa trajetória e sua relação intrínseca com as reformas educacionais na década de 1990 e da constituição estrutural da implementação do SAEB e Prova Brasil.

O **quarto capítulo** apreende a compreensão do IDEB no contexto histórico em que ele ocorreu no Brasil, bem como identificar os aspectos legais e técnicos de mensuração da qualidade do ensino, e, por último, constatar os aspectos de resultados e metas atingidas pelas redes municipais de ensino de municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, que obtiveram todos os IDEBs observados de 2005 e 2013 nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

O **quinto capítulo** analisa a constituição do currículo escolar no Brasil, com ênfase nas políticas públicas das reformas do Estado e política educacional, num primeiro momento e, as diferentes formas de utilização de material curricular em suas respectivas redes municipais de ensino.

No **sexto capítulo**, analisa, a priori, sob a percepção dos dirigentes municipais de educação, a perspectiva de implementação do material curricular (trajetória, pertinência ou não de material curricular, grau de importância do material curricular frente aos demais aspectos para a melhoria e/ou atingir as metas do IDEB) e, de forma comparativa, da relação entre as metas atingidas no ano de 2005 e as de 2013 (menor, igual ou maior) e das metas projetadas para o ano de 2013 (atingidas ou não atingidas) com o(s) tipo(s) de utilização de material curricular dos municípios de pequeno porte que municipalizaram todo o ensino fundamental até 2002.

Assim ao nos questionarmos sobre o tema proposto, a pesquisa bibliográfica e a prática vivida em procedimentos utilizados para o recolhimento de dados possibilitaram a captura de várias perspectivas sobre o assunto.

No enfrentamento dos desafios e conflitos que envolvem os dirigentes municipais de ensino no contexto de seu trabalho em Municípios de Pequeno Porte, constitui-se uma busca maior para abordar, conhecer e refletir sobre as múltiplas facetas do intrigado processo educacional que se realiza nesses Municípios.

Pretendemos avançar na compreensão dessas realidades específicas nas quais múltiplas situações se entrecruzam, pois, a educação tem compromissos com o conhecimento

e com a realidade contextual. Compromissos esses que convergem para o seu espaço constitutivo e para o desvelar da realidade educacional, que se constitui na riqueza das suas múltiplas diversidades: de pensar, de dizer, de fazer, de criar, de ideias, fatos e práticas educativas. Situações que na prática educativa foram constatadas enfrentando alguns entraves e peculiaridades pertinentes ao tema proposto.

A pesquisa realizada foi enriquecida por resultados obtidos na participação de encontros e simpósios organizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e por compor um grupo de dirigentes municipais de ensino de Municípios de Pequeno Porte das regiões de Bauru, Ribeirão Preto, Barretos e Araraquara, promovendo encontros e organizando a “Iª. Conferência Intermunicipal de Gestores Educacionais de Municípios de Pequeno Porte” realizada no dia 02 de Setembro de 2011 em Arealva – SP.

Essa Conferência teve como público alvo, dirigentes municipais de educação dos Municípios de Pequeno Porte do Estado de São Paulo, com o objetivo central de promover debates sobre situações comuns a esses municípios tais como a implementação de políticas públicas educacionais locais/regionais e, conseqüentemente refletir sobre (perspectivas e ações) a promoção de subsídios concretos na implementação de políticas públicas educacionais sustentáveis em Municípios de Pequeno Porte.

Os diversos procedimentos utilizados para o recolhimento dos dados permitiram a captura de várias perspectivas sobre os questionamentos da pesquisa sendo que, a síntese final apontará aspectos relevantes e considerados significativos, prováveis desdobramentos e uma nova forma de refletir sobre assuntos tão atuais e polêmicos.

Nos espaços de contraposição entre a intencionalidade das leis educacionais e as mudanças que ocorrem nos contextos educacionais há uma exigência crítica entre conhecimento e o questionamento de seus instrumentos de operacionalização, a compreensão de sua importância e abrangência, a aquisição de fundamentações teóricas, filosóficas, históricas, sociológicas e todas as demais contribuições das ciências ao longo da história do homem e da formação da cultura para sustentar uma prática criativa e também reflexiva que torne o seu trabalho adequado ao contexto e a sua história.

De acordo com Vieira (2003, p. 18), no que se refere às normatizações expressas pelo poder público na educação, por meio de documentos oficiais, além da intencionalidade, verifica-se o confronto entre o que é proclamado e o realizável, suas contradições e as representações ideológicas que se materializam nas “possibilidades e as concretas realizações

escolares que constituíram ou que constituem a nossa realidade educacional, as produções culturais dentro de um contexto sócio-político e cultural”.

Considerando a reflexão e a compreensão necessária à investigação proposta, a vivência e a experiência adquirida no âmago do processo educacional de Município de Pequeno Porte, levou-nos então a questionar e a refletir sobre o tema proposto e a buscar a respostas ao seguinte questionamento: ***Qual relação entre os indicadores de desempenho (IDEB) e o material curricular dos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo?***

Segundo Freitas (2008) ressalta, a importância da reflexão contextualizada dentro da organização do trabalho pedagógico da escola é fundamental, uma vez que a escola, sua organização e seus métodos “são históricos e, portanto, mudam sob o impulso do fluxo da mesma história” (p. 58).

Assim, o objetivo principal deste projeto de pesquisa foi investigar se existe relação entre os indicadores de desempenho (IDEB) e o material curricular adotado pelos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo.

Procurando aprofundar as investigações iniciais já realizadas com o estudo “A Municipalização do ensino em Municípios de Pequeno Porte: a região de Taquaritinga – (1998-2009)” pretendeu-se:

- ⇒ Desenvolver estudos sobre o contexto da implementação dos indicadores oficiais de desempenho escolar: o IDEB;
- ⇒ Verificar os indicadores de desempenho escolar (IDEB) das redes municipais de ensino dos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, em especial, os que municipalizaram todo o ensino fundamental até 2002¹, os que obtiveram todos os IDEBs observados entre 2005 e 2013, tanto dos anos iniciais, quanto dos anos finais do ensino fundamental;
- ⇒ Aferir as diferentes formas de materiais curriculares utilizados pelos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo (PNLD, Apostilado Privado, Próprio, Currículo do Estado de São Paulo);
- ⇒ Averiguar sob a percepção dos Dirigentes Municipais de Educação dos municípios de pequeno porte frente ao material curricular utilizado e sua relação com o desempenho escolar;
- ⇒ Analisar comparativamente a relação existente entre o material curricular utilizado e a evolução do desempenho escolar dos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo

¹ Especificamente quanto ao critério que definiu até o ano de 2002 de municipalização do ensino fundamental, tem relação com o período de 4 (quatro) anos que antecedem o primeiro IDEB aferido (2005), período este que compreende todos os anos de cada nível de ensino (anos iniciais e anos finais).

com as metas atingidas no ano de 2005 e as de 2013 (menor, igual ou maior) e das metas projetadas para o ano de 2013 (atingidas ou não atingidas).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por ser esta pesquisa de interesse econômico, político e social e por necessitar de fundamentação teórica e prática foram necessários espaços e tempos para sua realização. Em construção dialógica com Dirigentes Municipais de Educação dos Municípios de Pequeno Porte do estado de São Paulo que municipalizaram todo o ensino fundamental até 2002 e que tiveram os IDEBs aferidos de 2005 a 2013 nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental sem interrupção, foram inseridos em sua fundamentação teórica e na análise da diversidade dos contextos educacionais procedimentos qualitativos e quantitativos necessários para concretizá-la.

2.1 Trajetória da pesquisa

A escolha do tema e a realização da pesquisa envolve entre outros aspectos, implicações políticas e como afirma Severino (2002), em todo ato político não existe neutralidade. Este trabalho buscou avaliar os problemas abordados na sua dimensão, significado e relevância, de um lado, e trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, mesmo utilizando-se de dados quantitativos e indicadores, o outro.

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significado em si. (GATTI, 2001, p. 74)

Nesse sentido, com o intuito de estreitar a distância entre os dados coletados e o referencial teórico, esta pesquisa teve seu desenvolvimento de análise qualitativa, na medida em que realizou um corte temporal-espacial considerando o contexto dinâmico em que o objeto de estudo está inserido e na sua historicidade.

Este corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele, que os dados são coletados. (NEVES, 1996 apud MANNING, 1979, p. 668)

O primeiro critério de delimitação desta pesquisa esteve relacionado ao termo Município de Pequeno Porte, termo este que foi definido e tratado na Dissertação de Mestrado em Educação defendida no ano de 2011 no programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Nesse sentido, a inclusão do termo “*Municípios de Pequeno Porte*”, como foi tratado na pesquisa em questão, mesmo utilizar-se de forma arbitrária ao considerar os municípios com população de até 10 mil habitantes, no entanto, outros fatores² estão intrinsecamente ligados ao novo conceito.

Para a seleção da amostragem, além de delimitar os municípios de pequeno porte, àqueles com populações de até 10 mil habitantes do estado de São Paulo, observou os que municipalizaram todo o ensino fundamental até 2002 e que obtiveram nos anos iniciais e nos anos finais aferidos seus respectivos IDEBs divulgados pelo MEC/INEP nos anos de 2005 a 2013.

Do montante de 38 de municípios delimitados a priori por esta pesquisa, 23 (vinte e três) deles, foram os que, seus respectivos Dirigentes Municipais de Educação, responderam ao questionário aplicado entre o período compreendido de 01 de Dezembro de 2015 e 30 de Abril de 2016.

2.2 Natureza da pesquisa

A metodologia adotada partiu do pressuposto de que este trabalho procurou compreender as realidades específicas de cada município (relação entre rendimento escolar –

² (...) **primeiro**, o critério utilizado pelo IBGE como parâmetro, além do número de habitantes desses municípios pequenos (até 20 mil habitantes), independentemente da área física, é, a baixa renda per capita, baixa densidade demográfica e graves problemas de ordem sócio-econômica, vejo, a priori, alguns limites nesses critérios utilizados na medida em que coloca os municípios numa posição hierárquica; **segundo**, em relação ao número de população, por exemplo, existe uma diferença importante entre 20 mil, 15 mil e abaixo de 10 mil habitantes, na medida em que um dos fatores para a composição de recursos recebidos da União, por exemplo, o FPM, está relacionado diretamente com o seu número de habitantes; **terceiro**, neste contexto, a capacidade arrecadatória de recursos próprios do município e sua relação com as atividades econômicas restritas e menos complexas, implicam em limites ainda maiores nos municípios abaixo de 10 mil habitantes, culminando numa dependência progressiva dos recursos recebidos da União (FPM) e Estados (ICMS), por exemplo; **quarto**, quanto à gestão municipal, a estrutura é muito peculiar nos municípios abaixo de 10 mil habitantes, com departamentos menos complexos e carentes de equipes multidisciplinares para a composição dos mesmos. Por exemplo, na educação, a falta de técnicos como supervisores no setor Financeiro, no setor de Recursos Humanos, no Jurídico, no de Oficina Pedagógica, no de Planejamento, lembrando que os recursos que compõem a educação de um município, em especial, o de pequeno porte (abaixo de 10 mil habitantes), é um dos principais, ou até, o principal aporte financeiro; **quinto**, a forte centralização das decisões das diversas áreas nos departamentos dentro da própria Prefeitura, implica num processo de “prefeiturização”. (PISSAIA, 2011, p.19)

material curricular³ – percepção dos dirigentes municipais de educação frente ao rendimento e material curricular adotado), assim como as variáveis existentes nos contextos investigados que determinam ou influenciam tais índices de rendimento.

Em procedimento metodológico explicitado há pouco, buscou-se, considerar os aspectos de trajetórias de práticas educativas relacionadas ao material curricular utilizado e a percepção dos Dirigentes Municipais de Educação frente ao rendimento escolar da rede municipal de ensino sob sua responsabilidade, conforme apontou Vieira (2010), “as práticas educativas focadas e objetivadas em contextos locais e, portanto situadas em contextos históricos, sociais e culturais, são impregnadas de relações de saber e poder”.

Portanto, nesta pesquisa, procurou-se estabelecer comparações, descrições e explicações dos fenômenos investigados, possibilitando análises das questões referentes à relação entre os indicadores de desempenho (IDEB) e o material curricular dos municípios de pequeno porte dentro desses contextos específicos.

A análise dos dados coletados possibilitou entender os contextos investigados, compará-los e descrevê-los, contribuindo para elucidar as questões centrais que nortearam esta pesquisa, bem como para a consecução dos objetivos estabelecidos. Nesse contexto foi necessário que houvesse:

- ⇒ Ampla Pesquisa Bibliográfica relacionada ao contexto da implementação das avaliações externas no Brasil e dos indicadores oficiais de desempenho escolar: o IDEB assim como pesquisa bibliográfica relacionada ao contexto das políticas públicas para o currículo escolar no Brasil e de material curricular, com destaque no estado de São Paulo (Currículo Oficial do Estado de São Paulo, Privado, Próprio e PNLD);
- ⇒ Levantamento de dados e informações sobre os indicadores de desempenho escolar (IDEB) das redes municipais de ensino dos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo que municipalizaram todo o ensino fundamental até 2002, que obtiveram os IDEBs observados em 2005 e 2013, tanto dos anos iniciais, quanto dos anos finais do ensino fundamental;
- ⇒ Levantamento de dados e informações sobre o material curricular utilizado nas redes municipais de ensino pelos municípios de pequeno porte do Estado de São Paulo;
- ⇒ Coleta de dados e informações por meio do uso de questionários aplicados junto aos Dirigentes Municipais de Educação de municípios de pequeno porte, acerca, em especial, da utilização do material curricular utilizado e rendimento escolar;

³ **Material Curricular:** apesar de entender as especificidades conceituais, para efeitos deste trabalho e, apenas deste trabalho, considera-se que a expressão "material curricular" equivale a do "material didático-pedagógico".

⇒ Organização e tabulação dos dados coletados e, diante da complexidade deste trabalho investigativo e de sua natureza social, os aspectos qualitativos serão tomados como essenciais na construção desta pesquisa.

Para o levantamento dos dados dos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo e a organização do pretendido pesquisamos e organizamos quadros que pudessem nos dar roteiros de trabalho e indicações de contatos tais como: a identificação dos municípios de pequeno porte, Diretoria Regional de Ensino e respectivos IDEBs nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e o material curricular utilizado (ANEXO V, VI, VII e VIII).

2.3 Sujeitos da pesquisa, análise e compilação dos dados

O espaço dialógico e fundamental à pesquisa, com Dirigentes Municipais de Educação dos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo que municipalizaram todo o ensino fundamental até 2002 foi construído inicialmente por meio de e-mails e ligações telefônicas. Esses contatos foram essenciais para o envio do questionário e do termo de consentimento (inicialmente por email e, posteriormente por SEDEX aos demais dirigentes municipais de educação que não responderam num primeiro momento). Após o envio dos questionários e dos termos de consentimento, implicou em coletas de dados esclarecedores desses municípios quanto à municipalização do ensino, ao material curricular utilizado e à percepção desses profissionais aos aspectos mencionados há pouco e sua relação com o rendimento escolar com base no IDEB.

Os momentos especificados foram esclarecedores a respeito da pesquisa, da importância da participação e da colaboração dos envolvidos respondendo ao questionário (ANEXO II) aplicado após um processo acordado e formalizado por termo de consentimento livre (ANEXO I) e esclarecido entre o pesquisador, o orientador da pesquisa e os Dirigentes Municipais de Educação.

Nesse contexto, o questionário seguiu um roteiro previamente elaborado, objetivando um olhar mais aprofundado nas questões referentes à relação entre os indicadores de desempenho (IDEB) e o material curricular dos municípios de pequeno porte.

A priori, antes de realizar a aplicação dos questionários, recorremos aos documentos e materiais disponíveis na mídia referentes (dados e informações oficiais), o que nos possibilitou ampliar a visão de conjunto e ampliar as informações obtidas.

A coleta de dados e informações foi realizada por meio do uso de questionários aplicados aos dirigentes municipais de educação, sujeitos fundamentais e constituintes da pesquisa, num espaço de tempo de 04 (quatro) meses, período compreendido entre 01/12/2015 e 30/04/2016.

Nesse sentido, a coleta de dados e informações tinha por objetivos a coleta de informações sobre o que pensam e o que fazem os dirigentes municipais de educação quanto ao desempenho escolar do ensino fundamental de sua rede municipal de ensino, quanto à avaliação escolar dos alunos da rede municipal de ensino, quanto às estratégias de gestão municipal no sentido de atingir as metas do IDEB definidas no PME – Plano Municipal de Educação e a verificação da trajetória de implementação do material curricular desses municípios desde 2002.

Portanto, no sentido de analisar comparativamente a relação entre os indicadores de desempenho escolar e o material curricular utilizado pelas redes municipais de ensino nos municípios de pequeno porte que municipalizaram todo o ensino fundamental até 2002, utilizando-se de 3 (três) categorias que subsidiaram a análise dos dados obtidos na pesquisa bibliográfica e empírica, o que, por sua vez, permitiu conhecer um pouco mais a realidade educacional desses municípios e fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa:

1ª. – a percepção dos Dirigentes Municipais de Educação quanto à implementação do material curricular utilizado (trajetória, pertinência ou não do material curricular, grau de importância do material curricular frente aos demais aspectos para a melhoria e/ou atingir as metas do IDEB);

2ª. – a comparação entre os IDEBs atingidos no ano de 2005 e os IDEBs atingidos no ano de 2013⁴ conforme metas projetadas para os municípios (rede municipal de ensino), nos seguintes aspectos: a quantidade de material curricular adotado (1, 2, 3 e 4) nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental a partir de 2002; por material curricular especificamente adotado (PNLD, Próprio, SEESP e Privado), independentemente se adotou mais que um material curricular desde 2002 e; por divisão de grupos de municípios que adotaram tipo de material curricular no contexto do público, do privado e misto (público e privado), nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

3ª. - a comparação entre os IDEBs atingidos nos anos de 2005 e 2013, primeiro e último anos desse indicador até a presente pesquisa, pela rede municipal de ensino nos anos

⁴ **2013:** Último ano de IDEB até a realização da presente pesquisa. No dia 20 de julho de 2016, o INEP divulgou no site oficial os resultados preliminares da Prova Brasil.

iniciais e anos finais do ensino fundamental, na qual se utilizou da mesma forma de agrupar as análises da segunda categoria.

Contudo, nas considerações finais, foram retomados os objetivos e os aspectos mais relevantes da investigação, apresentando, assim, os resultados da pesquisa desenvolvida.

O CONTEXTO GERAL DA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL

Fez-se necessário à presente pesquisa, uma vez que procuramos determinar no estudo, a relação entre os indicadores de desempenho (IDEB) e o material curricular adotado por municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, o estudo do contexto geral em que ocorreu a implementação de avaliação externa no Brasil.

Recorremos à análise dessa implementação e percorremos o histórico dessa trajetória e sua relação intrínseca com as reformas educacionais na década de 1990, assim como a apreensão estrutural da implementação do SAEB e da Prova Brasil.

3.1 Antecedentes históricos

A implementação de avaliação externa no Brasil foi-se compondo num período temporal amplo e, apresentou em seu processo de levantamento de dados educacionais.

Sua amplitude é realizada principalmente nas três primeiras décadas do século passado. De acordo com Neto (2007),

O caminho entre um sistema de medições para levantar dados sobre a educação até chegar à construção de um sistema de avaliação da educação básica no Brasil foi longo”, visto que “as primeiras medições da educação faziam parte do Anuário Estatístico do Brasil e começaram a ser realizadas a partir de 1906”. Eram levantados dados sobre os níveis de ensino público e privado existentes na época, quais sejam: superior, profissional, secundário e primário. Os dados eram coletados basicamente no Distrito Federal, na época a cidade do Rio de Janeiro, e forneciam anualmente, até 1918, informações sobre o número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e de repetências. Após uma longa interrupção, os dados voltam a ser coletados a partir de 1936, envolvendo agora informações não somente do Distrito Federal, mas de todo o Brasil. (NETO, 2007, p.2)

Apesar dos anos de 1930 implicarem em diversas transformações no mundo, principalmente com a Depressão de 1930 e o Brasil, passar por uma transição de uma estrutura decadente político-econômica oligárquica e agrária para um processo de urbanização e industrialização, o interesse pela avaliação dos processos educacionais passa a compor a preocupação principalmente dos Estados Unidos.

É importante lembrar que a educação no Brasil não era acessível à imensa massa de sua população. Daí ser pouco questionada e/ou ser objeto de interesse público ou particular, a não ser por exceção dos poucos privilegiados.

No início da década de trinta, houve no mundo um renovado interesse pela avaliação dos processos que aconteciam na escola, notadamente nos Estados Unidos, coincidindo com o momento em que houve um forte aumento da demanda por educação nos países centrais, trazendo questionamentos sobre se o conteúdo do que se aprendia na escola era o necessário para a vida em sociedade. Esta preocupação não era a central quando a educação ainda não era massiva, e era destinada à elite que mantinha seus filhos na escola e que controlava de perto seus resultados. (NETO, 2007, p.2)

O quadro a seguir mostra historicamente a relação existente entre a criação de instituições oficiais voltadas aos levantamentos estatísticos e as pesquisas educacionais entre as décadas de 1930 e 1990 e, posteriormente, os períodos subsequentes.

Quadro 01 – A CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS OFICIAIS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Períodos	Criação de instituições oficiais	Objetivo e Pesquisa Educacional
1934	Criado o Instituto Nacional de Estatísticas (Decreto 24.609) implicando num embrião do atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Esse Instituto coordenava os trabalhos dos organismos responsáveis pelos levantamentos estatísticos dos diversos órgãos do governo federal, entre eles a Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação.	- “promover e fazer executar, ou orientar tecnicamente, em regime federalizado, o levantamento sistemático de todas as estatísticas nacionais”; - realizar “os levantamentos atinentes aos fatos educacionais, culturais e médicos sanitários”.
1937	O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a chamar-se Ministério da Educação e Saúde, por determinação da Lei 378. Essa lei também criou o Instituto Nacional de Pedagogia. A diretoria de Estatística, subordinada ao Ministro, foi criada para colaborar nas atividades do Departamento Nacional de Educação e do Departamento Nacional de Saúde.	- “destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos”.
1938	O nome e os objetivos do Instituto Nacional de Estatísticas são alterados e ele recebe o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. O artigo 2º do Decreto 580/38 determinava que ao INEP diversas competências ⁵ .	- atribuição de funcionar como “centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde”.
1953	Com a Lei nº. 1.920, ocorre a separação entre as ações da educação e as da saúde, denominando-se, respectivamente, Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde. No Ministério da Educação e Cultura, foi criado o SEEC – Serviço de Estatística da Educação e Cultura.	- funções de realizar os levantamentos estatísticos dos dados da educação e da cultura.
1961	Aprovada a nº. 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. No seu artigo 96, a Lei determina as atribuições do Conselho Federal de Educação e aos conselhos estaduais de educação ⁶	- primeira referência de um instrumento legal ao termo: qualidade da educação.
1970	O INEP ganha autonomia administrativa e financeira. Em 1972, através do Decreto 71.407, o órgão recebeu nova denominação passando a chamar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Nos anos seguintes, os Decretos 75.625/75 e 99.678/90, alteram algumas das funções do INEP, sem que a essência do que fora definido pelo Decreto anterior fosse alterada.	- “exercer todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional no país” (Brasil, 2005g), mas ainda não fazia parte de suas atividades a avaliação educacional.
1976	Ocorreu a primeira experiência de avaliação na educação através de iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, CAPES, órgão ligado ao MEC. Em 1976 ela inicia a avaliação dos programas de pós-graduação existentes no país.	- analisar profundamente o panorama dos programas de pós-graduação no Brasil e assim atestar a qualidade dos cursos e acompanhar a qualificação dos mesmos.
Final dos anos 1980 e início dos anos 1990.	Durante os governos João Figueiredo e Sarney, respectivamente, o INEP teve uma inexpressiva atuação, e chegou quase a ser extinto durante o governo Collor (15/03/1990 a 02/10/1992), no qual iniciou um outro processo de reestruturação e redefinição de sua missão (INEP).	- Pouca expressividade e quase extinção.

Fonte: NETO, João Luiz Horta. Avaliação e indicadores educacionais. Um olhar retrospectivo sobre avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB 2005. Revista Iberoamericana de Educacion, n. 42/5, abr. 2007 e complementação do pesquisador.

⁵ a) Organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-os, mediante consulta ou, independentemente dessa, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas.

⁶ [...] Melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

- Promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente. - Estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade. (NETO, 2007, p 1)

Com base nos aspectos mais relevantes sobre a constituição das instituições oficiais e o contexto das pesquisas educacionais podemos identificar, a priori, que estas ocorreram de forma tardia, incipiente, com interrupções, limitações e de caráter restrito.

Após o governo Collor, período este em que o INEP quase foi extinto, teve início a um processo de reestruturação e redefinição de sua abrangência de atuação alicerçada em dois objetivos, conforme Russo (2012) “reorientação das políticas de apoio às pesquisas educacionais, buscando melhorar sua performance no cumprimento das funções de suporte à tomada de decisões em políticas educacionais; reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias de modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações”.

Além das já mencionadas mudanças no INEP durante o governo Fernando Henrique Cardoso após o governo Itamar Franco, a partir da Lei nº. 9.448/97, o instituto em questão, passa a ter maior importância no contexto das pesquisas educacionais e se transformando em autarquia federal, fator este, relacionado à aprovação da LDB 9394/96, da qual foram redefinidas as competências e atribuições dos três entes federativos.

No governo Lula, conforme Russo (2012), o INEP foi reorganizado enquanto sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais⁷.

Com relação à questão da aferição da qualidade em educação no contexto histórico, é salutar mencionar, primeiro, que apenas no ano de 1961, com a aprovação da LDB nº.

⁷ Para gerar seus dados e estudos educacionais, o INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino:

Censo Escolar: levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente;
Censo Superior: coleta, anualmente, uma série de dados do ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e à distância.

Avaliação dos Cursos de Graduação: é um procedimento utilizado pelo MEC para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação representando uma medida necessária para a emissão de diplomas.

Avaliação Institucional: compreende a análise dos dados e informações prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Formulário Eletrônico e a verificação, in loco, da realidade institucional, dos seus cursos de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da extensão.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): exame de saída facultativo aos que já concluíram e aos concluintes do ensino médio, aplicado pela primeira vez em 1997.

Exame Nacional Para Certificação de Competências (Encceja): é uma proposta do Ministério da Educação de construir uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): pesquisa por amostragem, do ensino fundamental e médio, realizada a cada dois anos. (RUSSO, 2012, p. 21)

4024/61 que o termo qualidade obteve referência e que, por sua vez, no ano de 1976 no Brasil, teve a primeira experiência de avaliação na educação - restrita ao Ensino Superior e, segundo, conforme apresentado por Neto (2007), esse termo voltou a aparecer nos termos legais com a Constituição Federal de 1988.

No seu capítulo sobre Educação, a Constituição estabelece que a educação deve ser ministrada com base em sete princípios, dentre eles a “garantia do padrão de qualidade”. Apesar de presente na Constituição, nenhuma legislação complementar definiu qual seria esse padrão. (NETO, 2007, p.2)

Se por um lado, essa condição é tardia e contraditória sob o ponto de vista de processo contínuo e sustentável das pesquisas educacionais até meados dos anos de 1990, pelo menos, de outro, a temática da avaliação educacional e a definição dos parâmetros de qualidade, irão compor o ponto central e situações concretas de embates e discussões com e após a LDB n. 9.394/96.

Nesse sentido, com o intuito de discutir a avaliação educacional de maneira mais complexa, a seguir, será percorrido tal apreensão no contexto dos dispositivos legais (LDB n. 9.394/96 e PME 2001 e PME 2014).

Ainda no contexto de cenário de embates e discussões acerca da avaliação da qualidade, a LDB n. 9.394/96 abordou em diversas partes sua relevância para a melhoria da educação brasileira.

O artigo 7º. da LDB, inciso II, por exemplo, mesmo concedendo à iniciativa privada o direito de oferecer o ensino, que determina a “autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público”, demonstra essa condição para tal atendimento, condição esta já prevista na Constituição Federal de 1988 pelos incisos I e II do art. 209, conforme apontou Brandão (2015, p. 39).

Dos nove incisos e três parágrafos do art. 9º. da LDB, que trata das funções da União na organização da Educação nacional, no que refere-se à avaliação da educação, em especial, determinou no inciso VI “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”.

De forma enfática sobre a ideia da avaliação contida no inciso em questão, Brandão (2015, p. 45) demonstrou a forte intencionalidade desta ideia de viés “quantificável” na constituição dos pilares da atual política educacional brasileira, materializada na implementação do Exame Nacional de Cursos (Provão) para alunos do ensino superior, do

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e na manutenção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O art. 10 da LDB em que especifica as funções a serem desempenhadas pelos Estados na organização da Educação nacional, no inciso IV, dentre as prerrogativas, o “avaliar” está nos “cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema”.

Com relação às funções dos Municípios de como devem desempenhar na organização da Educação nacional, dentre os seis incisos, nenhum tratou a avaliação, o que, em tese, de um lado, colocam na condição de não obrigatoriedade de implementação de um sistema municipal de avaliação, por outro lado, demonstra a sua condição de autonomia municipal previsto na Constituição Federal de 1988 e que, de âmbito municipal, precisa estar previsto em lei geral (Lei Orgânica).

No sentido de averiguar a apreensão dada à avaliação que transcende a LDB n. 9.394/96, é salutar verificar os principais aspectos em que a avaliação foi inserida nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, principalmente no ensino fundamental, na medida em que é este nível em que o presente trabalho delimitou enquanto objeto de estudo.

Respeitando o tempo histórico, o PNE 2001, com relação ao ensino fundamental, a proposta sobre avaliação foi estipulada na meta 24 – “articular as atuais funções de supervisão e inspeção no sistema de avaliação”, o que, além de sua característica bem subjetiva, a questão de articulação está longe de se efetivar.

(...) no contexto de avaliação vigente, as funções de supervisão e inspeção escolar ainda não estão articuladas, na maioria dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) como prevê esse PNE. (BRANDÃO, 2006, p.63)

A meta 26 do PNE 2001 teve definida a proposta de “assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implementação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da educação básica e dos temas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos”.

Nesse sentido, primeiro, vale ressaltar que, mesmo na prática ocorreu a manutenção do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, no caso específico do estado de São Paulo, com o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, no contexto da educação pública municipal, tal adesão não é obrigatória e sim voluntária.

Segundo, mesmo os sistemas de avaliação procurando avaliar o desempenho dos alunos, tal aproveitamento de seus resultados não assegura de fato a “elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos”.

(...) segundo os dados consolidados desses mesmos mecanismos de avaliação, pois, entre 1998 e 2004, houve uma queda de rendimento da ordem de 8% entre os alunos da 4ª. série e 5% entre os alunos da 8ª. série do ensino fundamental. (BRANDÃO, 2006, p.63)

Ainda na perspectiva de analisar a inserção da avaliação nos dois últimos planos municipais de educação, quanto ao vigente (PNE 2014 - Lei n. 13.005/14), o art. 11 é o único que, explicitamente, trata da avaliação educacional, no qual, faz referência ao SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica enquanto fonte de informação de desempenho educacional e norteador de políticas públicas educacionais.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (PNE 2014 - Lei n. 13.005/14)

O art. 11 é composto por cinco parágrafos, sendo que o primeiro contém dois incisos. O primeiro parágrafo determina que o SAEB, “produzirá a cada dois anos”, no qual, conforme o inciso I, tal apuração dos resultados estão relacionadas à “participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica”. O segundo inciso carece de uma especificação e de maiores detalhes, o que não se definiu nos demais parágrafos deste artigo.

(...) inciso II do §1º, não é detalhada nos parágrafos que seguem (2º, 3º, 4º e 5º). Assim, não há informações mais precisas sobre como essa avaliação será realizada, o que há é uma grande ênfase nos exames de rendimento escolar, na divulgação de seus resultados, na abrangência e nos responsáveis pelo cálculo e aplicação dos exames. (BANDEIRA, 2014, p. 1).

Com relação às metas definidas pelo PNE 2014, as que tratam de forma mais atenuante a questão da avaliação são as metas 7 e 13. A meta 7 estabelece 36 estratégias e a meta 13, 9 estratégias.

Ficou definido na meta 7 o “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir”

médias nacionais para o IDEB. Nesse contexto, a priori, demonstra a relação entre a qualidade da educação com ao atingir médias nacionais, o que, em tese, não coloca em condição imune de distorções e práticas de gestão institucional “compensatórias” sob a perspectiva do desempenho desses indicadores.

(...) Por exemplo, ao priorizar, já há alguns anos, as avaliações de larga escala (SAEB, SARESP, Prova Brasil, etc), cada vez mais aparecem relatos de escolas que adéquam o seu projeto pedagógico, os seus planos de ensino, enfim, todo o seu cotidiano pedagógico e escolar, a essas avaliações. (...) as escolas públicas estão estimulando os alunos repetentes, multirepetentes, com atraso escolar, com dificuldades de aprendizagem, a se transferirem para os cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), os antigos supletivos, de forma que, no cálculo final do IDEB, essas escolas não tenham o referido índice rebaixado. (BRANDÃO, 2014, p.45)

Além desses entraves e práticas de gestão institucional de viés “jeitinho brasileiro”, conforme afirmou Brandão (2014) que essa cultura implementada e institucionalizada de avaliações em larga escala “se estabelece no cerne das políticas educacionais públicas, transformando-as em um fim em si mesmo, e não mais um meio para se aferir efetivamente a qualidade do ensino ministrado”, ou mesmo, no contexto de escala de pontuação do Programa Internacional de Avaliação – PISA, tais avaliações estão se transformando em “mera constituição de rankings, com pouco (ou nenhum) valor propriamente pedagógico”.

A meta 13, por sua vez, que trata especificamente do Ensino Superior, por este trabalho delimitar a questão do rendimento escolar do ensino fundamental, pretendeu em não analisar, mesmo sabendo da importância e relevância desse nível de ensino para a formação de nossos educadores.

De acordo com Ferreira (2012), além de transcender a tradicional avaliação educacional pautada nos aspectos do desempenho do aluno e a melhoria da aprendizagem, espaço constituinte do cotidiano escolar, a partir dos anos 1990 a construção e a constituição de modelos de avaliação apresentaram uma relação intrínseca com o contexto mais amplo da sociedade brasileira, ou seja, o econômico, o político e o cenário mundial, assim como o seu viés de gerencialismo.

Vale ressaltar que, já no PNE 2001 (Lei nº. 10.172/2001), como apontam Abdian e Oliveira (2015), implicou na “tentativa de intensificar a regulação central pela via da avaliação e dos sistemas de informação”, o que, em tese, desconsiderando as condições inerentes às especificidades brasileiras demonstradas anteriormente e, tampouco, as dos municípios de pequeno porte, sob a lógica de transferência para outras instâncias de governo.

Em relação à qualidade do ensino, é importante registrar que ela é definida tendo como referência as experiências internacionais de modo que o desafio expresso no PNE é “oferecer uma educação compatível na extensão e na qualidade à dos países desenvolvidos”.

Outro aspecto que chama a atenção é a associação da ideia de qualidade de ensino à melhoria do desempenho dos alunos nos processos avaliativos realizados pelas diferentes instâncias de governo. (ABDIAN e OLIVEIRA, 2015, p.182)

Segundo Ferreira (2012), “essa nova perspectiva vai se consolidar por meio da criação de sistemas de avaliação integrados ao contexto do novo modelo social que se consolida no cenário da globalização de mercados e da exigência cada vez maior por resultados mais efetivos da formação escolar”.

(...) Na maioria dos casos, os modelos de avaliação que foram sendo consolidados buscavam construir diagnóstico sobre as práticas existentes no interior dos sistemas educacionais, visando realizar o contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas. (FERREIRA, 2012, p.92)

Contudo, as pesquisas educacionais, com ênfase nos modelos de avaliações educacionais, foram se configurando em nova perspectiva, o que será demonstrado a seguir.

3.2 A Avaliação Externa no Brasil e as reformas educacionais na década de 1990

O interesse manifestado pela implementação da avaliação sistêmica na organização educacional brasileira é muito recente e no recorte histórico efetuado em tempo e espaço desse país continental, no proposto por essa investigação pode-se observar avanços em uma série de aspectos da política educacional assim como deficiências e diferenças ainda significativas para a plenitude do Plano Nacional da Educação.

É a partir de 1930 que ocorre interesse manifestado pela implementação de avaliação sistêmica na organização educacional brasileira, entretanto, foi apenas a partir dos anos 1990 que a avaliação da educação básica foi implementada e constituindo-se em avaliação externa por meio do SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica.

É um espaço de tempo considerável e nesse contexto e conforme apontado por Coelho (2008),

A avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do “Estado-avaliador” no Brasil, com uma história de mais de vinte anos. Há, portanto, necessidade e relevância de uma reflexão sobre a relação entre a centralidade que a avaliação da educação básica tem recebido na política pública e as tendências na construção científica de seus processos e resultados bem como sobre suas implicações na gestão escolar e no trabalho dos profissionais da escola. (COELHO, 2008, p.231)

O SAEB por outro viés, com objetivo de buscar aferir os resultados de aprendizagem busca por meio dos recursos quantitativos, a questão dessa implementação. Como demonstram os discursos oficiais esses recursos teriam por objetivo e contribuição, a qualidade e a universalização da educação:

(...) o principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. (BRASIL, 2002, p. 9)

Aqui faz-se necessário o entendimento de termos tais como qualidade e avaliação. “Qualidade” segundo Bondioli (2004, p.24): “(...) é uma construção de significados em torno da instituição e do serviço, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes”.

Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas (FREITAS et al., 2009).

Hadji (2001) também considera que a medida não consolida um processo de avaliação, mas apenas apresenta um conjunto parcial de informações sobre os processos educativos. Para ele, assumir a lógica dos exames como determinante da avaliação da escola ou do desempenho dos alunos é, no mínimo, discutível.

Outras questões pertinentes e também, complexas compõem o bojo dessa implementação.

A avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do “Estado-avaliador” no Brasil, com uma história de mais de vinte anos. Há, portanto, necessidade e relevância de uma reflexão sobre a relação entre a centralidade que a avaliação da educação básica tem recebido na política pública e as tendências na construção científica de seus processos e resultados bem como sobre suas implicações na gestão escolar e no trabalho dos profissionais da escola. (COELHO, 2008, p.231)

Conforme Coelho (2008, p.236), a pertinente regulação federal “cuja viabilidade exigira o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional

de avaliação”, implicará, assim, em elementos estratégicos de ‘boa-governança educacional’⁸ no país.

No sentido de propor uma alternativa de contra-regulação e apoio aos processos de mudança complexos na escola seria por meio da “qualidade negociada”, segundo Freitas (2005).

Por este conceito, a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola. Defende-se a inadequação de estratégias de “difusão” de mudanças a partir de um centro irradiador destas, sem ter como referência os problemas reais da escola. Analisa-se o conceito de “serviço público” procurando entender suas características particulares. Dado que o servidor público tem estabilidade e atua no interior de relações específicas com o poder, com o dinheiro e com o tempo, procura-se mostrar que, a exemplo das políticas públicas neoliberais (PSDB-PFL), as políticas públicas participativas (PT e aliados) também terão problemas se não reconhecerem tais especificidades e se não instalarem processos de avaliação negociados que criem compromissos pactuados e incentivem novas formas de organização nas relações internas das escolas. (FREITAS, 2005, p. 911)

Apesar do SAEB ter sido implementado em 24 de dezembro de 1994 durante o Governo Itamar Franco, desde o Governo José Sarney, ocorreram dois ciclos de aferição que foi se constituindo em práticas administrativas centralizadas de avaliação em larga escala.

O quadro a seguir demonstrará as iniciativas federais dos governos brasileiros José Sarney (15/03/1985 – 15/03/1990), Fernando Collor (15/03/1990 – 01/10/1992) e Itamar Franco (01/10/1992-01/01/1995) de avaliação nacional da Educação Básica.

⁸ (...) no país entendida como exercício dinâmico do ato de governar que implica capacidade de coordenação, de liderança, de implementação e de produção de credibilidade. (COELHO *apud* COSTA, 1997).

Quadro 02 – INICIATIVAS FEDERAIS RELATIVAS À AVALIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1985-1994)

Governo José Sarney (15/03/1985 – 15/03/1990)	Governo Fernando Collor (15/03/1990 – 01/10/1992)	Governo Itamar Franco (01/10/1992 – 01/01/1995)
- Experiência de avaliação ensaiada em 1987-1988, mediante convênio com o INEP / MEC e Fundação Carlos Chagas, em três estudos que envolveram 10, 20 e 39 cidades brasileiras; - Delineamento de uma proposta de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º. Grau (SAEP), visando responder às demandas do Banco Mundial concernentes ao desenvolvimento de uma sistemática de avaliação para o Projeto Nordeste – Segmento Educação (VI acordo MEC/BIRD); - Adaptação do Projeto com vistas a estendê-lo a todo o país, por solicitação de autoridades do MEC; - Aplicação-piloto do instrumental do SAEP no Paraná e no Rio Grande do Norte; - Ajustes que deixaram o sistema pronto para implementação nacional.	- Alocação de recursos via Projeto BRA/86/002 SENEb/PNUd; - Constituição de equipes estaduais. Realização do primeiro ciclo de avaliação nacional do SAEP; - Deslocamento do programa da SENEb para o INEP e mudança da denominação do SAEP para o SAEB, no início de 1992; - Discussão com especialistas da área sobre aspectos metodológicos da configuração de um sistema de medidas e avaliação da educação básica, por ocasião do Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais de 1992.	- Realização do segundo ciclo de avaliação, em 1993; - Inclusão de agentes procedentes especialmente de universidades federais das áreas de gestão, docência e currículo para contribuir na reformulação dos instrumentos do SAEB (docentes e pesquisadores da USP, UNICAMP, UFGO, UFSC, UERJ, UEL, PUC/SP, PUC/RS) além de especialistas do IPEA, e de técnicos de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação (SME/RJ, SEC/CE, SEC/MG, SEC/PR); - Criação Formal do SAEB.

Fonte: Waiselfiz (1993), Pilati (1994), Vianna (1995), Bonamino (2002). Quadro elaborado por FREITAS (2007, p. 107).

O desenvolvimento e a implementação do SAEB no início da década de 1990, contou com o apoio de recursos financeiros por meio de empréstimos oriundos do Banco Mundial (PNUd), sendo esta a primeira pesquisa nacional de avaliação do desempenho de alunos.

Segundo Coelho (2008), a partir de 1995, o SAEB teve reformulações com inserções do ensino médio e da rede particular de ensino, além de adoção de novas técnicas de medição de desempenho dos alunos.

(...) incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos; e redefiniu as séries avaliadas, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (BRASIL, 2001, p. 11). Nesse período, também ocorreu a reestruturação e modernização do sistema de estatísticas e indicadores educacionais e a ampliação dos meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. A ação avaliativa também se estendeu aos programas governamentais como: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e o Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola, neste especialmente com o projeto Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. (COELHO 2008, p. 236-237)

Portanto, se de um lado, houve implicações em novas ações de técnicas de medição do SAEB e implementação de programas do Governo Federal, conforme Quadro 02, além de transparecer os baixos rendimentos e problemas educacionais brasileiros, mecanismos de

flexibilização de sistemas avaliativos se constituíram, o que, em tese, implicaram numa possibilidade real de melhorias, pelo menos, nos indicadores relacionados à retenção, à evasão e à distorção idade-série, bem como nas respostas aos organismos credores internacionais.

3.3 SAEB e Prova Brasil: correlação e estrutura de implementação

Apesar de o termo SAEB - Sistema de Avaliação de Educação Básica ser alterado por ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica em 2005, por meio da Portaria Ministerial n.º 931, “por sua tradição, entretanto, o nome do SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame.” (INEP/MEC, 2011).

Segundo o INEP/MEC (2011), as avaliações do SAEB produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino público e privado nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 5º. e 9º. anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

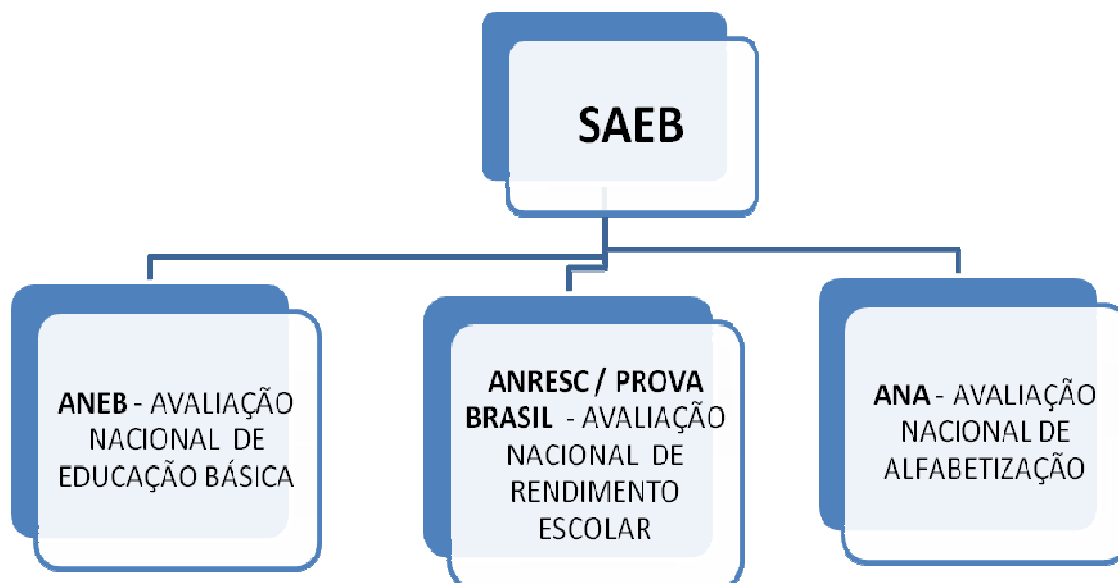
O SAEB compõe, no contexto nacional brasileiro, a primeira iniciativa de avaliação mais complexa do sistema educacional, sendo o mesmo desenvolvido pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira, sendo esta, autarquia do MEC – Ministério da Educação.

Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

As informações obtidas a partir dos levantamentos do SAEB também permitem acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, com vistas ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes. (INEP/MEC, 2011)

O SAEB além de ofertar “subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica, oferece dados e indicadores que possibilitam maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados” por meio de três avaliações externas em larga escala, como demonstra a figura a seguir.

Figura 1 – Organograma e Aspectos Gerais das avaliações externas em larga escala – SAEB



Fonte: INEP/MEC. <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acessado em 11/08/2015.

Conforme a Figura I e segundo o INEP/MEC, as três avaliações que compõem o SAEB possuem especificidades em termos de abrangência e objetivos propostos.

A ANEB – Avaliação Nacional de Educação Básica que é realizada bianualmente, abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e na 3ª. série do Ensino Médio, tendo como principal objetivo mensurar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

Realizada bianualmente também, por sua vez, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc/Prova Brasil. Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Mais recentemente incorporada ao SAEB, realizada anualmente e que tem uma apreensão no contexto da alfabetização, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, com amparo legal por meio da Portaria nº. 482, de 7 de junho de 2013, é censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de

avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

No contexto e a que se propõe esta pesquisa, mesmo compondo o SAEB, a ANEB e a Prova Brasil apresentam a mesma metodologia em suas respectivas provas e avaliando as mesmas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática), no entanto, a Prova Brasil, por sua vez, foi criada apenas no ano de 2005 e a diferença está na população de estudantes aos quais são aplicadas e aos resultados que cada uma oferece.

Assim, a ANEB por não fornecer resultado por escola e tampouco por município, este trabalho recorrerá em suas análises aos diversos aspectos estruturais da Prova Brasil e os resultados dessa avaliação com ênfase em municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, que municipalizaram todo o ensino fundamental até o ano de 2002, o que trataremos em momento oportuno.

Tanto a ANEB quanto a Prova Brasil, avaliam redes ou sistemas de ensino e não alunos individualmente, no qual, segundo a publicação do site oficial do INEP/MEC (2015), “os resultados são produzidos a partir da aferição das habilidades e competências propostas nos currículos para serem desenvolvidas pelos alunos em determinada etapa da educação formal”.

Como os currículos são muito extensos, um aluno não responde a todas as habilidades neles previstas, em uma única prova. Um conjunto de alunos responde a várias provas. Desta forma, os resultados não refletem a porcentagem de acertos de um aluno respondendo a uma prova, mas a de um conjunto de alunos, respondendo às habilidades do currículo proposto, distribuídas em várias provas diferentes. Como cada grupo de alunos representa uma unidade dentro do sistema de ensino, por exemplo, uma escola ou uma rede, tem-se o resultado para cada unidade prevista e não para os alunos individualmente. (Site Oficial - INEP/MEC, 2015)

Por outro lado, segundo o INEP/MEC, apesar dessas avaliações não aferirem os resultados individualmente, os instrumentos utilizados permitem a comparação em função de graus diferentes de dificuldade em suas edições, o que, por sua vez, ambas são elaboradas a partir de matrizes de referência nas quais são descritas as habilidades a serem avaliadas e as orientações no sentido de elaborações de questões.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a referência básica para a elaboração das [matrizes de referência](#). Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. (Site Oficial - INEP/MEC, 2015)

Assim, a construção das Matrizes de Referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e que por sua vez, segundo o INEP, a mesma autarquia realizou “uma consulta nacional aos currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação e por algumas redes municipais” além de outras formas de consulta.

O INEP consultou também professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Além disso, também examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries. A opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem. (Site Oficial - INEP/MEC, 2015)

Não englobando todo o currículo escolar, as Matrizes de Referência utiliza-se de “um recorte com base no que pode ser aferido por meio dos instrumentos utilizados no SAEB e na Prova Brasil” (INEP).

No sentido de abrangência delimitada deste trabalho, independentemente do porte dos municípios, apesar da participação ser voluntária no SAEB e na Prova Brasil, o primeiro, por sua vez, são realizados sorteios das escolas que irão participar da avaliação. Quanto à Prova Brasil, no entanto, a adesão é efetuada pelos entes federativos por meio de suas respectivas secretarias de educação e articular a aplicação da prova, participação esta, que são fatores exigidos para o cálculo do IDEB.

O INEP, por meio do SAEB e da Prova Brasil, mesmo utilizando recursos de forma comparativa de resultados (Teoria de Resposta ao Item - TRI⁹ e a manutenção de itens âncoras ao longo da história da avaliação), segundo esta autarquia, o MEC não tem o intuito de ranquear sistemas, ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino.

⁹ O Brasil faz a opção do modelo TRI em 1995.

O objetivo é que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidiem a melhoria da qualidade educacional dos sistemas. Cada nível da escala apresenta as habilidades que os alunos desenvolveram, com base na média de desempenho e distribuição dos alunos de cada rede ou escola nesta escala e sua interpretação pedagógica, a rede ou a escola pode se comparar seus resultados com seus próprios objetivos, observando, por exemplo, até que ponto as habilidades que foram planejadas para serem trabalhadas com seus alunos foram alcançados. (Site Oficial - INEP/MEC, 2015)

Portanto, sendo o eixo do Programa de Metas - Compromisso Todos pela Educação e do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica tem como base, as médias de desempenho dessas avaliações e fluxos escolares.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS À LUZ DO IDEB

A compreensão do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sendo este, um dos indicadores de desempenho bastante complexo, em tese requer, nas circunstâncias dessas análises, a priori, a reconstrução do contexto em que ele ocorreu no Brasil, para, a seguir, identificar os aspectos legais e técnicos de mensuração da qualidade do ensino. Considerando a reflexão necessária subjacente aos dados publicados faz-se necessário constatar os aspectos de resultados esperados e metas atingidas por municípios de pequeno porte do estado de São Paulo.

4.1 IDEB: considerações históricas preliminares

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB foi criado pelo INEP em 2007 e, segundo a própria autarquia, “representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações”.

Assim, o IDEB constitui-se num dos tentáculos da agenda educacional brasileira instituída com o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, juntamente com o PAR – Plano de Ações Articuladas, implicando em dois instrumentos de avaliação (IDEB) e gestão (PAR) no sentido de reconfigurar o regime de colaboração mediante os Arranjos de Desenvolvimento de Educação - ADE.

Cumprindo a função de implementar uma determinada concepção de ‘qualidade’ do ensino nas escolas públicas, como também auxiliar no monitoramento e administração das redes municipais de educação neste processo, o IDEB e o PAR compreendem a hegemonia de diretrizes educacionais que expressam o vínculo indissociável entre avaliação do rendimento escolar, financiamento e responsabilização dos gestores e professores das redes municipais de educação. (ARGOLLO e MOTTA, 2015, p. 46)

Nesse contexto, e no que tange à perspectiva deste trabalho investigativo, implica em tese, na possibilidade de investigar os municípios de pequeno porte quanto ao seu traçado de metas de qualidade educacional em seus respectivos sistemas, bem como sua responsabilização enquanto ente federado.

Tal pertinência, conforme Saviani (2009), sob a regulamentação do PDE, refere-se na constituição de um novo formato de monitoramento e controle de gestão educacional das redes municipais de ensino por parte do MEC, na medida em que o IDEB passa a ser “um valioso instrumento para orientar o apoio financeiro e técnico da União aos sistemas de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 18)

O IDEB, apesar de grande complexidade, na medida em que utiliza-se de dados de aprovação escolar com base no Censo Escolar e nas médias de desempenho escolar nas avaliações do INEP (SAEB e Prova Brasil), “agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis”. (Portal do INEP, 2016)

Diante dessa situação, o IDEB compõe-se em um indicador que sistematiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes nesta etapa de ensino). (Portal do INEP, 2016)

O IDEB, sendo um indicador que mensura dialeticamente o desempenho e rendimento escolar, apresenta em seu bojo, critérios padronizados.

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, $Ideb = 2,5$. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá $Ideb = 5,0$. (Portal do INEP, 2016)

Segundo o INEP, o IDEB implica em indicadores desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do país, na medida em que pretende detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência e monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

Nessa perspectiva de análise, por exemplo, conforme apontaram Almeida, Batista, Mata & Fernandez (2016), no que se refere aos resultados das avaliações institucionais oficiais,

(...) para os diferentes níveis de ensino, impactam significativamente a visão educacional atual, com influência sobre sua gestão e seus atores envolvidos nesse processo. Os resultados dos testes se pautam como norteador para seu planejamento com vistas à preparação de seus alunos/professores. A gestão e o grupo de atores escolares passam a se organizar pelos testes e não por seus projetos políticos pedagógicos. Os resultados corroboram no reconhecimento desta ou daquela instituição como a 'melhor escola ou universidade' da região. A responsabilidade recai tanto sobre o professor, por ser o agente condutor do alunado às possíveis respostas corretas, quanto ao aluno que se submete aos testes para melhorar sua condição de competir socialmente. (ALMEIDA, BATISTA, MATA e FERNANDEZ, 2016, p. 77)

Portanto, se de um lado, a implementação do IDEB ocorreu dentro de uma estrutura historicamente constituída, do outro, novas formas de também implementação de políticas públicas educacionais, sejam de âmbito institucional, quanto municipal de gestão, diversas questões (legais, critérios e formas de aferição e mensuração da qualidade do ensino), muitas vezes contraditórias e preocupantes, o que por sua vez, foram também se constituindo nesse processo.

4.2 IDEB: aspectos legais e técnicos na mensuração da qualidade do ensino

O IDEB teve como criação o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, sendo regulamentado no Plano de Metas Todos pela Educação. Em seu primeiro artigo, ressalta e determina a conjugação necessária dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

Nesse sentido, quanto à criação legal do IDEB, ficou evidenciado no Art. 3º.

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

Conforme registra Silva (2010), o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, está deflagrado o estabelecimento de celebração de termos de compromisso e de convênios entre o MEC e os entes federados, para assistência técnica e financeira, confirmando-se, mais uma vez, a tendência de racionalidade técnica e de descentralização no eixo de definição da política educacional do país.

De forma positiva quanto ao caráter de utilização do IDEB, Silva (2010), mencionou que a combinação de aspectos quantitativos (dados de fluxo) e os qualitativos (dados de proficiência) da educação brasileira,

(...) pode nos indicar algumas premissas, acerca das nuances necessárias para a busca da melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, para o alcance da meta de se chegar à média 6 até 2022 no País. Por isso, seus resultados devem ser cada vez mais explorados por pesquisadores da área, para relacioná-los e compará-los com outros indicadores ainda não enfatizados pelo sistema, além de destacar seus limites e possibilidades. (SILVA, 2010, p. 437)

Mesmo não aprofundando as questões implicativas das diversas formas de mensurar tais indicadores, bem como seus limites, vale salientar conforme Silva (2010) que mais fatores não são considerados nessa avaliação. Segundo o autor:

O que acaba por desconsiderar outros fatores de igual ou maior relevância na medição da qualidade do ensino, tais como: nível socioeconômico e cultural dos alunos, formação docente, valorização do magistério, condições materiais e imateriais de trabalho, gestão escolar, infraestrutura da escola, insumos, entre outros. (SILVA, 2010, p. 438)

Por outro lado, reforçando o contexto da influência internacional nas questões educacionais, pela implementação no ano 2000 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA no Brasil, coordenado pelo INEP e realizado pela Organização pela Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, o que, por sua vez, implicou na própria criação do IDEB e nos estabelecimentos de metas.

Nesse contexto, diversos outros fatores não foram considerados e não compõem o bojo de medição da qualidade de ensino.

Tal avaliação internacional influenciou preponderantemente na criação do Ideb e no estabelecimento da meta de que o País tenha nota 6,0 em 2022, nota que corresponde aos resultados obtidos pelo PISA nos países membros da OCDE. Para o alcance dessa meta, o Inep/MEC fez uma projeção para o Brasil e seus entes federados de 2007 a 2021, vislumbrando um aumento médio de 0,3 pontos a cada edição bianual do Ideb. (SILVA, 2010, p. 438)

Segundo o INEP, a lógica de serem estabelecidas metas bienais é possibilitar que cada nível de ensino evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da

média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

Conforme os apontamentos de Freitas (2007), tal lógica oculta a má qualidade de utilização do IDEB pelas metas distantes, na medida em que, o ano de 2021, sendo referência de fixação de metas, “retira de foco a melhoria mais imediata do ensino para todos”.

Fala-se em nota 6 no IDEB para 2021. É muito tempo para pouca nota. Precisamos de ações mais imediatas de universalização da qualidade. Essa data pode sinalizar que, até lá, não devemos cobrar o governo federal por melhorias além das previstas para cada ano. Firmado o convênio, o problema não é mais com o governo federal – é dos prefeitos ou governadores. Espera-se mais. Espera-se do governo federal uma política de Estado para o ensino fundamental e para sua avaliação. Nesta ordem: primeiro a política educacional, depois a política de avaliação. (FREITAS, 2007, p. 982)

Na circunstância posta, contraditória ou não, no sentido de mensurar o IDEB e verificar o cumprimento das metas projetadas, o INEP utiliza-se do cálculo que combina fluxo e aprendizagem do IDEB expressado em valores de 0 a 10 quanto ao andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da Federação e municípios, calculada por meio da fórmula:

Quadro 03 – FÓRMULA DE CALCULAR O IDEB

$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10$	
i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar; N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j;	

Fonte: INEP/MEC. <http://download.inep.gov.br/> Acessado em 11/08/2015.

Mesmo não adentrando às questões da grande complexidade e de condições diversas em termos de níveis de desenvolvimento socioeconômico e tampouco considerando que tal sistemática de valores de moldes internacionais, o INEP determinou um cálculo de metas intermediárias do IDEB no Brasil, demonstrando e apontando, em tese, a necessidade real de um esforço das redes de ensino e das escolas.

Tecnicamente, para projetar as trajetórias esperadas para o Ideb ao longo do tempo, tanto para o Brasil como para os demais níveis de abrangência, parte-se do princípio de que essas trajetórias têm o comportamento de uma função logística(...).

Dessa forma, para um dado “esforço”, obtém-se ao longo do tempo uma redução gradativa no ritmo e amplitude do crescimento do indicador. A segunda premissa técnica assumida é a de que, para o Brasil alcançar a meta estipulada no tempo adequado, a contribuição em esforço de cada rede de ensino e escola deve partir de metas individuais diferenciadas.

E, por último, considera-se ainda que o esforço a ser empregado por cada esfera deve objetivar, além do alcance das metas intermediárias de curto prazo, a convergência dos Idebs atingidos pelas demais redes a médio e longo prazos, ou seja, os esforços de cada rede deve também contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional. (INEP/MEC, 2015)

No âmbito de entes federados (estados e municípios) e por escola, as respectivas trajetórias do IDEB apresentam relação intrínseca no sentido de contribuir para o Brasil atingir as metas e prazos estabelecidos.

Para o cálculo das metas intermediárias e finais, dos Estados, municípios e escolas, adota-se um processo semelhante ao descrito para o Brasil. No entanto, no caso do País como um todo, tomam-se para o cálculo os parâmetros (I) Ideb inicial (2005), (II) meta do Ideb e (III) tempo, com base em um objetivo de curto prazo, ao passo que, para definir as trajetórias de Estados, municípios, e escolas temos os parâmetros (I), (II) e (III) definidos com base em um objetivo de longo prazo: a convergência entre as redes. É importante esclarecer que o procedimento do cálculo dos esforços e metas intermediárias dos Estados, municípios e escolas, leva em consideração o Ideb inicial observado, fazendo com que cada rede obtenha uma trajetória diferente para o Ideb ao longo dos anos. Entretanto, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP Ministério da Educação – MEC, proposto por esta metodologia, é garantido que a desigualdade entre eles se reduza até que, em λ , todos tenham o mesmo valor de Ideb (9,9). (INEP/MEC, 2015)

Apesar da metodologia apresentada, demonstrar a pertinência de junção de esforços individuais e as trajetórias a serem percorridas pelas redes de ensino e, até mesmo pelas unidades escolares que tiverem IDEB aferidos, para que o País atinja em 2022 o nível de qualidade desejável à educação brasileira, em tese, no contexto da situação estrutural de gestão de municípios de pequeno porte, diversas questões compõem um cenário de discussões e reflexões acerca dos condicionantes, obstáculos e entraves. Questões estas que serão tratadas no item a seguir.

4.3 IDEB: resultados e metas no contexto de municípios de pequeno porte do estado de São Paulo

Antes de adentrar nos resultados e metas do IDEB e, em especial, aos resultados dos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, no contexto da intencionalidade e os objetivos definidos nesta pesquisa, vale destacar que, consideram-se municípios de pequeno porte, os municípios abaixo de 10 mil habitantes e, que foram utilizados enquanto amostragem, os municípios de pequeno porte que municipalizaram todo o ensino fundamental antes de 2002.

Essa contextualização específica e temporal possibilitará a identificação de forma mais abrangente da trajetória do desempenho de cada município pesquisado.

Segundo o IBGE (2016), por meio de estimativas de população para 1º. de Julho de 2015, atualização esta ocorrida em 11 de fevereiro de 2016, o Brasil tem utilizado atualmente uma projeção de 204,4 milhões de habitantes, na qual, o estado de São Paulo, é contemplado com mais de 44,4 milhões de habitantes.

Nessa estimativa o IBGE (2016) contabilizou 5.570 municípios brasileiros, dos quais, estão inclusos o Distrito Federal e Fernando de Noronha. Desse total, 5.568 municípios apresentam percentuais populacionais distintos e realizam eleições para Prefeito e vereadores.

De acordo com o critério¹⁰ definido pelo IBGE quanto à distribuição populacional e dos municípios segundo grupos de tamanho populacional, os municípios com população acima de 500.000 habitantes representam 0,7% do total dos municípios brasileiros, ou seja, 39 municípios¹¹.

Os municípios brasileiros de 100.001 até 500.000 habitantes tem por índice apenas 4,7% (261 municípios) dos municípios brasileiros, enquanto que os municípios de 50.001 até 100.000 tem, por índice, 6,3% (348 municípios).

Os municípios com populações entre 50.000 e 20.001, representam 19,4% (1.079 municípios), os municípios com populações entre 10.001 e 20.000, são indicados por 24,8% (1.383 municípios) e, os considerados municípios de pequeno porte (abaixo de 10 mil habitantes), representam 44,1% do total dos municípios brasileiros (2.458 municípios¹²).

¹⁰ Critério utilizado pelo IBGE no ano de 2015 (estimativas populacionais), que dividiu em 7 faixas populacionais: acima de 500.000 habitantes, de 100.001 até 500.000, de 50.001 até 100.000, de 20.001 até 50.000, de 10.001 até 20.000, de 5.001 até 10.000 e de até 5.000.

¹¹ Excluído desta relação Brasília (2.852.372 habitantes).

¹² Excluído desta relação Fernando de Noronha (2.884 habitantes).

Nesse contexto, considerando o percentual de participação dos municípios do estado de São Paulo, do total de 645 municípios paulistas, os municípios com população acima de 500.000 habitantes, tem por índice apenas 1,4% (9 municípios).

Os municípios paulistas de 100.001 até 500.000 habitantes representam apenas 10,4% (67 municípios) dos municípios paulistas, enquanto que os municípios de 50.001 até 100.000 possuem 8,8% (57 municípios).

Os municípios com populações entre 50.000 e 20.001, representam 18,1% (117 municípios), os municípios com populações entre 10.001 e 20.000, são indicados por 19,2% (124 municípios) e, os considerados municípios de pequeno porte (abaixo de 10 mil habitantes), tem por índice mais de 42% do total dos municípios paulistas (271 municípios).

Portanto, se considerarmos os percentuais de participação do número de municípios, tanto no estado de São Paulo, como no Brasil, os municípios de pequeno porte representam um percentual considerável (acima de 42% do total dos municípios).

Antes de adentrar nos resultados do IDEB de municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, em especial, os que municipalizaram o ensino antes de 2002, será direcionada a apreensão da pesquisa em contexto mais amplo para em seguida serem feitas análises do objeto de estudo.

Assim no sentido de identificar os resultados do IDEB, segundo consta no site do INEP/MEC, num primeiro momento, a pesquisa se atentará em analisar os resultados de âmbito nacional e de âmbito estadual, considerando a situação comparativa entre as instituições de diferentes dependências administrativas (estadual, municipal, privada e pública) e, verificar de forma geral, a situação da rede municipal de ensino de municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, em um segundo momento.

A priori, segundo o INEP/MEC(2014), vale salientar que, num contexto mais amplo, comparando os estados que compõem a federação, as metas projetadas para os estados entre 2005 e 2013, apenas os estados do Amapá (2013), Minas Gerais (2007) e Rio de Janeiro (2013) não atingiram as metas nos anos iniciais. Entretanto, nos anos finais, essa situação foi bem diferente, principalmente entre os estados e os anos.

Os estados do Amapá e Pará foram os únicos que não atingiram as metas projetadas em todos os anos. O estado de Rondônia, não atingiu nos anos de 2009, 2011 e 2013. Nos anos de 2011 e 2013, quatro estados não atingiram as metas projetadas (Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Roraima e Sergipe).

Quanto ao ano de 2013, sendo este o pior IDEB dos estados da federação com relação aos demais anos aferidos, apenas 8 estados atingiram as metas projetadas (Acre, Amazonas, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pernambuco e Piauí).

Na circunstância em que se propõe esta pesquisa, os resultados analisados do IDEB restringem-se ao ensino fundamental.

Segundo o INEP (2014), em 2013, último ano de IDEB aferido, visto que o IDEB de 2015 ainda não foi divulgado, mostra que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 ponto. O IDEB nacional nessa etapa de ensino ficou em 5,2, enquanto em 2011 havia sido de 5,0.

Nesse contexto, para identificarmos comparativamente a evolução e as metas observadas e previstas do IDEB em âmbito nacional, segue o quadro que demonstra cada dependência administrativa.

Quadro 04 – IDEB – Resultados e Metas – Dependências Administrativas - 2005, 2007, 2009, 2011, 2013.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental										
	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental										
	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: INEPMEC (2014). <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 13 de agosto de 2015.

Conforme os indicadores demonstrados pelo INEP, de maneira geral, tanto os anos iniciais, quanto os anos finais, os mais baixos indicadores observados divulgados (2005, 2007, 2009, 2011) foram os das instituições de dependências administrativas de âmbito municipal.

Entretanto, quanto às metas projetadas, apenas os indicadores de âmbito privado não os atingiram.

Os anos iniciais do ensino fundamental são oferecidos prioritariamente pelas redes municipais, que respondem por 81,6% das matrículas da rede pública nessa etapa. O total de estudantes nos primeiros anos do fundamental é de 15.764.926, sendo 13.188.037 de escolas públicas. As metas da rede municipal de ensino foram alcançadas por 69,7% dos municípios brasileiros.

A rede estadual, que atende apenas 18% das matrículas públicas nessa fase, também superou suas metas. Em 75,7% dos municípios, as escolas estaduais superaram a nota 5,0 prevista para 2013. Ao todo, nessa etapa, 5.293 municípios tiveram Ideb calculado para a rede pública.

Na rede federal, o Ideb aumentou de 6,8 em 2011 para 7,0 em 2013 nos anos iniciais. (INEP/MEC, 2014)

No contexto de progressão média do IDEB em nível nacional entre 2005 e 2013, segundo o INEP/MEC, ocorreu uma evolução considerável desse indicador nos anos iniciais.

Em 2005, quando o Ideb foi calculado pela primeira vez, 57,5% (7,1 milhões) das crianças nos anos iniciais estavam matriculadas em escolas municipais de redes de ensino com avaliação abaixo de 3,7 — média nacional de então. Com a evolução do indicador nos últimos anos, o percentual caiu para 16,2% (1,7 milhão) em 2013.

Com relação aos índices de avaliação mais elevados, ainda nos anos iniciais, o registro em 2005 era de 2,9% das crianças (cerca de 357 mil matrículas) matriculadas em escolas municipais com Ideb acima da nota 5,0. Em 2013, o percentual saltou para 45% - 4,8 milhões de estudantes – na mesma situação. (INEP/MEC, 2014)

Apesar dos resultados do IDEB nos anos finais do ensino fundamental apresentar situação de evolução, comparando com os anos iniciais, foi menor. No entanto, considerando os resultados aferidos nos anos finais do ensino fundamental, pelas dependências administrativas no ano de 2013, foi abaixo das metas projetadas.

Nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, o Ideb nacional cresceu de 4,1 em 2011 para 4,2 em 2013. Do total de 5.369 municípios com índice da rede pública calculado nessa etapa, 39,6% atingiram as metas previstas para 2013 na rede pública, que atende a 86,5% dos matriculados nessa etapa (um total de 13.304.355 estudantes). Na rede federal, o Ideb se manteve em 6,3.

Em 2005, somente 2,4% dos estudantes da rede pública (329 mil alunos) concentravam-se em faixas de Ideb acima de 4,5. Em 2013, este total aumentou para 22,2%, abrangendo 2,5 milhões de estudantes. Redes com Ideb inferior a 3,4 atendiam a 7,5 milhões de estudantes (56,2%) em 2005. Agora, englobam 26,1% dos alunos (2,9 milhões de matrículas).

Os dados mostram que a dificuldade para atingir as metas acontece também na rede privada, que alcançou nota 5,9. A meta prevista era de 6,5. (INEP/MEC, 2014)

Portanto, mesmo o INEP demonstrando sinais de evolução dos resultados apresentados pelo IDEB, percebe-se a dificuldade quanto ao atingir as metas, principalmente no ano de 2013 e em parte das dependências administrativas, salientando que, as metas previstas não foram semelhantes entre elas¹³.

O IDEB no contexto comparativo entre os estados brasileiros, sem a pretensão de analisar as dependências administrativas, no que se refere aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, apresentou algumas peculiaridades, o que será demonstrado no decorrer dessa análise.

De acordo com os critérios da Prova Brasil, apenas as escolas que contém no mínimo 20 alunos por turma matriculados são avaliadas, ou seja, estão na condição de aferição do IDEB.

Segundo o INEP, no ano de 2013, com relação aos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino no Brasil, o número de municípios, com metas calculadas foi 4.943, sendo que, quase 70% (3.446) alcançaram as metas previstas. No estado de São Paulo, dos 599 municípios que tiveram metas calculadas, quase 60% (354) alcançou as metas previstas, o que demonstra aproximadamente uma diferença de 10% entre os entes federados (nacional e estadual).

Por sua vez, com relação aos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino, no Brasil, o número de municípios com metas calculadas foi 3.034, sendo que, apenas 35,8% (1.085) alcançou as metas previstas. No estado de São Paulo, dos 253 municípios que tiveram metas calculadas, apenas 31,2% (79) alcançou as metas previstas, o que demonstra aproximadamente uma diferença de 4,6% entre os entes federados (nacional e estadual).

Contudo, comparando as esferas nacional e estadual, percebe-se que nas duas etapas do ensino fundamental, os anos finais da rede municipal de ensino apresentaram resultados que carecem de análise mais apurada.

Com o intuito de adentrar nas análises das metas atingidas e projetadas nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino pelos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, conforme os objetivos definidos nesta pesquisa, verifica-se as seguintes situações: primeiro, dos 271 municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, apenas 29 municípios não tiveram seus respectivos IDEBs; segundo, dos 242 municípios de pequeno porte que tiveram seus respectivos IDEBs, pelo menos em um dos 5 anos aferidos (2005/2007/2009/2011/2013), apenas 68 municípios desse porte (28,1%) atingiram as metas

¹³ Tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais, considerando as dependências administrativas, as metas projetadas (2007/2009/2011/2013) menores foram de âmbito municipal e, as maiores, de âmbito privado.

projetadas e 174 municípios não (71,9%) e, por último, dos que atingiram parcialmente considerando os municípios de pequeno porte do estado de São Paulo que tiveram IDEB, no ano de 2007, 78 municípios (37,3%) não conseguiram atingir as metas projetadas.

No ano de 2009, apenas 38 municípios não atingiram (17,8%), no ano de 2011, 92 municípios não atingiram suas metas (38,3%) e, no ano de 2013, a situação de municípios que não atingiram as metas projetadas elevou-se para 101 municípios (45,1%).

Quanto aos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino pelos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, dos 271 municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, 204 municípios (75,3%) não tiveram seus respectivos IDEBs. Dos 67 municípios de pequeno porte que tiveram seus respectivos IDEBs, pelo menos em um dos 05 anos aferidos (2005/2007/2009/2011/2013), apenas 14 municípios desse porte (21%) atingiram as metas projetadas e 53 municípios não (79%).

Os que atingiram parcialmente considerando os municípios de pequeno porte do estado de São Paulo que tiveram o IDEB no ano de 2007, 26 municípios (57,8%) não conseguiram atingir as metas projetadas, no ano de 2009, 14 não atingiram (22,6%), no ano de 2011, 14 municípios não atingiram suas metas (22,2%) e, por último, no ano de 2013, a situação de municípios que não atingiram as metas projetadas elevou-se para 42 municípios (66,7%).

Quanto à questão a condição de ter IDEB aferido, em tese, percebe-se que os municípios de pequeno porte se deparam em condição excludente, visto que possuem uma rede municipal de ensino pequena e número reduzido de alunos.

De forma contraditória, além de serem desconsiderados os anos anteriores a 2005 na mensuração de indicadores, o ano de 2005 além de ser referência aos demais anos, os municípios que neste ano obtiveram baixos IDEBs, tiveram perspectivas de metas a serem atingidas diferentes dos que obtiveram altos IDEBs, lembrando que as avaliações da Prova Brasil posteriores, seriam realizadas por outras turmas de alunos.

No sentido de delimitar o objeto de pesquisa e identificarmos a evolução dos IDEBs, de municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, apenas 60 municípios desse porte, tiveram seus respectivos IDEBs aferidos nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental entre os anos 2007 e 2013 visto que o ano de 2005, não teve meta projetada ainda e sim, meta atingida.

Dos 60 municípios de pequeno porte analisados, apenas 07 municípios (Adolfo, Canitar, Emilianópolis, Paraíso, Ribeirão Corrente, Santa Cruz da Esperança, e Santo Antonio do Aracanguá) atingiram todas as metas projetadas nos anos iniciais e nos anos finais do

ensino fundamental. Por outro lado, o único município que não atingiu qualquer meta projetada foi Taquarivaí.

Com relação aos municípios de pequeno porte que atingiram todas as metas projetadas nos anos iniciais e quase todos os anos aferidos nos anos finais, foram: Areias, Cândido Rodrigues, Colômbia, Jumirim e Trabiju) e os municípios que atingiram todas as metas nos anos finais e quase os anos aferidos nos anos iniciais, foram: Águas de São Pedro, Arapeí, Canas, Corumbataí, Oscar Bressane.

Quanto ao número de municípios de pequeno porte que atingiu todas as metas projetadas dos anos iniciais e não atingiu alguma meta projetada nos anos finais, apenas Terra Roxa ficou nessa situação.

Dentre os anos de 2007, 2009, 2011 e 2013, considerando a quantidade de municípios de pequeno porte que não atingiram as metas projetadas e em consonância entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, o ano de 2013, por sua vez, apresentou o maior número de municípios nessa situação, totalizando 23 municípios (38,3%).

Apesar dos municípios de pequeno porte em 2007 apresentarem percentuais inferiores aos que não atingiram as metas projetadas em comparação a 2013 e, cair de 11,7% (7 municípios) em 2007 para 5% (3 municípios) em 2009, ocorreu uma elevação progressiva e considerável a partir de 2009 até 2013, ou seja, em 2011 subiu para 23,3% (14 municípios) e para 38,3% (23 municípios).

Com o intuito de atingir o objetivo proposto e delimitar o objeto desta pesquisa, no contexto de compreender de forma mais abrangente os indicadores de desempenho (IDEB) de municípios de pequeno porte do estado de São Paulo que municipalizaram todo o ensino fundamental antes de 2002, foram considerados os municípios que obtiveram todos os seus respectivos IDEBs observados (2005, 2007, 2009, 2011 e 2013), tanto dos anos iniciais, quanto anos finais do ensino fundamental.

Dos 60 municípios de pequeno porte analisados anteriormente, apenas 38 municípios se enquadraram nessa situação, sendo que, das 91 Diretorias Regionais de Ensino do estado de São Paulo, os 38 municípios pesquisados localizam-se em 25 dessas.

As Diretorias Regionais de Ensino Guaratinguetá e Franca, são as que mais obtiveram municípios analisados (4 municípios cada). A Diretoria Regional de Ensino de São José do Rio Preto teve 3 municípios pesquisados. Com 2 municípios cada, obtiveram as seguintes Diretorias Regionais de Ensino: Ribeirão Preto, Araraquara, Botucatu, Bragança Paulista e Catanduva. As demais Diretorias Regionais de Ensino obtiveram apenas 1 município cada.

Quadro 05 – Municípios de Pequeno Porte do estado de São Paulo: número de municípios pesquisados por diretoria regional de ensino.

Diretoria Regional de Ensino	Número de Municípios Pesquisados
José Bonifácio	1
Piracicaba	1
Pirassununga	1
Guaratinguetá	4
Jaú	1
São Joaquim da Barra	1
Ourinhos	1
Ribeirão Preto	2
São José do Rio Preto	3
São Carlos	1
Franca	4
Santo Anastácio	1
Avaré	1
Taubaté	1
Itu	1
Araraquara	2
Mirante do Paranapanema	1
Andradina	1
Marília	1
Adamantina	1
Catanduva	2
Botucatu	2
Araçatuba	1
Pindamonhangaba	1
Bragança Paulista	2
Total	38

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP. <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 13 de agosto de 2015. Quadro elaborado pelo pesquisador.

No contexto dos IDEBs observados e apresentados em 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013, o quadro a seguir irá demonstrar os IDEBs das redes municipais de ensino dos 38 municípios de pequeno porte analisados.

Quadro 06 - Municípios de Pequeno Porte do estado de São Paulo: identificação, Diretoria Regional de Ensino e IDEBs das Redes Municipais de Ensino – (2005, 2007, 2009, 2011, 2013)

Município de Pequeno Porte	Diretoria Regional de Ensino	IDEB									
		ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				
		2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
Adolfo	José Bonifácio	4.7	7.7	7.0	7.2	5.9	3.7	4.8	5.1	5.1	5.3
Águas de São Pedro	Piracicaba	4.8	4.8	6.2	6.5	6.7	4.3	5.1	5.1	5.0	5.7
Analândia	Pirassununga	4.7	4.7	5.6	4.9	5.1	4.2	4.4	4.3	4.7	5.0
Arapeí	Guaratinguetá	3.5	4.6	6.0	5.6	4.0	2.5	3.8	3.8	4.2	3.6
Areias	Guaratinguetá	4.0	4.2	4.6	4.8	5.1	3.6	4.1	3.8	4.2	4.2
Borebi	Jaú	4.1	4.8	4.4	5.9	5.8	3.7	3.8	3.7	4.6	3.7
Buritizal	São J. da Barra	4.6	5.3	5.2	5.7	5.5	3.1	4.2	3.3	3.8	3.8
Canas	Guaratinguetá	3.9	3.9	3.9	5.4	6.1	3.1	3.4	3.9	4.0	4.4
Canitar	Ourinhos	3.7	4.8	5.1	4.9	5.6	2.8	4.1	4.0	4.2	4.4
Cássia dos Coqueiros	Ribeirão Preto	5.0	4.4	6.2	5.7	6.2	4.2	4.1	4.8	4.9	4.6
Cedral	S José do R Preto	5.6	5.7	5.7	5.4	6.7	4.5	4.2	4.7	5.1	5.0
Corumbataí	São Carlos	4.2	5.5	5.7	6.1	4.8	3.3	4.6	4.6	4.3	4.5
Cristais Paulista	Franca	4.6	4.8	5.3	5.5	4.9	4.0	4.6	4.6	4.6	4.3
Emilianópolis	Sto. Anastácio	3.5	4.8	5.6	4.7	5.6	3.0	3.9	3.2	4.4	4.7
Iaras	Avaré	3.8	4.7	4.5	5.3	4.7	4.1	4.8	4.2	5.0	4.4
Icem	S José do R Preto	4.4	4.1	5.4	5.5	5.0	3.6	3.7	4.6	4.2	4.4
Jambeiro	Taubaté	4.4	4.4	5.3	5.0	5.2	4.2	4.8	3.5	4.7	4.9
Jeriquara	Franca	4.2	5.0	6.2	5.5	4.9	3.0	4.5	6.6	5.1	5.0
Jumirim	Itu	4.8	5.6	5.5	6.4	6.3	4.5	5.5	5.2	6.0	5.2
Motuca	Araraquara	5.1	5.2	5.9	5.5	6.3	4.4	4.8	4.7	4.0	4.9
Narandiba	M. Paranapanema	4.1	3.7	5.5	5.1	6.1	4.3	3.9	5.1	4.6	4.4
Nova Independência	Andradina	3.9	5.5	5.1	5.6	6.3	3.9	3.8	4.6	4.7	4.6
Novais	Catanduva	5.1	4.5	5.0	5.7	4.8	4.1	3.7	4.3	4.4	4.2
Oscar Bressane	Marília	5.7	5.8	6.9	6.1	6.8	4.1	4.4	5.4	4.8	5.3
Ouro Verde	Adamantina	5.7	6.4	6.3	6.2	6.0	4.0	5.2	4.7	5.2	5.9
Paraíso	Catanduva	4.5	5.9	6.3	6.9	6.7	3.8	5.1	5.3	5.4	5.5
Pardinho	Botucatu	4.5	4.3	4.9	5.0	5.0	4.0	3.6	3.7	4.3	4.2
Pedra Bela	Bragança Paulista	4.7	5.4	5.4	5.8	4.9	4.6	4.5	4.2	4.8	5.1
Quadra	Botucatu	4.4	5.0	5.3	5.1	5.4	4.8	4.8	4.6	4.8	5.2
Restinga	Franca	4.7	4.8	5.5	4.9	5.4	3.7	3.7	4.2	4.4	3.6
Ribeirão Corrente	Franca	3.7	5.1	7.1	5.7	4.9	3.5	4.8	4.9	5.0	4.6
Sta. C. da Esperança	Ribeirão Preto	3.7	4.7	5.9	5.3	6.2	4.2	4.3	5.7	5.0	5.9
St. Ant. do Aracanguá	Araçatuba	3.8	4.0	5.2	5.5	5.5	3.6	4.3	4.6	4.9	4.5
St. Antônio do Pinhal	Pindamonhangaba	4.8	4.7	5.6	5.7	5.8	4.1	4.3	4.9	4.8	4.6
S José do Barreiro	Guaratinguetá	3.9	4.6	4.8	4.8	4.8	3.2	3.5	2.4	4.2	4.0
Trabiju	Araraquara	3.5	4.0	5.7	5.5	6.4	2.9	3.7	4.6	3.7	3.8
Uchoa	S José do R Preto	4.7	5.3	5.9	5.3	5.5	4.5	4.6	4.8	5.1	5.3
Vargem	Bragança Paulista	3.5	4.1	4.8	4.6	4.1	3.4	3.3	4.0	4.0	3.3

Fonte: INEPMEC (2014). <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 13 de agosto de 2015. Obs.: Os destaques em Verde Atingiram as Metas Previstas e, em Amarelo, Não Atingiram as Metas Previstas. Quadro elaborado pelo pesquisador.

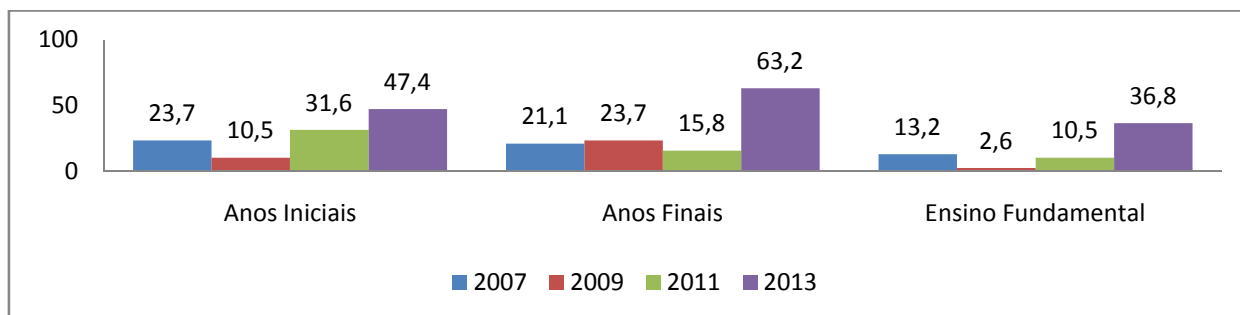
Se por um lado, conforme se verifica no quadro anterior, a priori, apenas 07 municípios (18,4%) (Adolfo, Canitar, Emilianópolis, Paraíso, Ribeirão Corrente, Santa Cruz da Esperança, e Santo Antonio do Aracanguá) se destacaram e atingiram todas as metas projetadas nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, por outro lado, todos os municípios atingiram pelo menos alguma meta no ensino fundamental. Entretanto, com relação aos anos iniciais e anos finais, o município de Novais foi o único que não atingiu alguma meta nos anos iniciais e, os municípios de Pedra Branca e Pardinho, nos anos finais do ensino fundamental.

Comparando os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental desses municípios, o primeiro foram os que apresentaram o menor número de municípios que atingiram todas as metas projetadas (10 municípios) e, o segundo, um total de 14 municípios nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013.

Quanto aos anos observados do IDEB desses municípios (2007, 2009, 2011 e 2013), considerando a quantidade de municípios de pequeno porte que não atingiram as metas projetadas e em consonância entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, o ano de 2013, por sua vez, apresentou o maior número de municípios nessa situação, totalizando 14 municípios (36,8%). Com relação aos anos iniciais apenas, 18 municípios (47,4%) não atingiram suas metas neste ano. Por outro lado, a situação ficou mais alarmante nos anos finais do ensino fundamental, no qual 63,2% desses municípios não atingiram suas respectivas metas projetadas para 2013.

O gráfico a seguir irá demonstrar o crescimento dos percentuais de municípios de pequeno porte que não atingiram suas metas projetadas dos IDEBs nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental comparando os anos de 2007, 2009, 2011 e 2013.

Gráfico 1 - PERCENTUAIS DE MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE QUE NÃO ATINGIRAM METAS PROJETADAS DOS IDEBs – ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2007-2009-2011-2013



Fonte: INEPMEC (2014). <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 13 de agosto de 2015. Gráfico elaborado pelo pesquisador.

No ano de 2007, dos 38 municípios analisados, apenas 05 municípios (13,2%) não atingiram suas metas projetadas do IDEB no ensino fundamental. Com relação aos anos iniciais e anos finais, no mesmo ano, 09 municípios (23,7%) e 8 municípios (21,1%) não atingiram suas metas projetadas, respectivamente. No entanto, do total dos municípios, no ano de 2009, apenas 01 município (Borebi) não atingiu sua meta projetada. Por outro lado, no mesmo ano, com relação aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, 04 municípios (10,5%) e 09 municípios (23,7%) não atingiram suas metas projetadas, respectivamente.

Observa-se então que a partir do ano de 2009, de forma geral, ocorreu um crescimento dos percentuais de municípios que não atingiram os IDEBs projetados. No ano de 2011, do total dos municípios, apesar de apenas 04 municípios (Motuca, Novais, Pardinho e Quadra) não terem atingido suas metas projetadas, com relação aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental especificamente, 12 municípios (31,6%) e 06 municípios (15,8%) não atingiram suas metas projetadas, respectivamente.

Comparando o ano de 2011 e 2013 sobre os percentuais dos municípios que não atingiram seus respectivos IDEBs no ensino fundamental, houve um crescimento de 10,5% para 36,8%, ou seja, um crescimento de 26,3% nesse período. Com relação aos anos iniciais especificamente, no mesmo período, subiu de 31,6% para 47,4%, representando um crescimento de 15,8%. De forma mais surpreendente, os anos finais tiveram um crescimento muito elevado de municípios que não atingiram suas metas (47,4%), passando de 15,8% em 2011 para 63,2% em 2013. Crescimento alarmante e questionador.

Contudo, de forma geral, algumas constatações são verificadas, considerando a condição de municípios de pequeno porte no contexto da avaliação externa:

Primeiro, pela própria exclusão desses municípios no enquadramento de obtenção de IDEB relacionada ao número reduzido de alunos;

Segundo, na circunstância posta, no sentido de mensurar o IDEB e verificar o cumprimento das metas projetadas, por meio de cálculos definidos pelo INEP, desconsidera os anos anteriores a 2005 na mensuração de indicadores;

Terceiro, as avaliações da Prova Brasil nos anos posteriores foram sendo realizadas por novas turmas de alunos, no entanto, com suas peculiaridades;

Quarto, em nível nacional, se compararmos os resultados e metas do IDEB das redes administrativas de ensino (Estadual, Municipal, Privada e Pública) e considerando o processo de municipalização do ensino no Brasil, que transfere a responsabilidade do ensino fundamental aos municípios, verifica-se que a rede administrativa municipal, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais, mesmo obtendo crescimento progressivo entre os anos de 2007 e 2013, foi a que atingiu os menores índices. Entretanto, com exceção dos anos finais, cuja rede municipal de ensino não atingiu a meta projetada para 2013 e, quanto aos demais IDEBs neste nível de ensino e, os totais aferidos nos anos iniciais, as metas projetadas foram atingidas;

Quinto, a rede administrativa municipal, mesmo tendo certa condição “privilegiada”, na medida em que as metas projetadas em todos os anos foram abaixo das redes de ensino privada, estadual e pública, considerando os municípios de pequeno porte do estado de São

Paulo que atingiram as metas projetadas e que tiveram seus IDEBs aferidos em 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 em todo o ensino fundamental, identificou-se que, mesmo os anos iniciais apresentando maior percentual de municípios que atingiram suas metas em comparação aos anos finais, percebe-se que esse percentual foi involuindo e se agravando no ano de 2013 nos dois níveis de ensino;

Sexto, utilizando-se enquanto critério a delimitação dos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo que tiveram nos anos iniciais e nos anos finais todos os IDEBs calculados e publicados pelo INEP, se enquadraram nesta situação 38 municípios paulistas.

Nas análises das metas projetadas atingidas, desse total, apenas um município não atingiu todas as metas projetadas para os anos iniciais e anos finais, de um lado, e apenas 18% atingiu todas as metas projetadas, do outro.

Portanto os resultados demonstram que a imensa maioria não conseguiu atingir todas as metas projetadas e, no entanto, percebe-se que a partir do ano de 2009, o percentual de municípios de pequeno porte que não atingiram suas metas projetadas eleva-se até chegar ao patamar de 47,4% nos anos iniciais e 63,2% nos anos finais no ano de 2013. Ainda nesta questão, os anos finais, apresentaram uma situação ainda mais crítica que os anos iniciais, na medida em que, dos 38 municípios, apenas 11 municípios (29%), em algum momento apenas, os índices dos anos finais superaram ou igualaram os índices dos anos iniciais.

4.4 IDEB: metas projetadas X metas do PME X metas do PNE no contexto de municípios de pequeno porte do estado de São Paulo

Este item analisará de forma comparativa, no contexto dos 38 municípios de pequeno porte desta pesquisa, a relação existente entre as Metas Projetadas, as Metas definidas no Plano Municipal de Educação – PME e as Metas definidas no Plano Nacional de Educação - PNE.

Para a análise dos dados, utilizou-se o site do INEP/MEC, no sentido de verificar as metas projetadas para as redes municipais de ensino e as metas definidas pelo PME – Plano Municipal de Educação, informadas pelos municípios de pequeno porte e, posteriormente, retomar os IDEBs dos municípios (Metas Projetadas e Metas do PNE).

No sentido de entender o PME dos 38 municípios de pequeno porte, o quadro no ANEXO III, identifica a situação do trâmite da Lei.

Dos 38 municípios de pequeno porte, a imensa maioria (74%) tem seus Planos Municipais de Educação na situação de lei aprovada e sancionada. Os municípios de Adolfo, Cássia dos Coqueiros, Iaras, Narandiba, Oscar Bressane, Santo Antonio do Aracanguá e Vargem enviaram o projeto de lei ao legislativo. O município de Pedra Bela teve a lei aprovada, mas não sancionada. Em situação mais difícil, o município de Águas de São Pedro informou o não registro e o Trabiçu informou que tinha elaborado o documento base.

Com relação aos municípios que tem lei aprovada e sancionada do PME, considerando o prazo limite definido pelo PNE (24 de junho) para que cada ente elabore seu PME, apenas 04 municípios ultrapassaram a data limite (Buritizal, Emilianópolis, Jambeiro e São José do Barreiro) e apenas o município de Nova Independência que não deixou de aprovar e sancionar a lei no último mês determinado pelo PNE.

No sentido de contextualizar o IDEB à luz das Metas definidas pelos municípios em seus respectivos PMEs cujas leis aprovadas e sancionadas e publicadas no site oficial do INEP/MEC, o quadro a seguir, irá demonstrar, de forma comparativa, esta relação com as metas projetadas e as metas definidas pelo PNE para os anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 07 – COMPARAÇÃO ENTRE AS METAS PROJETADAS X METAS DEFINIDAS NO PME X METAS DO PNE – ANOS INICIAIS (2015 – 2017 – 2019 – 2021)

MUNICÍPIOS	2015 METAS			2017 METAS			2019 METAS			2021 METAS		
	Proj.	PME	PNE	Proj.	PME	PNE	Proj.	PME	PNE	Proj.	PME	PNE
Águas de São Pedro	6,1	5,5	5,2	6,3	5,7	5,5	6,6	5,9	5,7	6,8	6,2	6
Analândia	6	5,7	5,2	6,2	5,9	5,5	6,5	6,2	5,7	6,7	6,5	6
Arapeí	4,9	4,9	5,2	5,2	5,2	5,5	5,4	5,4	5,7	5,7	5,7	6
Borebi	5,5	5,2	5,2	5,8	5,5	5,5	6	5,7	5,7	6,3	6	6
Canas	5,2	5,2	5,2	5,5	5,5	5,5	5,8	5,8	5,7	6,1	6,1	6
Cássia dos Coqueiros	6,3	6,3	5,2	6,5	6,4	5,5	6,7	6,5	5,7	6,9	6,6	6
Cedral	6,7	5,2	5,2	6,9	5,5	5,5	7,1	5,7	5,7	7,3	6	6
Corumbataí	5,6	5,2	5,2	5,8	5,4	5,5	6,1	5,6	5,7	6,3	5,8	6
Cristais Paulista	5,9	5,9	5,2	6,2	6,2	5,5	6,4	6,4	5,7	6,7	6,7	6
Emilianópolis	4,9	5,2	5,2	5,2	5,5	5,5	5,5	5,7	5,7	5,7	6	6
Jumirim	6,1	6,1	5,2	6,3	6,3	5,5	6,6	6,6	5,7	6,8	6,8	6
Motuca	6,3	5,2	5,2	6,6	5,5	5,5	6,8	5,7	5,7	7	6	6
Narandiba	5,5	5,5	5,2	5,8	5,8	5,5	6	6	5,7	6,3	6,3	6
Nova Independência	5,3	5,3	5,2	5,5	5,5	5,5	5,8	5,8	5,7	6,1	6,1	6
Novais	6,3	6,3	5,2	6,6	6,6	5,5	6,8	6,8	5,7	7	7	6
Oscar Bressane	6,8	6,8	5,2	7	7	5,5	7,2	7,2	5,7	7,4	7,4	6
Ouro Verde	6,8	6,2	5,2	7	7	5,5	7,2	7,2	5,7	7,4	7,4	6
Paraíso	5,9	5,2	5,2	6,1	5,5	5,5	6,4	5,6	5,7	6,6	6	6
Pedra Bela	6	5,7	5,2	6,2	6	5,5	6,4	6,2	5,7	6,7	6,4	6
Quadra	6,7	5,4	5,2	6	5,6	5,5	6,2	5,8	5,7	6,5	6	6
Restinga	6	5,2	5,2	6,3	5,5	5,5	6,5	5,7	5,7	6,7	6	6
Ribeirão Corrente	5,1	5,2	5,2	5,3	5,5	5,5	5,6	5,7	5,7	5,9	6	6
Sta Cruz da Esper.	5,1	5,1	5,2	5,4	5,4	5,5	5,7	5,7	5,7	6	6	6
Sto A do Aracanguá	5,2	5,2	5,2	5,5	5,5	5,5	5,7	5,8	5,7	6	6	6
Santo Ant. do Pinhal	6	6	5,2	6,3	6,3	5,5	6,5	6,5	5,7	6,8	6,8	6
São José do Barreiro	5,3	5,3	5,2	5,6	5,6	5,5	5,9	5,9	5,7	6,1	6,1	6
Uchoa	5,9	5,9	5,2	6,2	6,2	5,5	6,4	6,4	5,7	6,7	6,7	6
MÉDIA	5,8	5,5	5,2	6	5,8	5,5	6,3	6,1	5,7	6,5	6,3	6

Fonte: INEPMEC (2014). <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 13 de agosto de 2015. Quadro elaborado pelo pesquisador.

Com o intuito de comparar a relação entre as metas projetadas para a rede municipal de ensino, as definidas no PME e as definidas pelo PNE, dos 38 municípios que foram analisados, 10 deles não responderam ao questionário e tampouco não informaram ao INEP/MEC as metas definidas no Plano Municipal de Educação, são eles: Adolfo, Areias, Buritizal, Canitar, Jeriquara, Jambeiro, Icem, Iaras, Trabijú e Vargem.

Os 10 municípios mencionados anteriormente, considerando os anos iniciais da relação entre metas projetadas e definidas no PNE, 07 municípios, tiveram em suas metas projetadas pontuações progressivas e acima das definidas no PNE. Desse total, apenas Canitar teve pontuação semelhante entre as metas projetadas e as metas definidas pelo PNE nos anos de 2019 e 2021. Juntamente com Canitar que nos anos de 2015 e 2017 que teve pontuação inferior das metas projetadas para o município em comparação às metas definidas pelo PNE,

os municípios de Trabiú e Vargem, foram os que, em todas as metas projetadas para o município, foram abaixo das metas definidas pelo PNE.

De maneira geral, considerando a média das metas projetadas, das médias das metas definidas no PME e da meta definida no PNE, em todos os anos, a média das metas definidas nos PME, ficou abaixo da média das metas projetadas para os municípios e acima das metas definidas no PNE, o que em tese, caracteriza uma postura cautelar de um lado, e, do outro, acompanhou uma escala progressiva de 2015 a 2021.

Quanto às metas definidas nos PMEs serem superiores as do PNE, percebe-se que, a hipótese mais provável desse fator está relacionada à lógica da progressão em escala a partir das metas definidas a partir do ano de 2005 e não demonstrando e/ou expondo suas perspectivas abaixo das metas definidas no PNE, visto que é uma média nacional.

Dos 28 municípios que informaram ao INEPMEC e/ou responderam ao questionário, apenas Pardinho, informou ao INEP/MEC a meta para o ano de 2021 no PME, que é a mesma meta projetada para o município (6,5) para os anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, com relação aos anos de 2015 a 2021, as metas projetadas para o município foram superiores às metas definidas no PNE.

Com relação aos demais municípios de pequeno porte que informaram e/ou responderam ao questionário, tendo como base, as metas dos IDEBs de 2015, 2017, 2019 e 2021 definidas pelo PME para os anos iniciais, em comparação com as projetadas e as definidas pelo PNE, podemos assim identificar: primeiro, no que se refere à relação entre as metas definidas pelo PME e as projetadas para o município, dos 27 municípios, 11 municípios definiram suas metas no PME abaixo das metas projetadas nacionalmente para esses municípios.

Desse total de municípios, 14 deles, definiram as metas no PME semelhante às metas projetadas para o município. Em situação bastante peculiar, os municípios de Emilianópolis e de Ribeirão Corrente, foram os que definiram suas metas no PME acima das metas projetadas; segundo, quanto à relação entre as metas definidas pelo PME e das definidas pelo PNE, dos 27 municípios, 16 municípios definiram suas metas em seus respectivos PME acima das definidas pelo PNE. Desse total, 08 municípios definiram as mesmas metas no PME do PNE. De forma peculiar, os municípios de Arapeí e Corumbataí, foram os que definiram suas metas no PME abaixo das metas definidas no PNE, sendo que, o primeiro em 2015, 2017, 2019 e 2021 e, o segundo, em 2017, 2019 e 2021 e, o município de Santa Cruz da Esperança, nos anos de 2015 e 2017 definiu suas metas no PME abaixo do PNE e, nos anos de 2019 e 2021, foram idênticos nos anos iniciais.

Quadro 08 – COMPARAÇÃO ENTRE AS METAS PROJETADAS X METAS DEFINIDAS NO PME X METAS DO PNE – ANOS FINAIS (2015 – 2017 – 2019 – 2021)

MUNICÍPIOS	2015 METAS			2017 METAS			2019 METAS			2021 METAS		
	Proj.	PME	PNE	Proj.	PME	PNE	Proj.	PME	PNE	Proj.	PME	PNE
Águas de São Pedro	5,5	5	4,7	5,7	5,3	5	6	5,5	5,2	6,2	5,8	5,5
Analândia	5,4	5,9	4,7	5,7	6,1	5	5,9	6,3	5,2	6,1	6,5	5,5
Arapeí	3,7	3,7	4,7	4	4	5	4,2	4,2	5,2	4,5	4,5	5,5
Borebi	4,9	4,7	4,7	5,2	5	5	5,4	5,2	5,2	5,7	5,5	5,5
Canas	4,3	4,3	4,7	4,6	4,6	5	4,9	4,9	5,2	5,1	5,1	5,5
Cássia dos Coqueiros	5,4	6,3	4,7	5,7	6,4	5	5,9	6,5	5,2	6,2	6,6	5,5
Cedral	5,7	4,7	4,7	5,9	5	5	6,1	5,2	5,2	6,3	5,5	5,5
Corumbataí	4,6	4,6	4,7	4,8	4,8	5	5,1	5	5,2	5,4	5,3	5,5
Cristais Paulista	5,2	5,2	4,7	5,5	5,5	5	5,7	5,7	5,2	6	6	5,5
Emilianópolis	4,2	4,7	4,7	4,5	5	5	4,7	5,2	5,2	5	5,5	5,5
Jumirim	5,7	5,7	4,7	5,9	5,9	5	6,1	6,1	5,2	6,4	6,4	5,5
Motuca	5,6	4,7	4,7	5,8	5	5	6,1	5,2	5,2	6,3	5,5	5,5
Narandiba	5,5	5,5	4,7	5,7	5,7	5	6	6	5,2	6,2	6,2	5,5
Nova Independência	5,1	4,7	4,7	5,4	5	5	5,6	5,2	5,2	5,9	5,5	5,5
Novais	5,3	5,3	4,7	5,6	5,6	5	5,8	5,8	5,2	6	6	5,5
Oscar Bressane	5,3	5,3	4,7	5,6	5,6	5	5,8	5,8	5,2	6,1	6,1	5,5
Ouro Verde	5,2	5,2	4,7	5,5	5,5	5	5,7	5,7	5,2	6	6	5,5
Paraíso	5	4,7	4,7	5,2	5	5	5,5	5,2	5,2	5,7	5,5	5,5
Pedra Bela	5,7	6	4,7	6	6,2	5	6,2	6,4	5,2	6,4	6,7	5,5
Quadra	5,9	5,3	4,7	6,2	5,5	5	6,4	5,7	5,2	6,6	5,9	5,5
Restinga	5	4,7	4,7	5,2	5	5	5,5	5,2	5,2	5,7	5,5	5,5
Ribeirão Corrente	4,7	4,7	4,7	5	5	5	5,2	5,2	5,2	5,5	5,5	5,5
Sta Cruz da Esper.	5,4	5,4	4,7	5,7	5,7	5	5,9	5,9	5,2	6,1	6,1	5,5
Sto A do Aracanguá	4,9	4,9	4,7	5,1	5,1	5	5,4	5,4	5,2	5,6	5,6	5,5
Santo Ant. do Pinhal	5,3	5,3	4,7	5,5	5,5	5	5,8	5,8	5,2	6	6	5,5
São José do Barreiro	4,5	4,5	4,7	4,7	4,7	5	5	5	5,2	5,3	5,3	5,5
Uchoa	5,7	5,7	4,7	5,9	5,9	5	6,2	6,2	5,2	6,4	6,4	5,5
MÉDIA	5,1	5,1	4,7	5,4	5,3	5	5,6	5,5	5,2	5,9	5,8	5,5

Fonte: INEPMEC (2014). <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 13 de agosto de 2015. Quadro elaborado pelo pesquisador.

De forma semelhante aos anos iniciais, dos 38 municípios que foram analisados, 10 deles não responderam ao questionário e tampouco não informaram ao INEP/MEC as metas definidas no Plano Municipal de Educação, são eles: Adolfo, Areias, Buritiza, Canitar, Jeriquara, Jambeiro, Icem, Iaras, Trabiú e Vargem. Nesse contexto, com base nas informações extraídas no site do INEP/MEC, utilizando-se apenas das metas definidas pelo PNE e projetadas para os municípios em questão.

Os 10 municípios mencionados anteriormente, considerando os anos finais da relação entre metas projetadas e definidas no PNE, 06 municípios, tiveram em suas metas projetadas pontuações progressivas e acima das definidas no PNE. Desse total, 04 municípios definiram em suas metas projetadas, pontuação inferior às metas definidas pelo PNE.

Dos 28 municípios que informaram e/ou responderam ao questionário, apenas Pardinho, informou ao INEP/MEC a meta para o ano de 2021 no PME, que é a mesma meta projetada para o município (5,9) para os anos finais do ensino fundamental. Entretanto, com relação aos anos de 2015 a 2019, as metas projetadas para o município foram superiores às metas definidas no PNE e, no ano de 2021, a mesma.

De maneira geral, considerando a média das metas projetadas, da média das metas definidas no PME e da meta definida no PNE, exceto o ano de 2015, que a média das metas definidas no PME foram iguais as da média das metas projetadas para os municípios analisados, nos anos de 2017, 2019 e 2021. Por sua vez, a média das metas definidas nos PME, ficou abaixo da média das metas projetadas para os municípios e acima das metas definidas no PNE, o que em tese, caracteriza uma postura cautelar de um lado, e, do outro, acompanhou uma escala progressiva de 2015 a 2021.

Com relação aos demais municípios de pequeno porte que informaram e/ou responderam ao questionário, tendo como base, as metas dos IDEBs de 2015, 2017, 2019 e 2021 definidas pelo PME para os anos finais, em comparação com as projetadas e as definidas pelo PNE, podemos assim identificar: primeiro, no que se refere à relação entre as metas definidas pelo PME e as projetadas para o município, dos 27 municípios, 14 municípios definiram suas metas no PME iguais as do PNE, o que demonstra uma postura cautelar, em tese. Desse total, também de forma cautelar, 08 municípios definiram suas metas no PME abaixo das metas projetadas para esses municípios. De maneira não tão cautelar, 04 municípios definiram suas metas no PME acima das metas projetadas. E por último, o município de Corumbataí, de maneira bem peculiar, definiu suas metas no PME nos anos de 2015 e 2017, iguais às do PNE e, nos anos de 2019 e 2021, abaixo do PNE; segundo, quanto à relação entre as metas definidas pelo PME e as definidas pelo PNE, dos 27 municípios, 15 municípios definiram suas metas em seus respectivos PME acima das definidas pelo PNE. Desse total, 08 municípios definiram as mesmas metas no PME do PNE. De forma peculiar, 04 municípios definiram suas metas no PME abaixo das metas definidas no PNE para os anos finais do ensino fundamental.

No contexto da relação existente entre as Metas Projetadas, Metas definidas no Plano Municipal de Educação – PME e Metas definidas no Plano Nacional de Educação – PNE, dos 38 municípios de pequeno porte desta pesquisa, foram identificados aspectos importantes que merecem destaque para uma reflexão dialógica e permanente:

Primeiro, que a imensa maioria informou ao INEP que elaboraram seus respectivos Planos Municipais de Educação – PME, lei aprovada e sancionada (74%), o que, por sua vez, em tese, definiram suas metas do IDEB para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021;

Segundo, desse total, apenas uma parte informou suas metas definidas nos respectivos PME e/ou respondeu ao questionário, totalizando, 28 municípios nesta condição;

Terceiro, dos municípios que definiram suas metas no PME e que tivemos acesso à esta informação, de maneira geral, identificou-se que, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do ensino fundamental, as metas definidas nos PME apresentaram-se de forma progressiva e contínua, o que os coloca em tese, numa situação de risco de não atingir, bem como se responsabilizarem por isso, visto que está tramitando no Congresso Nacional a Lei de Responsabilidade Educacional¹⁴;

Quarto, ainda no contexto da relação entre as metas definidas no PME com as do PNE e com as Projetadas para os municípios, no que se refere à relação entre as metas definidas no PME para os anos iniciais, dos 28 municípios que informaram e/ou responderam ao questionário, tendo como base, as metas dos IDEBs de 2015, 2017, 2019 e 2021, com exceção de Pardinho, 11 municípios definiram suas metas no PME abaixo das metas projetadas para esses municípios, o que demonstra uma postura cautelar desses municípios.

Por outro lado, menos cautelar e, em condições de risco e vulnerabilidade, 14 deles, definiram as metas no PME semelhante às metas projetadas para o município e, quanto à relação entre as metas definidas pelo PME e as metas definidas no PNE, dos 27 municípios, 16 municípios definiram suas metas em seus respectivos PME acima das definidas pelo PNE. Desse total, 8 municípios definiram as mesmas metas no PME em relação as do PNE, o que também não os deixam ainda em condições confortáveis de garantia de atender tais metas;

Quinto, com relação aos anos finais do ensino fundamental, ainda no contexto da relação entre as metas definidas no PME com as do PNE e com as Projetadas para os municípios, no que se refere à relação entre as metas definidas no PME para este nível de ensino, dos 28 municípios que informaram e/ou responderam ao questionário, tendo como base, as metas dos IDEBs de 2015, 2017, 2019 e 2021, com exceção de Pardinho, 14 municípios definiram suas metas no PME iguais as do PNE e, 08 municípios, com metas definidas no PME abaixo das definidas pelo PNE.

¹⁴ PL 7420/06 - Lei de Responsabilidade Educacional.

Se por um lado, esses resultados demonstram uma postura cautelar desses municípios, por outro, menos cautelar e, em condições de risco e vulnerabilidade, 04 deles, definiram as metas no PME acima das metas do PNE.

Na tentativa de ultrapassar os dados estatísticos projetados, essa pesquisa investigará no próximo capítulo a constituição do currículo escolar no Brasil, com ênfase nas políticas públicas das reformas do Estado e política educacional, num primeiro momento e, o material curricular utilizado pelas redes municipais de ensino em municípios de pequeno porte, posteriormente.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CURRÍCULO ESCOLAR: UM OLHAR REFLEXIVO QUANTO AO MATERIAL CURRICULAR

O currículo escolar, compondo uma parte do contexto educacional mais amplo, insere em seu contexto diversas questões relacionadas com sua construção e implementação.

Constitui na verdade

(...) um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade, no mínimo pelo papel que ele desempenha na gestão do estoque de conhecimentos de que dispõe a sociedade, sua conservação, sua transmissão, sua distribuição, sua legitimação, sua avaliação. (FORQUIN, 1993, p. 22)

Nessa constituição própria do currículo escolar transcendem as questões meramente pedagógicas e de aprendizagem. No sentido de compreender os diversos aspectos intrinsecamente ligados e/ou determinantes dessa constituição, este capítulo, inicialmente tratará de identificar a construção histórica do termo currículo escolar e sua implementação com ênfase no Brasil, sob a ótica e no âmbito das reformas do Estado e políticas educacionais. No segundo momento, se direcionará, nas análises de entraves, perspectivas e desafios da constituição da Base Nacional Comum Curricular para o Brasil e, por último, no contexto de municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, para compreender a dimensão da perspectiva de construção do currículo escolar e o material curricular utilizados em suas respectivas rede municipais de ensino.

5.1 Concepções e implementação de currículo escolar

Quando questionado em entrevista publicada em 24 de outubro de 2008 pela APASE – Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo – no Suplemento Pedagógico “Currículo Escolar: algumas reflexos”, sobre qual é o conceito de currículo escolar e sua importância para a educação, o Supervisor de Ensino José Dujardis da Silva, além de declarar que “é preciso acompanhar a implementação curricular como dever de ofício, pesquisando-a em detalhes para só então, confirmar sua real intencionalidade”, entende que é necessária essa discussão que vai além de questões meramente técnicas ou estratégicas.

Discutir currículo é discutir vida, concepção de homem e de mundo, projetos de sociedade. É compreender, talvez relembrar, repensar, redefinir a função social da escola e de cada profissional da educação. Definir que currículo é um ato político tenhamos nós consciência ou não dele. Portanto, discutir currículo é um ato complexo, pois representa desvelar relações de poder que ocorrem na escola e para além dela. (SILVA, 2008, p. 14)

Sem a pretensão de aprofundar tais apontamentos quanto ao caráter complexo e intencional do currículo escolar, seja de âmbito escolar (caráter técnico ou pedagógico) ou de uma conotação mais ampla (Estado e políticas públicas), no que concerne o conceito de currículo, segundo Moreira e Silva (1999, p.191), significa um "conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos estudantes – que está no centro da atividade educacional. O currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação".

Segundo Silva (1999, p. 191), a “escola e o currículo têm sido vistos e têm realmente cumprido a tarefa de incorporação de grupos e culturas diversas ao suposto núcleo cultural comum de uma nação. Educar é, nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural.”

A análise de tal afirmação, nos aponta outro aspecto fundamental, pois o currículo tem nessa “incorporação cultural” uma construção histórica e, porque não, histórica intencional.

Nesse contexto, também contribuindo com o assunto em pauta, no Suplemento Pedagógico da APASE, Sanfelice (2008) afirma que o currículo escolar vai além do seu entendimento e que nessa construção histórica intencional, há alterações em seus fundamentos filosóficos, em ideais pedagógicos em relação à concepção de homem e de conhecimentos a serem socializados.

Desde as origens da educação, entendida sob a ótica da prática formal escolar, discutiu-se, mesmo que sob outras nomenclaturas e não necessariamente usando um conceito de currículo, quais conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades aquela instituição deveria disponibilizar (impor?) aos educandos. (SANFELICE, 2008, p. 1)

Transcendendo questões de fundamentos filosóficos e de ideias pedagógicas e a que se propõe a abrangência desta pesquisa, ainda sob o viés de construção histórica intencional do currículo, segundo Chizzotti e Ponce (2012), a pertinência de se compreender o contexto do currículo, está na sua relação com as políticas públicas emanadas do Estado.

As condições histórico-sociais que definiram a organização dos Estados Nacionais foram determinantes nas opções socioeducativas escolares, assim como na definição das finalidades educacionais, na organização pedagógica, conteúdos e métodos escolares. Não há como tomar a escola e o currículo, como objetos de estudo, sem estabelecer a sua relação com as políticas emanadas do Estado. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p. 26)

Compreender o currículo enquanto políticas emanadas do Estado, e a sua origem histórica e a dos sistemas escolares, assim relacionadas implica compreender duas tradições históricas, conforme apontam Chizzotti e Ponce (2012).

(...) a de um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado, desenvolvido sobretudo na Alemanha, França, Holanda e Suíça, na primeira metade do século XIX, que influenciou sistemas de educação contemporâneos europeus, latino-americanos e, particularmente, o sistema brasileiro; e a outra tradição, a de um sistema descentralizado, que, ainda que supervisionado pelo Estado, tem a sua organização dependente da iniciativa privada. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p. 26)

Sem ainda adentrar na educação brasileira, conforme Chizzotti e Ponce (2012), no contexto da tradição republicana, a educação além de centralizar o sistema de ensino, é monopólio do Estado “cabendo-lhe a oferta de um ensino gratuito que pretende atender ao ideal de universalidade como fundamento da democracia e da formação da cidadania, de modo a assegurar o que se considera conhecimentos básicos indispensáveis a todos os cidadãos”, diferentemente na tradição liberal, que se pretende um sistema descentralizado e o Estado passa, assim, a se restringir na supervisão, “já que sua organização é proposta prioritariamente pela iniciativa privada. Estados exemplares de tradição republicana são a Inglaterra e os EUA.”

As duas tradições históricas geraram impactos diferentes nos currículos escolares. Na segunda metade do século XX e no XXI, em alguns países, incluindo o Brasil, que tem a sua tradição mais ligada à escola francesa, as duas tradições se encontram (ou desencontram) mais enfática e visivelmente, e geram propostas curriculares híbridas e contraditórias. A superposição das duas tradições não ocorre sem desacordos, incoerências, enfrentamentos e problemas. Cabe, assim, o questionamento: haverá possibilidade de coexistência das duas proposições? (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p. 26)

No sentido de analisar o currículo escolar e sua relação com a história da educação brasileira e não perder a dimensão da historicidade dessa abordagem, Sanfelice (2008, p.1) apontou inúmeras situações históricas em que “as sociedades modernas, nas quais a educação

formal se institucionalizou nas instituições escolares, repensam, reformulam, substituem, radicalizam em diferentes direções a orientação dos seus currículos escolares”.

Em seus apontamentos fez a seguinte consideração sobre currículo:

(...) o currículo escolar é sempre produto de um contexto histórico determinado que, tendencialmente, será alterado quando as conjunturas socioeconômicas e políticoculturais se transformarem, dentro de um processo mais geral de permanências e mudanças da sociedade como um todo. (SANFELICE, 2008, p. 2)

Portanto, sendo o produto de um contexto histórico determinado, as tradições históricas que envolvem os sistemas educacionais e a construção do currículo, essa construção assentou-se numa relação dialética com a construção das próprias sociedades capitalistas e seu caráter de produção e de estratégia do próprio Estado. Como mencionou Sanfelice (2008), passa o Estado a ser estratégico e moldado no e para o contexto do ideário burguês, desempenhando o papel de educador do povo e disciplinador das classes trabalhadores frente às determinações do mundo do trabalho.

Sanfelice (2008, p.2) apontou o caráter intencional da construção histórica do currículo escolar, que “tornou-se uma necessidade histórica pensar a escola estatal e o currículo escolar de forma intencional”, na medida em que a burguesia, classe social emergente e que se constitui hegemônica, busca seus interesses de classe, mesmo que não sejam os mesmos interesses das demais classes sociais e da sociedade como um todo.

Nesse contexto, Sanfelice (2008) demonstrou como um dos exemplos de tais apontamentos, o Movimento da Escola Nova nos países centrais capitalistas do mundo, como a educação foi “revolucionada” e de que maneira ela e os currículos escolares atrelaram-se nos propósitos burgueses.

Era, de certa forma, a busca de superação da considerada educação tradicional sob a influência religiosa, fosse ela católica ou reformada. Mas não se tratava de continuar a revolução rumo à liberdade, igualdade e fraternidade universais, pois era preciso, na ótica burguesa, consolidar a sociedade capitalista, cuja essência estrutural está baseada na exploração do trabalho pelo capital. (SANFELICE, 2008, p. 2)

Quanto aos reflexos do Movimento da Escola Nova no Brasil, Sanfelice (2008) demonstrou que, além da relação com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 no Brasil e a relevante importância deste último, os desfechos práticos foram distintos, visto da realidade peculiar brasileira. Realidade esta relacionada ao próprio processo de colonização de exploração e independência em que o Brasil atrelou-se à economia capitalista mundial, o

que, por sua vez, segundo Sanfelice (2008, p.2), a “nossa História da Educação, portanto, aconteceu quer em decorrência das determinações externas, bem como das determinações postas pelas especificidades locais”.

Assim, os currículos escolares, por sua vez, refletem tendencialmente esta situação construída historicamente de segregação, à luz de uma economia periférica, subalterna, desigualdade social, escravagista (três séculos), patriarcal e influenciada pela religião católica.

Os currículos escolares, por exemplo, “teimaram” durante muito tempo em diferenciar as disciplinas e os conteúdos ofertados (impostos?) aos meninos e meninas que passaram a frequentar escolas, mesmo que os representantes de ambos os gêneros pertencessem às elites. E diferenças curriculares muito mais profundas marcaram sempre a separação entre a “escola para os pobres” e “a escola para as elites”. (SANFELICE, 2008, p. 2)

Portanto, o Estado, longe de construir currículos escolares “desinteressados” e prover a educação formal estatal em mero caráter social civilizatório, o mesmo tem seus interesses e sua perspectiva de controle e de grande alcance na sociedade, na medida em que se utiliza de mecanismos diversos de garantia desse controle estatal de forma legítima, atendendo aos interesses, como aponta Sanfelice (2008, p.2), “das pessoas, dos grupos ou das classes sociais que, conjunturalmente estiverem na hegemonia da sociedade”.

Contudo, mesmo a realidade brasileira ter suas peculiaridades, os currículos escolares historicamente na estrutura organizacional de Estado, constituiu-se numa lógica de controle do mesmo e no atendimento aos interesses de demandas econômicas.

1) na prática escolar, na sua origem, foi um processo que pressupôs vigilância, controle e poder de uns sobre outros; e 2) como área de conhecimento não cultivou, inicialmente, estudos acerca da compreensão do papel da escola, preocupando-se apenas em buscar racionalmente formas de atender demandas econômicas imediatas e produzir um pensamento único homogêneo pretensamente neutro. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p. 27)

A construção histórica do currículo escolar no Brasil compõe a agenda de políticas públicas no contexto do aparelho estatal controlador e mesmo passando por diversos momentos e períodos históricos no Brasil, seja essa historicidade pautada em regimes ditatoriais ou democráticos.

Assim, o controle estatal constitui-se cada vez mais intensamente, colocando em xeque o próprio caráter de garantir a qualidade social do ensino e a construção da cidadania,

na medida em que passou a discursar de forma contraditória em prol da formação de um cidadão e o currículo mais adequado para se tornar um cidadão, considerados iguais perante a lei, mas desigual diante a realidade posta (sócio-econômica e cultural).

(...) Na história da educação brasileira mais recente, desde a ditadura civil-militar de 1964 até os dias de hoje, diferentemente do que imaginam alguns educadores, os mecanismos de controle sobre a escola estatal foram cada vez mais ampliados. Os discursos oficiais podem não revelar ou não referendar a constatação, mas ela é um fato. Depois da ditadura e, com o pretexto de se superar a legislação do arbítrio, se alterou profundamente o quadro institucional da escola estatal. (SANFELICE, 2008, p. 2)

Com essas reflexões e sem esgotar a complexidade a respeito de currículo, nessa pesquisa e para um entendimento mais abrangente do espaço entre a pedagogia idealizada que se proclama e o que é efetivamente realizado na prática, faz-se necessário atentar, no contexto das políticas públicas para o currículo, a relação existente com as reformas do Estado e política educacional após a Ditadura Civil Militar no Brasil lembrando, conforme Giroux (1986), que,

As escolas não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto sócio-econômico em que estão situadas;
As escolas são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, dos significados e das subjetividades;
Os valores e crenças do senso comum que guiam e estruturam a prática escolar não são universais a priori, mas construções sociais baseadas em pressuposições normativas políticas (GIROUX, 1986, p. 70).

Contextualizando o pensar educacional e em busca do currículo inserido nas escolas, construído em tempos e espaços diferenciados, a análise das políticas públicas educacionais volta-se agora para o período após a Ditadura Civil Militar.

5.2 O currículo escolar no âmbito das reformas do Estado e da política educacional

A construção histórica do currículo escolar nos revela que essa construção não é uma realidade abstrata ou independente de conjunturas sociais, econômicas e culturais. Implicado em relações de poder, no Brasil, mesmo passando de um regime de exceção para um regime democrático, além de implicar num caráter ainda mais intencional com relação ao controle

estatal, questões ainda mais complexas vieram à tona e, porque não, se constituíram no cerne das políticas públicas, dentre elas, as educacionais.

Dentre as diversas questões que transcendem o caráter controlador, as questões de âmbito privatizante e de novas formas de gestar a educação (gerencialismo), sob o impacto da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, passam a compor o cenário também das políticas públicas para o currículo escolar e nova forma de avaliação de resultados.

A convergência do ideário educacional, gerada a partir da definição das competências básicas e da avaliação, produziu normas comuns de gestão e referências comparativas entre instituições escolares e sistemas de ensino. Escolas e sistemas são ranqueados a partir da avaliação de resultados da suposta aprendizagem dos alunos. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p. 29)

Com a Globalização, se de um lado, o Brasil enquanto Estado nacional, passa a ser fragilizado com relação ao capitalismo internacional (privatizações, por exemplo), do outro lado, intensificam necessariamente seus controles internamente.

O Estado, precisa gerenciar, por exemplo, a miséria, o aumento do desemprego estrutural, o primeiro emprego e o acesso à escolaridade, dentre outras mazelas, com ações e programas que, mesmo sendo paliativos, tendem a diminuir o poder das tensões sociais geradas pelo desespero. (SANFELICE, 2008, p. 3)

No âmbito da construção histórica do currículo escolar, o Brasil, enquanto um dos países periféricos na globalização econômica, não é diferente dos demais, na medida em que, como indaga Sanfelice (2008, p.3), “se tornam praticamente obrigados a formar muitos trabalhadores para o trabalho simples e que se constituirão em mão-de-obra barata para o capital transnacional que aqui implanta suas indústrias ou subsidiárias”.

Portanto, contrariando os discursos oficiais de cunho democrático e não controlador do Estado, como aponta Sanfelice (2008), diversas constatações nos indicam o deslocamento de objetivos de controle sobre o município que transcenda deslocar a vigilância para o poder mais local.

(...) o FUNDEF/FUNDEB; a reforma do ensino profissional; os PCNs; os Temas Transversais; os múltiplos sistemas de avaliação do aluno, da escola, do professor, dos gestores; as classificações comparativas de desempenho entre as unidades escolares; a anuência para que se adquira e consuma apostilas produzidas pelas empresas de ensino privado; os bônus salariais vinculados à produtividade; as metas “sugeridas” pelas agências multilaterais de financiamento e a imposição unificada de material didático-pedagógico produzido pelas Secretarias Estaduais de Educação. O controle está agora induzindo que cada docente da escola estatal seja um vigilante da produtividade e do desempenho dos demais docentes da sua unidade escolar. (SANFELICE, 2008, p. 3)

Se, por um lado, o cenário de competitividade global entre os Estados nacionais que foi se constituindo no final do século XX e início do século XXI, mobilizando os sistemas de ensino e trouxe o currículo escolar, conforme Chizzotti e Ponce (2012), “para o centro de uma vigorosa disputa econômica, política e cultural. Um campo de pesquisas e estudos, antes relativamente incólume aos conflitos epistemológicos e políticos, desponta como campo nuclear da acirrada luta pela hegemonia científica e política”.

Por outro lado, mesmo em condições estruturais periféricas, os Estados nacionais, como o Brasil, por exemplo, submete-se no contexto de intencionalidade de construção histórica recente do currículo escolar e no controle estatal dos sistemas de ensino, a intervenção e à lógica gerencialista de organismos internacionais, com o objetivo de estabelecer um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Em 1987, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) patrocinou pesquisa sobre currículos escolares, coordenado por Skilbeck (1990) por meio do Centro de Pesquisa e Inovação em Educação. Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial patrocinaram a Conferência Mundial “Educação para Todos”.

Em 1993, os países que compõem a OCDE organizaram um projeto de Definição e Seleção das Competências-Chave (DeSeCo, 1997-2003) com o objetivo de identificá-las e definir o nível a ser atingido pelos jovens e adultos por meio da escolaridade. Foram definidos marcos de referência para a avaliação dos resultados por meio do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA - *Programme for International Student Assessment*). (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p. 31)

Nessa trajetória de construção de organização de currículo, em 2006, os países membros do Conselho Europeu, “cada um ao seu modo, introduziram nos respectivos sistemas de ensino o currículo moldado a partir do marco de referência europeu para a educação”, alicerçada “em oito competências-chave, também denominadas fundamentais, básicas ou essenciais, definidas pelo marco de referência da educação européia¹⁵”.

O Brasil, diante ao cenário em que institucionalizou tal tendência de apreensão no que concerne o currículo escolar e as reformas educacionais, sob o aporte, exigência e condições

¹⁵ 1ª. Comunicação em língua materna, 2ª. Comunicação em línguas estrangeiras, 3ª. Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologias, 4ª. Competência digital, 5ª. Aprender a aprender, 6ª. Competências sociais e cívicas, 7ª. Espírito de iniciativa e espírito empresarial, e 8ª. Sensibilidade e expressão cultural (CONSELHO EUROPEU, 2006, Anexo 1).

determinadas pelo Banco Mundial, define suas necessidades básicas de aprendizagem por meio do Projeto de Educação para Todos.

A uniformização curricular da educação fundamental, preconizada pela OCDE, foi ensaiada com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a com a introdução do PISA como referência, sob o patrocínio do INEP, na avaliação dos resultados escolares. A avaliação dos sistemas de ensino e das instituições escolares, a partir dos resultados de aprendizagem dos alunos, ingressou decisivamente no sistema brasileiro de avaliação nacional. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p. 31)

No entanto, as reformas educacionais e a construção do currículo no contexto de reforma do Estado brasileiro, aprovado em 21 de setembro de 1995 pela Câmara da Reforma do Estado, estão calcadas num modelo justificado de uma necessidade concreta de reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais.

(...) A eficiência da administração pública é vista pela necessidade de se reduzir custos e defende a busca pela qualidade dos serviços prestados ao cidadão, que passa a ser visto como cliente. A reforma do Estado passa a ser orientada pela conceituação empresarial, mediante a aplicação de valores de eficiência, qualidade e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial. (SALERNO, 2009, p. 29-30)

Sendo a educação parte integrante das áreas sociais, também passa a sofrer com a redefinição do Estado e sua intencionalidade. Riscos eminentes e influências para a gestão educacional começam a tomar corpo e colocam os sistemas educacionais, na vulnerabilidade frente às transferências de responsabilidade de vigilância do poder entre as esferas (neste caso, a municipalização do ensino) e, como indagou Salerno (2009, p. 30), na “perda do sentido público da educação”.

Ainda na perspectiva de analisar os riscos eminentes frentes às transferências de responsabilidade e, por conseguinte, de responsabilização dos municípios, mesmo com mecanismos indutores, em especial, no caso do estado de São Paulo¹⁶, a partir da criação do FUNDEF na distribuição de recursos financeiros, esses municípios, por sua vez, apresentam situações e condições de gestão peculiares, principalmente os de pequeno porte em comparação com os de maior porte.

¹⁶ Assim, a política de indução à municipalização implantada pelo governo paulista, a partir de 1995, encontra forte aliado no FUNDEF, que impulsiona um vertiginoso processo de transferência das matrículas estaduais do ensino fundamental para os municípios, alterando, substancialmente, a histórica cobertura desse nível de ensino no Estado. (MILITÃO, 2012, P. 150)

Além das questões levantadas há pouco, conforme apontou Guimarães (1995, p. 33), no contexto de redefinição das relações entre cidadãos e Estado, no sentido de “valorização” do município e da região em que localiza-se, de um lado, sob a ótica do pedagógico que promove a “possibilidade de alteração curricular e na criação de novos programas de ensino e disciplinas relacionados à cultura local e/ou regional” e de um discurso com viés democrático, do outro, o risco de não garantir um conhecimento comum que transcendam as peculiaridades locais e de sua relação com outras dimensões territoriais e espaciais, nesse sentido, “(...) é necessária a existência de um currículo nacional, elaborado com base em razões históricas, científicas e culturais que, sem desconsiderar a necessidade de adequação à realidade da escola, não sejam sobrepostas por ela”. (GUIMARÃES, 1995, p. 33)

Tais apontamentos verificam a pertinência de que a implementação de currículo nacional (viabilização financeira, origem dos recursos) deva se atentar a diversos aspectos bastante complexos, como as desigualdades econômicas e condições financeiras tanto em termos regionais, tanto em termos específicos de cada município, tanto em termos de porte desses municípios, bem como suas implicações mencionadas há pouco.

Nesse contexto, a implementação do currículo, que é de responsabilidade da União, dos estados e dos municípios, no que se refere ao porte dos municípios, observa-se por meio de duas modalidades. Conforme Chizzotti e Ponce (2012, p. 32), considerando o porte dos municípios, a primeira modalidade refere-se as propostas estaduais e as dos municípios de grande porte bem estruturados por meio de material apostilado/padronizado próprio, com profissionais contratados para atender tal implementação, bem como inserido no material “instrumentos específicos para os gestores, professores e alunos. Sua implantação, em geral, ocorre verticalmente, desde a secretaria da educação até os alunos e professores”.

Por outro lado, nos municípios de pequeno porte, que em geral sem recursos e com pouca estrutura,

(...) apresenta-se por meio da compra, por redes públicas, de propostas padronizadas de ensino de empresas privadas de educação ou de organizações não governamentais. O material é produzido totalmente fora da rede pública de educação e também é implantado verticalmente desde a empresa até os professores e alunos, avalizado pelas secretarias de educação. O ingresso concorrencial de empresas educacionais no campo do currículo escolar da educação básica, com vistas à produção do material didático e paradidático para o ensino, ao gerenciamento do sistema de ensino, à formação de professores tornou-se um mercado dinâmico, disputado por empresas diversas: desde universidades a antigos “cursinhos para vestibular”, que expandiram suas atividades por meio de contratos com sistemas municipais de ensino, formando grandes grupos empresariais que se auto proclamam sistemas de ensino. (CHIZZOTTI & PONCE, 2012, p. 32)

Portanto, no contexto da situação dos municípios de pequeno porte em que se colocam nesta trama de intencionalidade do Estado de implementar sua reforma e de controle, é salutar indagar considerando os objetivos da pesquisa: **primeiro**, esses municípios em questão, apresentam estrutura financeira e econômica limitada, em tese, por serem essencialmente agrários; **segundo**, contam com uma incipiente estrutura de gestão, em especial, por não possuírem em seus respectivos sistemas de ensino, equipe multidisciplinar e de suporte técnico para construir, mesmo com os referenciais curriculares nacionais norteando, os seus próprios currículos escolares que considerem suas peculiaridades e demandas locais; **terceiro**, mesmo com restrita condição de aporte financeiro, deparam-se em condições de aderirem, parcialmente ou totalmente, sob o caráter indutor dos FUNDEF/FUNDEB, à municipalização do ensino fundamental e; **por último**, devido a diversos atenuantes já expostos, esses municípios deparam-se em construir seus próprios currículos escolares **ou** utilizar o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático **ou**, por meio de convênio com a SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, utilizar o material curricular da rede estadual de ensino **ou** se render e curvar-se aos sistemas privados de ensino, sendo o último, um dos sustentáculos da lógica mercadológica interposta nesta trama (mercado, corrupção, lobbies etc).

Contudo, tais apontamentos remetem-nos à preocupação crucial, na medida em que, a priori, mesmo os municípios de pequeno porte, representando em termos populacionais, pouca representatividade em comparação com os demais entes federados, essa situação posta de reforma do Estado com viés privatizante e de gerencialismo, em tese, nos seus sistemas educacionais, parece ser ainda mais intensa e impactante, mesmo com as condições restritas e incipientes em que se encontram estruturalmente, o que demonstra, impregnado o caráter liberal educacional no qual não se restringiu apenas nas diretrizes curriculares nacionais que fora construído numa esfera mais ampla e no controle estatal em que estão submetidos esses municípios.

Nessas reflexões, verificou-se:

Primeiro, se de um lado, a questão do currículo escolar transcende aspectos meramente de aprendizagem e pedagógicos, na medida em que essa construção assentou-se numa relação dialética com a construção das próprias sociedades capitalistas e seu caráter de produção e de estratégia do próprio Estado, no contexto do ideário burguês, do outro, como os demais e diversos aspectos que compõem essa lógica (dispositivos legais, sistemas de avaliação entre outros.), institucionaliza além do mero caráter social civilizatório e de controle social, materializa-se também na lógica de gestão educacional municipal. Tal situação, mesmo com a reforma do Estado, os municípios de pequeno porte deparam-se em condições frágeis e

dependentes de aporte financeiro de outras esferas e de gestão educacional incipientes, visto que as secretarias municipais de educação normalmente não dispõem de equipe multidisciplinar;

Segundo, ainda nessa perspectiva de análise, tal condição incipiente e vulnerável desses municípios, que se deparam num contexto mais amplo de competição econômica global e que o currículo escolar além de intencional da lógica gerencialista, os riscos eminentes e influências para a gestão educacional começam a tomar corpo e colocam os sistemas educacionais, na vulnerabilidade frente às transferências de responsabilidade de vigilância do poder entre as esferas (PDE, PAR¹⁷, CENSO Escolar);

Terceiro, na continuidade de tais apontamentos, a título de comprovação, dos 23 municípios analisados por esta pesquisa, apenas três municípios (13%) informaram que utilizaram o material curricular próprio (anos iniciais e anos finais), mesmo utilizando também outros materiais curriculares, o que demonstra real situação de dependência e de estrutura de gestão, na medida que não possuem equipe técnica multidisciplinar no departamento. Dependência esta, que transcende a dos materiais de outros entes federados (União e estado), ou seja, curvam-se à lógica mercantilista (material curricular privado);

Quarto, com a intencionalidade de verificar os municípios analisados por esta pesquisa quanto ao curvar-se à lógica mercantilista, dos 23 municípios de pequeno porte, 47,8% informaram utilizar material curricular privado nos anos iniciais e, 52,2% nos anos finais do ensino fundamental, sendo que, desse total, apenas dois municípios, mencionaram utilizar apenas o material curricular privado (anos iniciais e anos finais) e, a imensa maioria, informou utilizar outros materiais curriculares da esfera pública. O que demonstram, além do fato de adotar mais do que um tipo de material curricular, aumentam os investimentos públicos para aquisição de tais materiais, principalmente, nos municípios de pequeno porte, que tem sua condição financeira limitada;

Quinto, sem a pretensão de atentar-se na quantidade / qualidade / custo de adoção de material curricular, não podemos deixar de indagar que, independentemente, do número de adesões, de que maneira ocorreu esta implementação, visto à condição débil e incipiente mencionada há pouco, além de questões relacionadas aos aspectos pedagógicos e culturais do currículo e sua relação com o local/global e;

Sexto, se de um lado, os departamentos de educação dos municípios de pequeno porte apresentam-se de maneira restrita e incipiente para, pelo menos elaborar o seu próprio

¹⁷ Plano de Ações Articuladas do MEC.

material, do outro, dos que utilizam mais que um material, que, em tese, com enfoques diferentes de aprendizagem, tais implementações colocam em risco eminente de utilização precária e em condições de níveis de saturação, na medida em que dependem de apoio e acompanhamento técnico.

5.3 Base Nacional Comum Curricular - BNCC: perspectivas e desafios

Antes de analisar especificamente as perspectivas e desafios da Base Nacional Comum Curricular, é salutar indagar que antes da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram criados e implementados pelos governos militares no sistema educacional brasileiro, os Guias Curriculares Nacionais¹⁸.

Mesmo com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁹ na década de 1990 e as diretrizes nacionais curriculares em 2013, a questão de uma Base Nacional Comum Curricular ainda está na pauta da agenda das políticas públicas do governo federal, visto que ainda não finalizou sua elaboração.

O MEC publicou no mês de abril de 2016 a segunda versão da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Brasil (2016), o documento em questão, é resultado de um amplo processo de discussão e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral.

Além de mencionar que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, deverá atender aos dispositivos e amparos legais.

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação. (BRASIL, 2016, p. 24)

¹⁸ Guias Curriculares Nacionais: eram os principais documentos pedagógicos, responsáveis por nortear a elaboração dos planejamentos pedagógicos nas escolas, principalmente os objetivos da educação e os conteúdos que deveriam ser trabalhados pelos professores de cada “matéria” com os alunos. (MELO, 2014, p. 22)

¹⁹ PCNs: Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13)

Conforme o documento mencionado há pouco, a finalidade da BNCC, é orientar os “sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE)”.

Apesar da inserção de questões relativas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento inclusos nos componentes curriculares que integram o BNCC, a concepção de educação apresenta-se com intencionalidades relacionadas às garantias de acesso às condições para o exercício da cidadania e de conceituação de grande complexidade.

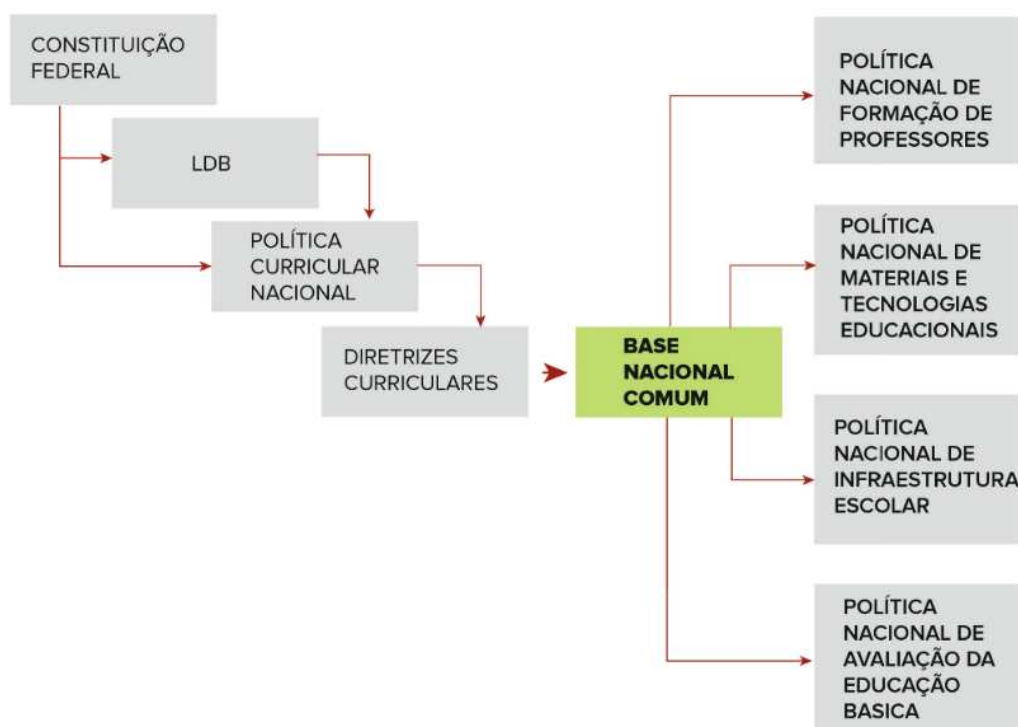
De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entende-se a Base Nacional Comum Curricular como os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31). (BRASIL, 2016, p. 25)

Sendo a BNCC um documento de caráter normativo e que possa garantir os propósitos de garantia de direitos (perspectiva de inclusão de aprender e de se desenvolver), o mesmo torna-se referência, ou pelo menos, a que se propõe, “para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes.” (BRASIL, 2016, p. 25)

No entanto, conforme citado no documento, a implementação da BNCC enquanto política pública educacional, além de integrar a Política Nacional de Educação Básica, carece de uma articulação de um “conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza.” (BRASIL, 2016, p. 25)

A figura a seguir demonstra a orientação normativa da BNCC.

Figura 2 – Orientação Normativa da BNCC



Fonte: BRASIL, 2016, p. 26.

O processo de inserção da BNCC na política nacional de educação é parte integrante do Sistema Nacional de Educação, enquanto norma que deverá subsidiar os demais sistemas (municipal e estadual) e instituições de ensino, o que por sua vez, deverão atentar-se em formulação de estratégias (didático-pedagógica, gestão, avaliação) de implementação.

É fundamental que cada unidade escolar se organize para a formulação do PPP, considerando: o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como os demais Planos Estaduais e Municipais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; a BNCC e os documentos orientadores das políticas educacionais, produzidos pelas secretarias ou departamentos de educação; as avaliações nacionais; as avaliações regionais realizadas pelos órgãos dirigentes da educação e pelas UEs em relação aos processos e resultados de trabalho do ano anterior. (BRASIL, 2016, p. 30).

Conforme foi determinado pelo PNE – 2014-2021, do qual o governo federal teria a incumbência de estabelecer os conteúdos a serem ensinados na educação básica, abrangendo tanto as escolas públicas quanto as privadas. Discurso esse implementado na tentativa de garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Garantia essa

deficitária, pois, ainda, estados e municípios são responsáveis pela elaboração do currículo que são utilizados nas escolas públicas. Na rede privada, por sua vez, cada escola determina as expectativas de aprendizagem com base em livros didáticos e material apostilado.

Nesse contexto, todas as escolas do país, públicas e privadas, deverão seguir uma base comum, com especificação do que deve ser ensinado em cada etapa da educação. Segundo o MEC (2015), caberão às escolas escolherem a linha pedagógica e as metodologias de ensino.

Portanto, mesmo que tais apontamentos possam demonstrar a necessidade de implementação da BNCC e seus aspectos positivos, tanto na sua construção participativa, como em compor o espaço das propostas até então no contexto da relação entre o Estado e os demais entes federados, parece, em tese, que esta constituição configurará num caráter controlador do primeiro sobre o segundo, de forma ainda mais intensa.

Nesse sentido, a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que, conforme prevêem documentos norteadores, faz-se necessária uma reflexão maior no sentido de se obterem os significados de “equidade, maior alinhamento e coerência para o sistema educacional, facilidade de acompanhar de perto a educação”.

Se de um lado, há a possibilidade de municípios de pequeno porte inserirem enquanto entes federados e até mesmo opinarem na sua construção, por outro, a forma de implementação, se não considerar as especificidades limitadas e incipientes de gestão, poderá implicar em mais uma política pública educacional não sustentável, o que poderá novamente deixar esses municípios vulneráveis (continuismo), tanto no viés mercantilista, quanto no atendimento aos dispositivos legais e metas definidas nos respectivos Planos Municipais de Educação e metas projetadas, sem esquecer-se da responsabilização educacional em trâmite no congresso nacional (PL 7420/06 – Lei de Responsabilidade Educacional).

Portanto, mesmo com as diretrizes curriculares e os PCNs institucionalizados, também com a implementação da BNCC, fissuras são previsíveis e com reais situações de riscos e de velhos problemas perseverarem para esses municípios.

Contudo, algumas indagações parecem que irão tomar corpo nas discussões por vir, dentre elas, a questão das fortes disparidades entre os entes federados, principalmente na dimensão da condição de portes dos municípios brasileiros, sua fragilidade, seus limites estruturais de gestão, dos quais, deverão atentar-se em formulação de estratégias (didático-pedagógica, gestão, avaliação) de implementação das quais são responsáveis.

5.4 Municípios de pequeno porte do estado de São Paulo: currículo escolar e o material curricular utilizado

Em suas peculiaridades, os municípios de pequeno porte, assim como os municípios de maior porte, têm suas competências enquanto entes federados, o que por sua vez, não seria diferente com as suas atribuições educacionais.

No sentido de iniciar uma reflexão acerca de comparação entre a amplitude da municipalização em termos do número de matrículas segundo o porte dos municípios, por exemplo, os de pequeno porte, foram os que apresentaram maior percentual do número de matrículas em suas redes municipais do que os de maior porte, no estado de São Paulo.

Se observada a distribuição das matrículas de acordo com o porte populacional dos municípios, observa-se que, nos municípios menores, há uma presença mais evidente das redes municipais: no grupo com até 10 mil habitantes, a rede municipal responde por 62,7% das matrículas, enquanto no grupo dos que têm mais do que 500 mil habitantes, as redes municipais participam com apenas 37,3% das matrículas do ensino fundamental da rede pública do Estado. (SILVA e STANISCI, 2015, p. 16)

Nesse sentido, os municípios de pequeno porte, no que se refere à construção do currículo escolar de sua rede ou sistema de ensino, são colocados em situações bastante complexas de adoção e de trajetória educacional.

Portanto, para fundamentar tal afirmação, recorreremos a algumas indagações: **primeiro**, no contexto da própria municipalização do ensino, por que todos os municípios de pequeno porte não municipalizaram o ensino? Ou melhor, mesmo com os indutores FUNDEF e, o atual FUNDEB, por que as posturas com relação os anos iniciais e os anos finais foram diferentes quanto à municipalização, ou seja, o segundo com número bem inferior ao primeiro?; **segundo**, dos que municipalizaram o ensino fundamental, que caminhos esses municípios, que, em sua maioria, estão ainda sob a supervisão da Diretoria Regional de Ensino, percorreram no sentido de construir seu próprio currículo escolar ou aderir/utilizar currículos escolares da rede estadual ou privado? e; **por último**, como se constituiu o cenário da construção do currículo escolar frente às limitações dos PCNs e das diretrizes curriculares nacionais, considerando suas reais condições incipientes de gestão?

A descentralização²⁰ e sua vertente municipalização do ensino²¹ implicaram em diversas e sensíveis mudanças nas últimas décadas para a educação brasileira, tanto positivas

²⁰ **Descentralização:** Segundo Lobo (1988), a descentralização envolve um lado financeiro e um lado institucional. O primeiro pode se traduzir tanto por uma verdadeira reforma tributária (mediante redistribuição de

quanto negativas, além da forte indução²² ao processo de municipalização do ensino, mesmo considerando que nem todos os Municípios tivessem condições de gerir redes ou sistemas próprios de ensino.

Com relação ao sistema de ensino, a partir da Constituição Federal de 1988, os municípios puderam constituir seus respectivos sistemas de ensino próprio, sendo necessário aprovação de Lei de criação pela Câmara Municipal, apesar de discordância em partes de Saviani²³.

Como a compreensão constitucional não se deu imediatamente para o conjunto dos municípios e como muitos deles carecem de condições gerais e específicas para se instituírem e se organizarem como sistemas, na prática isto significou uma continuidade administrativa que até então vigia sob a lei n. 4.024/61 e sob a lei n. 5.692/71 (CURY, 2000, p. 08).

As mudanças mencionadas há pouco, bem como as questões de transferência de funções administrativas, relacionam-se intrinsecamente com a recuperação das bases do Estado Federativo no Brasil (a democratização), conforme Arretche (2002), “particularmente a retomada de eleições diretas para todos os níveis de governo – e a descentralização fiscal da Constituição de 1988 - alteraram profundamente as bases de autoridade dos governos locais”.

Assim, se de um lado, a autoridade política dos governadores e dos prefeitos passaram a ser baseada no voto popular, do outro, na esfera dos recursos fiscais, tiveram expansão dessa autoridade, na medida em que, segundo Arretche (2002), “se ampliou a parcela dos tributos federais que é automaticamente transferida aos governos subnacionais, assim como passaram a ter autoridade tributária sobre impostos de significativa importância”.

competências tributárias ou criação de um sistema de partilha), quanto por um esquema de repasses negociados. O lado institucional, por sua vez, concretiza-se através da transferência de responsabilidades.

²¹ **Municipalização do ensino:** A modalidade municipalizadora, no caso brasileiro, compreende três possibilidades: o Município de encarrega de todo o ensino, em um ou mais níveis, no âmbito de sua jurisdição; o Município de encarrega de parte das matrículas, convivendo no mesmo território com a rede estadual; o Município se encarrega de determinados programas (merenda escolar, transporte de alunos, construções escolares, funcionários postos à disposição das escolas estaduais, por exemplo) os quais são desenvolvidos junto à rede estadual. (OLIVEIRA, 1999, p. 16-17)

²² As novas regras constitucionais, portanto, conformam uma estrutura de incentivos que torna bastante atraente a oferta de matrículas no ensino fundamental, pois esta pode ser uma oportunidade para ganhos de receita combinada à ampliação da oferta de serviços à população e à elevação dos salários dos professores. Essa estrutura de incentivos explica em grande parte a acelerada municipalização das matrículas escolares. (ARRETCHÉ, 2002, p. 41). Exemplos: Implementação da obrigatoriedade de gastos de no mínimo 25% na educação e a implementação do FUNDEF e, posteriormente o FUNDEB.

²³ Para Saviani, a partir da aprovação da LDB nº. 9.394/96, que o município pudesse implementar de fato o sistema municipal de ensino.

Com relação à educação no contexto de transferência de responsabilidades e de recursos fiscais, se no Brasil, entre 1997 e 2000, ocorreu uma significativa redistribuição nas matrículas²⁴ no ensino fundamental pelos governos estaduais para os governos municipais, por exemplo, na região Sudeste ocorreu oposição e resistência.

Na região Sudeste,

(...) os governos estaduais (particularmente do estado de São Paulo) concentravam a oferta de matrículas no ensino fundamental.

A Constituição Federal de 1988 havia estabelecido que a oferta de matrículas no nível fundamental deveria ser universal e oferecida preferencialmente pelos governos municipais. Além disso, obrigava constitucionalmente governos estaduais e municipais a gastarem 25% de suas receitas de impostos e transferências em ensino. (ARRETCHE, 2002, p. 38)

Segundo Arretche (2000), se compararmos o estado do Paraná com os demais estados da Região Sudeste quanto à adesão de municipalização do ensino, por exemplo, além de ter maior adesão, o maior grau de adesão foi justamente pelos municípios de pequeno porte, por possuírem menor poder de negociação com os órgãos centrais do sistema educacional.

Com relação ao estado de São Paulo e alguns estados do Nordeste (Bahia, Pernambuco e Ceará), conforme apontou Arretche (2000), “os programas de descentralização ocorridos na primeira metade dos anos 90 foram insuficientes ou parciais”.

Se de um lado, a descentralização buscou contribuir para eficiência das ações do Estado e promover sua equidade frente a uma nova face de gestão considerada mais madura sob a conjuntura de ajustes econômicos e reformas institucionais, por outro enfoque, esse processo passa pela necessidade de existência de um sistema que possa articular o global e o local, espaços esses organizados e que tenham garantidos a unidade na diversidade.

Nesse contexto e, conforme Arelaro (1999), na dimensão do caráter intencional descentralizador do Estado, o processo de municipalização compõe-se num arcabouço de modelos de racionalidade e de controle, visando ao enxugamento da máquina estatal.

²⁴ A matrícula total do setor público cresceu 6,7% no período, ao passo que as matrículas oferecidas pelos municípios cresceram 34,5% e as matrículas estaduais tiveram crescimento negativo (-12,4%). (ARRETCHE, 2002, p. 38)

No Brasil, as políticas sociais – entendidas como um compromisso dos governos com o bem-estar efetivo da população – não estão no centro dos mecanismos de legitimação política dos governos. Por esta razão, a descentralização dessas políticas não tende a ocorrer por uma disputa por créditos políticos entre os níveis de governo, mas – de modo semelhante ao caso norte-americano – por indução do governo federal. Desse modo, a descentralização dessas políticas ocorreu quando o governo federal reuniu condições institucionais para formular e implementar programas de transferência de atribuições para os governos locais. (ARRETCHE, 2000, p. 45)

Antes de analisar a contextura e a dimensão em que municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, resistiram ou aderiram, parcialmente ou não, à municipalização do ensino, no sentido de atender aos objetivos propostos por esta pesquisa, é salutar compreender, de forma breve, como ocorreu esse processo.

Apesar da municipalização do ensino do estado de São Paulo iniciar-se de forma expressiva a partir de 1995, dentro das temáticas autonomia e descentralização, no âmbito estadual, começou a constituir-se na agenda da Secretaria Estadual de Educação normas e leis que nortearam a política educacional do estado de São Paulo, sob a justificativa de implementar uma gestão democrática da escola pública.

No contexto da descentralização no estado de São Paulo, nas considerações finais de seu trabalho - “Política e Educação: uma análise de uma perspectiva partidária”, Borges (2002) analisou a política educacional desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, entre o período de 1983 e 1994, quanto às estratégias anunciadas, a coerência entre os programas e projetos neste período, sendo questionadas por ele:

(...) descentralizou-se pouco, desconcentrou-se um pouco mais, e a participação anunciada limitou-se à participação do dever de opinar. Pelo pouco que se descentralizou concluímos que a intenção mesma dos Governadores foi desconcentrar, uma vez que a desconcentração não diminui o poder dos altos escalões, e por vezes pode surtir os mesmos efeitos da descentralização. (BORGES, 2002, p. 284)

Com o pretexto de assegurar os preceitos constitucionais da Constituição Federal de 1988, o estado de São Paulo, baseando-se no Artigo 211, que define a obrigatoriedade de os municípios atuarem prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, passou a se posicionar como um elemento chave da municipalização do ensino e na busca de desconcentrar a SEESP que correspondia em 87,5% do Ensino Fundamental em 1994. No mesmo ano, segundo a SEESP, dos 645 municípios apenas 64 atendiam uma pequena parcela

do Ensino Fundamental, quando, para a SEESP, mesmo que os municípios considerados ricos não cumprissem (cumpriam) o dever constitucional.

Apesar de considerar a existência de estudos e intenções acerca da implementação da municipalização, pelos governos que antecederam ao Governo Mario Covas (1995-2001), como por exemplo aos Governadores Orestes Quércia²⁵ (1987-1981) e Luiz Antonio Fleury Filho²⁶ (1991-1995), no contexto da implementação da municipalização do ensino, foi durante o Governo Mario Covas que marcou de forma efetiva.

O Decreto Estadual nº. 40.673, de 16/02/96, durante o Governo Mario Covas, que instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para o Atendimento do Ensino Fundamental e o Termo de Convênio (Plano de Trabalho, Plano de Aplicação de Recursos e Cronograma de Desembolso Financeiro), possibilitaram a composição de uma estrutura jurídico-institucional para dar início à Municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, assegurando sua continuidade, a partir de 1998, com a implementação do FUNDEF (Lei 9424/96).

Segundo a Secretaria Estadual de Educação, o processo de municipalização do ensino do Estado de São Paulo teve início em 1995, a partir de um levantamento junto às Prefeituras Municipais do Estado sobre o que já vinham desenvolvendo na Educação Infantil e abrindo o debate para iniciar a municipalização do ensino fundamental.

Diversas medidas foram tomadas para facilitar a implementação do processo de municipalização do ensino no estado de São Paulo, como apontou Mantovani (2001) no relatório “Parceria Educacional Estado-Município e a Municipalização do Ensino Fundamental Público no Estado de São Paulo”:

²⁵ Em 1987, assume o Governo Estadual, Orestes Quércia (PMDB – 1987/90), ex-prefeito da cidade de Campinas e ex-Senador da República, um municipalista criador de entidades estaduais e nacionais de reunião e defesa dos municípios e a favor da municipalização do ensino. É nomeado Chopin Tavares de Lima, democrata-cristão considerado progressista, como Secretário de Educação. (ARELARO, 1999, p. 73)

²⁶ Além da questão da implementação do projeto “Escola Padrão”, no governo Fleury, segundo Arelaro (1999), a perspectiva não era só de municipalização do ensino, as de privatização de fora por dentro da escola, na medida em que ganhou forma com a Lei Complementar nº. 708, de 08/01/1993, criando as Caixas de Custeio Escolar “pelos quais se pretende não só que as escolas recebam recursos públicos ‘descentralizados’, mas por onde legalmente se faça a captação de recursos privados para a manutenção da escola”.

- a reorganização da rede estadual de escolas, separando em prédios diferentes as classes de 1ª. a 4ª. séries das demais séries do Ensino Fundamental e Médio;
- a realização de um estudo do perfil sócio-econômico e educacional dos Municípios, em parceria com a Fundação do Desenvolvimento Administrativo – FUNDAP;
- negociações com os Prefeitos Municipais esclarecendo sobre a Municipalização e coletando demandas e
- realização de palestras em diversas regiões do Estado com a finalidade de esclarecimentos aos dirigentes políticos e comunidades locais sobre a proposta de municipalização compartilhada e suas implicações. (MANTOVANI, 2001, p.2)

Segundo Arelaro (1999), contrapondo as afirmações citadas anteriormente, a implementação da municipalização do ensino no estado de São Paulo, a SEESP, sob a gestão de Tereza Roserley Neubauer, ocorreu de forma induzida e autoritária.

No final ainda do primeiro ano de Governo, a Secretaria propõe, de maneira bastante autoritária, sem ouvir os profissionais da rede de ensino, os pais ou os alunos (seja por meio de associações de Pais e Mestres, seja por meio dos Conselhos de Escola, que tem caráter deliberativo em âmbito escolar) ou mesmo entidades científicas e educacionais, o Projeto de Reestruturação do Ensino Estadual, em que se propunha uma reorganização da rede física, agora chamada “a escola de cara nova”, com a divisão do ensino fundamental, já em 1996, em dois grandes blocos: ciclo básico até a 4ª. série, em um prédio, e de 5ª. série em diante, em outro. (ARELARO, 1999, P.82)

A Fundação do Desenvolvimento Administrativo - FUNDAP e a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE, fizeram parceria junto à SEESP, no sentido de iniciar um estudo do perfil socioeconômico e educacional dos Municípios, a partir do qual, segundo a própria SEESP, promoveram palestras em diferentes regiões do Estado de São Paulo sob pedidos de Prefeitos, Câmaras Municipais e educadores, no sentido de esclarecimento da proposta e seus impactos.

Neste primeiro momento era preciso muita cautela na orientação porque havia muito medo por parte dos Municípios já que outros projetos de Municipalização apresentaram falhas e falta de recursos. Havia também muita insegurança na rede por parte dos professores que sempre reclamavam que as escolas estaduais não estavam boas, temiam a municipalização. (SEESP, 2010)

E mais:

Em nenhum momento houve o objetivo de passar todos os alunos para a rede municipal, porque além do objetivo constitucional havia a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino e, portanto era preciso apoiar e acompanhar tecnicamente os Municípios. (SEESP, 2010)

A FUNDAP publicou em maio de 2015, a recente pesquisa “Ampliação das Redes de Ensino Fundamental nos Municípios Paulistas: referências, dados e questões da política de Educação” sob organização de Silva e Stanisci (2015).

Na apresentação da obra em questão, foi mencionada a contribuição da pesquisa no entendimento do processo de municipalização do ensino que vem ocorrendo no estado de São Paulo.

Esta publicação da Fundap traz uma contribuição importante para a educação pública paulista, pois toma como referência uma extensa pesquisa sobre a municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo, resultante do programa governamental de parceria Estado e Município conduzido pela Secretaria de Estado da Educação a partir de 1996 e de iniciativas municipais. A proposta da SEE em 2011 de avaliar esse processo ao longo de três anos e a boa receptividade dos setores educacionais dos municípios paulistas propiciaram a organização de um vasto conjunto de referências, dados e questões que ora são apresentados aqui de forma reflexiva e propositiva. (SILVA e STANISCI, 2015, p. 7)

Nesse contexto, segundo Silva e Stanisci (2015), além de demonstrar sua relevância enquanto subsídios para “o aperfeiçoamento da educação pública no Estado de São Paulo”, o estudo realizado pela FUNDAP durante os anos de 2011 e 2014, “possibilitou caracterizar os perfis das redes municipais de ensino fundamental, apontando aspectos positivos e dificuldades presentes”.

Com relação ao grau de municipalização das redes municipais de ensino fundamental, a pesquisa analisou o perfil de adesão dos municípios ao processo e este processo com o peso relativo das matrículas em rede municipais no volume total das matrículas na rede pública.

Segundo Silva e Stanisci (2015), o extinto FUNDEF e o vigente FUNDEB foram os principais responsáveis na expansão do processo de municipalização do ensino.

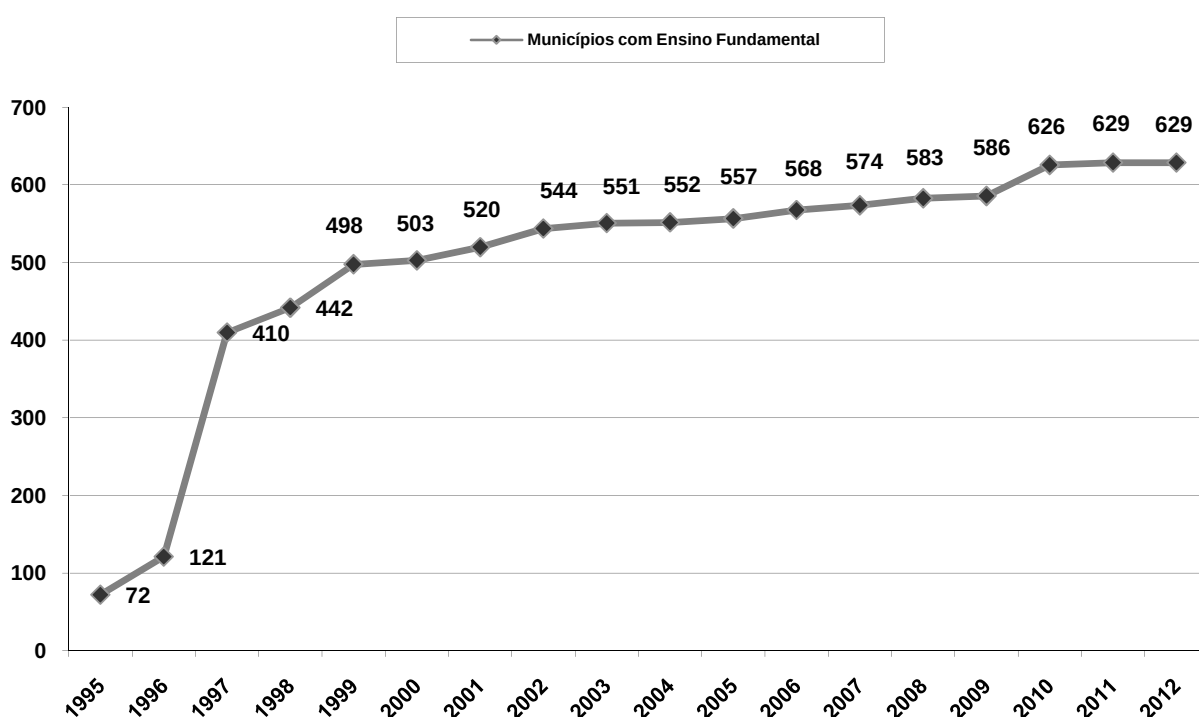
Da ótica dos municípios, observa-se que o Programa de Integração de Parceria Educacional Estado – Município para o Atendimento do Ensino Fundamental, somado inicialmente aos estímulos do Fundef, depois transformado em Fundeb, foi o grande responsável por incrementar a expansão do processo de municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo. Essa política governamental do Estado de São Paulo apoiou-se basicamente na formalidade de convênios celebrados entre a SEE e os municípios. O programa iniciado em 1996 experimentou grande impulso no ano de 1997, que, nessa altura, alcançou a adesão de um terço dos municípios. Em 2001, quase três quartos dos municípios (73,1%) já haviam assumido parcial ou totalmente classes das séries iniciais de escolas de ensino fundamental que pertenciam originariamente ao Estado. (SILVA e STANISCI, 2015, p. 13)

No sentido de verificar o processo de mudança e de implementação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município para o ensino fundamental, a pesquisa definiu 3 fases

da municipalização do ensino no estado de São Paulo: **Fase I** – 1995 – 1997; **Fase II** – 1998 a 2006 (vigência do FUNDEF); **Fase III** – a partir de 2007 (O FUNDEB e a implementação do ensino fundamental de 9 anos).

No gráfico a seguir, será apresentada a evolução do número de matrículas no ensino fundamental na rede pública do estado de São Paulo – 1995 a 2012, conforme informações publicadas pela FUNDAE.

Gráfico 2 – EVOLUÇÃO DOS MUNICÍPIOS COM ENSINO FUNDAMENTAL – REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO – 1995 A 2012



Fonte: FUNDAE, 2014 - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

A evolução da municipalização do ensino fundamental no estado de São Paulo apresentou situação paradoxal. Na Fase I, que compreende 1995 e 1997, teve um crescimento de 60% de municípios que municipalizaram o ensino entre 1995 e 1996, no entanto, entre os anos de 1996 e 1997, teve uma grande evolução dos municípios que municipalizaram o ensino fundamental, passando de 121 a 410 municípios.

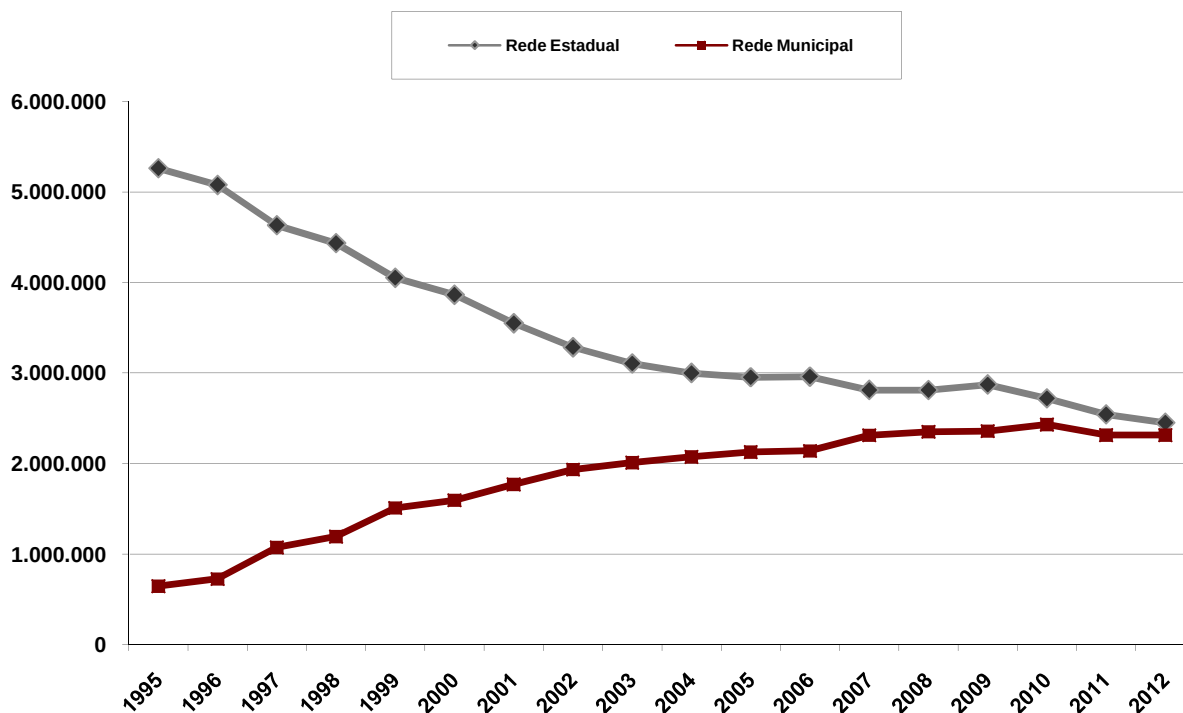
Na Fase II, período compreendido entre 1998 e 2006, apesar de apresentar uma evolução dos que municipalizaram o ensino fundamental, não ocorreu uma elevação considerável. A título de exemplo, no ano de 1998 havia 442 municípios e, no ano de 2006,

último ano da Fase II, passou para 568 municípios (incremento de 126 municípios), com uma média de incremento de 14 municípios por ano.

Na Fase III, período de 2007 a 2012 (último ano analisado pela pesquisa) passou de 574 municípios em 2007 para 629 municípios em 2012, com um incremento de 55 municípios que municipalizaram o ensino fundamental (média de quase 9 municípios).

O gráfico a seguir demonstra a evolução do número de matrículas por rede de ensino (estadual e municipal) durante os anos de 1995 a 2012.

Gráfico 3 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DAS REDES MUNICIPAIS E ESTADUAL DE SÃO PAULO – 1995 A 2012



Fonte: FUNDAP, 2014 - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Conforme aponta o gráfico anterior, ocorreu um processo inverso no montante do número de matrículas efetuadas desde 2005 no contexto das redes municipais e estaduais, na medida em que a primeira, apresentou um crescimento contínuo, de um lado, e uma relativa estabilidade no período de vigência do FUNDEB (até 2012).

É importante destacar que, mesmo com os indutores há pouco mencionados (FUNDEF, FUNDEB) e a implementação do ensino fundamental de 9 anos, na qual o último

ano da Pré-escola passou para o ensino fundamental, ainda o número de matrículas efetuadas na rede estadual supera os da rede municipal.

Também, nesse momento, sob a perspectiva de gestão, para os municípios que aderiram ao convênio de municipalização do ensino fundamental, seja nos anos iniciais como nos anos finais, alguns aspectos estão intrinsecamente relacionados ao contexto de transferências de responsabilidade e de autonomia.

Segundo Abreu (1999), no que concerne às relações intergovernamentais do Estado federativo, foi sinalizado que o processo de municipalização do ensino tenderia para a sua prefeiturização, onde a transferência de atribuições se limitaria apenas no plano administrativo.

Por outro lado, dentro dos moldes da democracia liberal, a participação local dos cidadãos, devido à proximidade física (delimitação territorial) poderia implicar em diminuição da burocracia de outras esferas, o que não garantiu que tivesse havido efetiva participação, mesmo em reduzida escala.

De modo geral, a indefinição de competências, a dispersão de esforços e recursos, as dificuldades para se responsabilizar as diferentes esferas executivas pela inexistência ou inadequação da prestação de serviços têm sido as características do processo descentralizador no Brasil. De qualquer forma, a descentralização tem ocorrido baseada na redistribuição das receitas de um lado, e, do outro, fundamentada em novos arranjos político-institucionais, com a redistribuição das competências entre as diferentes esferas de governo. Como medida última, o processo descentralizador tem transferido, gradativamente, funções do setor público para o setor privado lucrativo ou não lucrativo, com base na instauração de parcerias e convênios. (MARTINS, 2003, p.227)

Nesse contexto, a transferência de atribuições ao município na educação, implica em situações de gestão até então inusitadas, principalmente nos municípios de menor porte desde a adesão ao convênio até a implementação da municipalização do ensino fundamental.

No sentido de elucidar a questão da capacidade dos municípios conveniados (municipalização do ensino) em termos de assumir os encargos transferidos da esfera estadual para a municipal, segundo Guimarães (1995), tendo como fonte a SEADE (1989) e a SEE (1990), já apontava que a maioria (52,5%) dos municípios paulistas naquele período, era de até 10 mil habitantes (municípios de pequeno porte).

A evolução do número de municípios com o ensino fundamental no estado de São Paulo, considerando a Fase I (1995-1997)²⁷ mencionada há pouco, apresentou-se de forma diferenciada em termos do porte dos municípios, na primeira fase, mesmo sem a implementação do FUNDEF.

A tabela a seguir registra a evolução nos anos de 1995 e 1997 (Fase I)

Tabela 1 - Estado de São Paulo. Evolução do número de municípios com ensino fundamental, segundo o porte populacional – 1995-1997

Porte dos Municípios (População)	Número de Municípios do Estado	Municípios com rede					
		1995		1997		Diferença 1995/1997	
		Número	%	Número	%	Número	%
Muito Grande (acima de 100 mil)	56	22	39,3	44	78,6	22	39,3
Grande (de 50 mil a 100 mil)	50	18	36,0	38	76,0	20	40,0
Médio (de 20 mil a 50mil)	116	17	14,7	80	69,0	63	54,3
Pequeno (de 10 mil a 20 mil)	117	6	5,1	84	71,8	78	66,7
Muito Pequeno (até 10 mil)	306	9	2,9	164	53,6	155	50,7
Total	645	72	11,2	410	63,6	338	52,4

Fonte: FUNDAP, 2014.

Com base nos dados apresentados, observa-se que: primeiro, segundo Mantovani (2014) os “municípios de pequeno porte (de 10 mil a 20 mil habitantes) foram os que tiveram maior expansão do ensino fundamental” (ampliação de 5,1% para 71,8%), passando de seis municípios em 1995 para 84 em 1997; segundo, os municípios de grande e muito grande porte foram os que mostraram maior incremento na participação, do qual, segundo a Mantovani (2014) “dada a abrangência de sua clientela na participação da gestão desse nível de ensino, representam os ganhos mais significativos desse universo”; terceiro, os municípios considerados de grande porte (de 50 a 100 mil habitantes) apresentaram, também, um aumento significativo, passando de 36% para 76% desse universo e; por último, os

²⁷ Na obra “Ampliação das Redes de Ensino Fundamental nos Municípios Paulistas: referências, dados e questões da política de Educação” não foram desenvolvidas as análises da evolução do número de municípios com o ensino fundamental no estado de São Paulo nas demais Fases (Fase II e Fase III), considerando o porte dos municípios.

municípios de muito grande porte (acima de 100 mil habitantes) foram os que apresentaram o maior impacto, de 39,3% para 78,6%.

Portanto, percebe-se que, se de um lado, entre os anos de 1995 e 1997, a evolução foi de forma mais intensa nos municípios de menor porte em comparação aos de maior porte, mesmo sem o repasse do FUNDEF que foi implementado no ano de 1998, a situação vulnerável demonstra ainda mais preocupante conforme a condição financeira e estrutural de gestão, do outro.

Assim, além da já apontada limitação de capacidade financeira inerentes aos municípios de pequeno porte, e consequente necessidade de aporte financeiro de esfera estadual e da União, coloca-os numa situação ainda mais vulnerável de interferência dessas esferas e, conforme Guimarães, 1995, p. 64 (...) “sujeitas às pressões e seduções exercidas por governos de índole autoritária e/ou fisiológica”.

Sem contar com o viés e estratégias atrativas aos Prefeitos desses municípios de pequeno porte, na medida em que os mesmos se deparam com a possibilidade de “dinheiro novo”,

(...) mesmo que isso significasse um risco futuro, parece ter mobilizado um "furor adesista" nos prefeitos dessas cidades de pequeno porte, criando, portanto, uma perfeita combinação das "necessidades" dessas administrações com a estratégia da Secretaria de Educação, preocupada em validar, o mais rapidamente possível, a idéia da municipalização, mesmo que do ponto de vista apenas quantitativo, com base no número de convênios implementados. (GUIMARÃES, 1995, p. 64-65)

Dessa forma, mesmo com o processo de redemocratização e do novo cenário no contexto de descentralização e, sua vertente municipalizadora do ensino, as mudanças das políticas públicas educacionais no Brasil, ainda convivem e se deparam numa perspectiva intencional-verticalizada, como já apontava Huberman (1973) em seus estudos, no qual examinou com profundidade, dentre outras coisas, o conceito de inovação e o papel dos envolvidos em processos inovativos.

Até aqui as mudanças não tem sido realmente o resultado de um processo de planificação cuidadosamente estabelecido e não tem havido necessariamente pesquisas antes da inovação. Via de regra, os inovadores experimentaram alguma coisa, depois a revisaram. Tal modelo parte igualmente de um princípio “paternalista”, isto é, o de que os melhores resultados são obtidos por peritos que decretam o que é bom para os praticantes, fazendo-lhes planos e elaborando-lhes disposições aplicáveis a eles mais com eles colaborando. (HUBERMAN, 1973, P. 25-26)

Portanto, se de um lado, com a municipalização do ensino, transfere responsabilidades aos municípios, responsabilidades estas, inerentes enquanto ente federado e de repasses de recursos novos, do outro, da adesão à implementação da municipalização do ensino pelos municípios, não implicou numa garantia de que a ocorresse de forma participativa, mesmo considerando a realidade dos municípios de pequeno porte (maior proximidade entre os atores) bem como, que considerasse a situação limítrofe de gestão educacional.

Assim, questões fundamentais não foram colocadas em discussão e estudos mais aprofundados sobre a capacidade do município de pequeno porte como os demais entes federados de maior porte, coadunando a isso, a capacidade fiscal e de arrecadação, as dificuldades e limites técnicos dos departamentos de educação, mesmo com os repasses relacionados à implementação da municipalização do ensino.

Como apontaram Torres e Pissaia (2012, p. 12), tal situação relacionada à transferência de encargos e de responsabilidades,

(...) remete-nos para a necessidade de refletirmos sobre a maneira como os municípios receberam tais encargos e, como os sistemas públicos de Ensino Fundamental posicionaram-se em relação à criação de seus “sistemas próprios de ensino” e, além disso, o real impacto no desempenho escolar de seus alunos.

Vale ressaltar que esse processo de mudança institucional implicou na transferência de cobertura dos serviços educacionais aos municípios, ainda carentes de estrutura de supervisão da rede escolar para atender às demandas locais e não imunes de cultura política local de gestão de um lado, porém, possibilita uma nova dinâmica entre os agentes envolvidos, dando condição concreta de participação, do outro.

Embora a descentralização da gestão de políticas públicas, entre elas a educacional, seja consenso entre a maioria dos cidadãos beneficiários dos serviços a eles prestados, pois defendem a aproximação entre os *lôcus* de decisão e execução das mesmas, este processo tem gerado muitos problemas devido à falta de conhecimento burocrático-administrativo e pelo fato dos gestores municipais buscarem promoção de seus governos à custa da política educacional e seus recursos vinculados. (TORRES e PISSAIA, 2012, p. 12)

Percebe-se então, que a lógica de reforma²⁸ ou a lógica de inovação²⁹ demonstradas por Huberman (1973), quanto ao processo de municipalização do ensino, constata-se que ocorreu no contexto da primeira lógica.

²⁸ Lógica da reforma: uma maioria de ambiciosos empreendimentos, com raro efeito notável, ciclo veloz, implementação apressada e choque com numerosos imprevistos. (Huberman, 1973)

Portanto, de forma a ratificar tais apontamentos, de acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais – Munic 2014, na conclusão de suas análises referentes à gestão educacional, mesmo os municípios brasileiros de forma geral avançarem em diversos aspectos de política educacional, como a “consolidação de um arcabouço legal, existência de estrutura administrativa especializada, qualificação dos dirigentes municipais de educação e efetivação do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público”, os municípios de pequeno porte, por sua vez, foram os que demonstram algumas posturas ainda resistentes e hierarquizadas sob o ponto de vista de gestão municipal na figura do Prefeito.

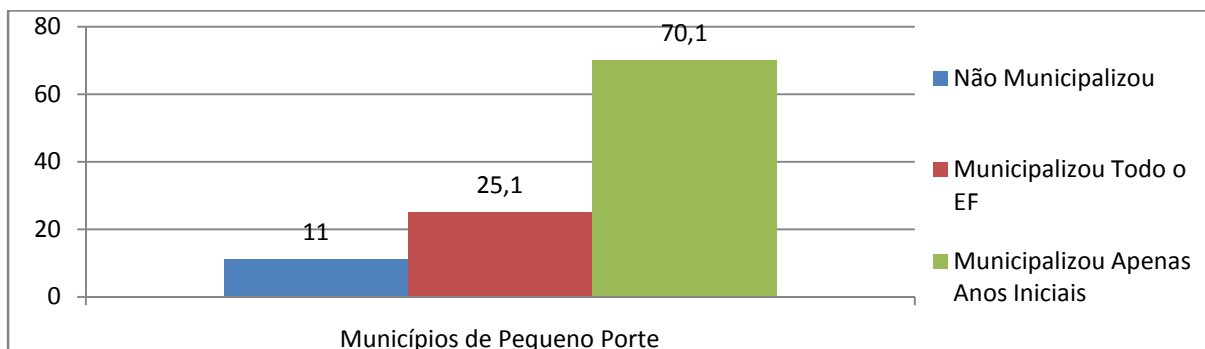
(...) ainda que restem deficiências significativas, como expressa a predominância do método da indicação política para nomeação de diretores. Observou-se também que a presença de conselhos ativos de educação está relacionada com avanços na gestão democrática, como o caso do Plano de Carreira para o Magistério e o da nomeação dos diretores de escola – ambos fazem parte das metas do Plano Nacional de Educação. Por outro lado, persistem ainda diferenças significativas entre os municípios de diferentes estados, bem como entre os municípios de maior e menor portes. (BRASIL, 2015, p. 45)

A partir de tais apontamentos levantados sob a ótica de gestão educacional em municípios de pequeno porte, a priori, remete a suspeita de que o processo de municipalização do ensino não garantiu a superação dos limites e dos problemas das diferentes esferas burocráticas, nem tampouco garantiu um processo de negociação de âmbito municipal que superem características de gestão antidemocráticas e verticalizadas.

No sentido de identificar o nível de adesão dos municípios de pequeno porte quanto à municipalização do ensino no estado de São Paulo, mesmo com todas as indagações arroladas há pouco, tanto positivas, quanto negativas, o gráfico a seguir, irá demonstrar o percentual desses municípios que não aderiram à municipalização do ensino, os que municipalizaram parcialmente (anos iniciais do ensino fundamental) e os que municipalizaram todo o ensino fundamental até o ano de 2015.

²⁹ Lógica da inovação: uma infinidade de inovações em nível local, baseadas em consenso suficiente para implementação rápida e durabilidade.

Gráfico 4 - MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO – (Até 2015)



Fonte: SEESP – Equipe de Municipalização – DADOS CENSO ESCOLAR/2015 - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Dos 271 municípios de pequeno porte que compõem o estado de São Paulo, apenas 20 municípios, que representam 11% deles, aderiram à municipalização do ensino, dos que municipalizaram todo o ensino fundamental, foram 68 municípios (25,1%) e, dos que apenas municipalizaram os anos iniciais do ensino fundamental, foi maioria, representando 190 municípios (70,1%).

Portanto, tais percentuais demonstram que, nos anos finais do ensino fundamental, a maioria dos municípios de pequeno porte não estendeu suas respectivas adesões da municipalização no ensino fundamental.

Contudo, considerando a situação de pequeno porte dos municípios paulistas, conclui-se que mesmo a imensa maioria desses municípios (70,1%) municipalizarem os anos iniciais, com relação a todo o ensino fundamental, por sua vez, essa situação é inversa (apenas 25,1%) e, dos que não aderiram à municipalização em todas as etapas do ensino fundamental, mesmo com os indutores, foi 11% desses municípios.

Com o intuito de verificar, a partir da municipalização de todo o ensino fundamental, as formas em que os municípios de pequeno porte “encontraram” no sentido de constituir o currículo escolar para sua rede municipal de ensino, bem como o material curricular utilizado nesta trajetória (a partir de 2002), à luz dos indicadores de desempenho (IDEB) nos anos de 2005 a 2013, a seguir, ao que se propõe o objetivo geral deste trabalho, irá discorrer sobre o perfil dos dirigentes municipais de educação dos municípios de pequeno porte que responderam ao questionário e analisar de forma comparativa, os indicadores de desempenho escolar e o material curricular dos municípios de pequeno porte que municipalizaram todo o ensino fundamental antes de 2002.

MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS INDICADORES DE DESEMPENHO E O MATERIAL CURRICULAR

Para análise comparativa entre os indicadores de desempenho escolar e o material curricular dos municípios de pequeno porte que municipalizaram todo o ensino fundamental antes de 2002, o primeiro item abordará a identificação do perfil dos atuais dirigentes municipais de educação dos municípios que responderam ao questionário aplicado e verificar a percepção dos mesmos na perspectiva de implementação do material curricular (trajetória, pertinência ou não de material curricular, grau de importância do material curricular frente aos demais aspectos para a melhoria e/ou atingir as metas do IDEB).

6.1 A percepção dos dirigentes municipais de educação quanto ao material curricular utilizado

O questionário composto de 15 questões foi submetido entre os meses de novembro de 2015 e março de 2016 aos 36 dirigentes municipais de educação de municípios de pequeno porte delimitados por esta pesquisa.

Para que todos pudessem participar da pesquisa em questão, foram enviados por e-mail um texto informando sua pertinência e relevância e os anexos (Anexo I – Termo de Consentimento e Anexo II - Questionário), após ligações a todas as Prefeituras e seus respectivos departamentos de educação. Num segundo momento, após obter resposta e devolutivas desses documentos, novamente foram enviados e-mails e novas ligações foram realizadas. Com o intuito de obter o maior número possível de participação dos municípios, foram enviados por SEDEX (Correios) envelopes endereçados a cada gestor municipal de educação, contendo uma carta salientando a importância da participação e informando ter a mesma um questionário, o termo de consentimento e um envelope já selado para ser enviado ao pesquisador, sem qualquer ônus.

Portanto, dos 38 (trinta e oito) dirigentes municipais de educação, 23 (vinte e três) dirigentes responderam e enviaram o questionário e o termo de consentimento. No entanto, 13 dirigentes municipais de educação não enviaram o questionário e, apenas dois informaram que não iriam participar da pesquisa, alegando falta de tempo e/ou conhecimento para responder, visto que a pesquisa abrange o período de gestão de outros dirigentes.

A Parte I do Questionário (Anexo IV) buscou informações do perfil dos dirigentes municipais de educação quanto à idade, ao gênero, à formação, ao município em que atua como dirigente municipal de ensino e ao tempo em que atua enquanto dirigente municipal de educação.

Com relação à faixa etária dos 23 dirigentes municipais de educação que responderam ao questionário, houve uma média de 49,8 anos de idade, sendo que, a imensa maioria (91,3%), do sexo feminino.

Referente à formação acadêmica dos dirigentes municipais de educação, com exceção de dois dirigentes que não responderam esta questão, todos possuem pelo menos Graduação. Dos que possuem Graduação, 42,8% informaram possuir Pós-graduação em nível de Especialização.

Quanto aos níveis de Mestrado e Doutorado, nenhum dirigente os possui. Dos que possuem Graduação, no mínimo, apenas 05 não responderam e um informou Ensino Superior, ou seja, a grande maioria possui formação na área educacional, sendo que, 16 desses em Pedagogia. Dos 10 dirigentes que informaram possuir Pós-graduação, apenas quatro dirigentes possuem habilitação em Gestão Educacional, o que representa no total do universo de dirigentes pesquisados, apenas 7,4%. Essa formação deficitária no âmbito educacional o que, em tese, coloca o departamento educacional dos municípios ainda mais em situação de vulnerabilidade quanto à gestão educacional, considerando que 04 dirigentes não responderam ao solicitado, 03 dirigentes apresentam formação em Psicopedagogia e 01 dirigente em Direito Tributário.

Quanto ao tempo de serviço atuando como dirigente municipal de educação, 21,7% informou estar atuando em até um ano. Dos que informaram atuar de 01 a 03 anos, a porcentagem foi de 30,4% enquanto que, dos que informaram atuar de 03 a 05 anos, foi 17,4%. No mesmo percentual, encontram-se os que informaram atuar de 5 a 10 anos ou seja 17,4%. Acima de 10 anos de atuação, 13%.

Contudo, vale ressaltar que mais de 50% informou atuar enquanto dirigente municipal de educação em até 3 anos, o que demonstra a relação desse tempo de atuação com a questão de vigência e de mudança de governo local.

A Parte II do Questionário tratou de verificar sob a percepção dos dirigentes municipais de educação diversos aspectos relacionados à implementação do material curricular como: a trajetória de implementação, a adequação e o grau de importância do material curricular frente aos demais aspectos para a melhoria e/ou atingir as metas do IDEB.

Nesse contexto, foram elencadas 15 (quinze) questões, sendo que, as questões de 01 a 05 foram relacionadas especificamente ao material curricular tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental.

As questões 06 e 07 trataram, respectivamente, de perguntar sobre a existência ou não de um sistema de avaliação próprio e se sim, se tal sistema de avaliação municipal tem coerência com o material curricular utilizado.

As questões 08 a 11 buscaram identificar, sob a percepção dos dirigentes municipais de educação, as contribuições ou não dos tipos de materiais curriculares utilizados pelos municípios dos quais atuam, sejam Próprio, da SEESP, PNLD ou Privado.

No que se refere ao Plano Municipal de Educação – PME, a questão 12 tratou de verificar se o município tem lei aprovada e sancionada e, a questão 13, de identificar quais foram as metas definidas para os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em seus respectivos PME para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021.

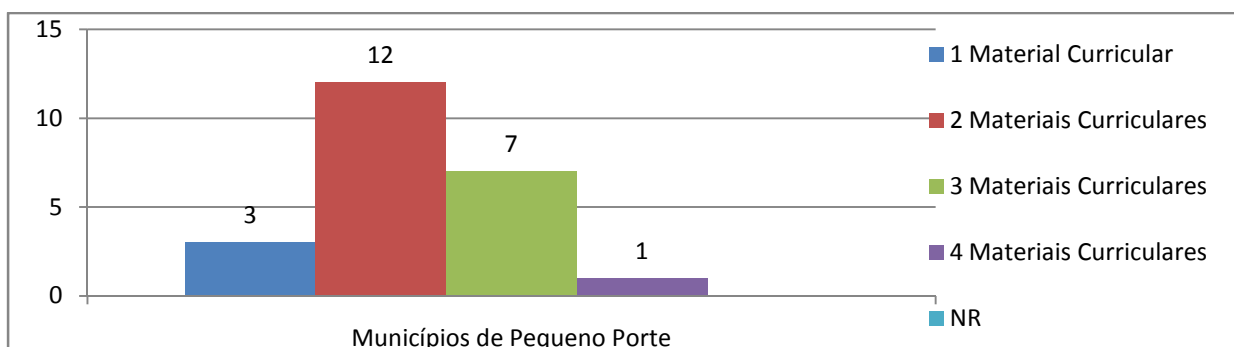
Coadunando à condição de existência do PME em forma de lei aprovada e sancionada, a questão 14, tratou de averiguar segundo os dirigentes municipais de educação, “os aspectos que mais poderão determinar e/ou contribuir para atingir as Metas definidas para o IDEB (2015-2017-2019-2021) contidas no Plano Municipal de Educação – PME”.

Por último, a questão 15 buscou verificar e buscar dos dirigentes municipais de educação o posicionamento sobre a mudança ou continuidade do material curricular utilizado atualmente no sentido de atingir os IDEBs projetados pelos respectivos PMEs para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021.

Por conta de algumas questões da Parte II, buscar algumas opiniões dos dirigentes municipais de educação, ainda neste item, serão analisadas as questões de 3 a 15, exceto a questão 13 que foi analisada no capítulo 2, item 2.4 que foi referente às metas projetadas no PME nos anos de 2015, 2017, 2019 e 2021.

A questão 1 (Anexo V) do questionário aplicado aos dirigentes municipais de educação buscou identificar qual/quais material(is) curricular(es) nas 1ª. a 4ª. Séries (hoje 2º. a 5º. Anos) foram utilizados ao longo de 2002 até 2016 por sua rede municipal de ensino, podendo assinalar mais do que uma alternativa, nesse sentido, o gráfico a seguir irá demonstrar quanto(s) material(s) curriculares os municípios adotaram.

Gráfico 5 – NÚMERO DE MATERIAL(IS) CURRICULAR(ES) ADOTADO(S) PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS INICIAIS - (2002-2016)

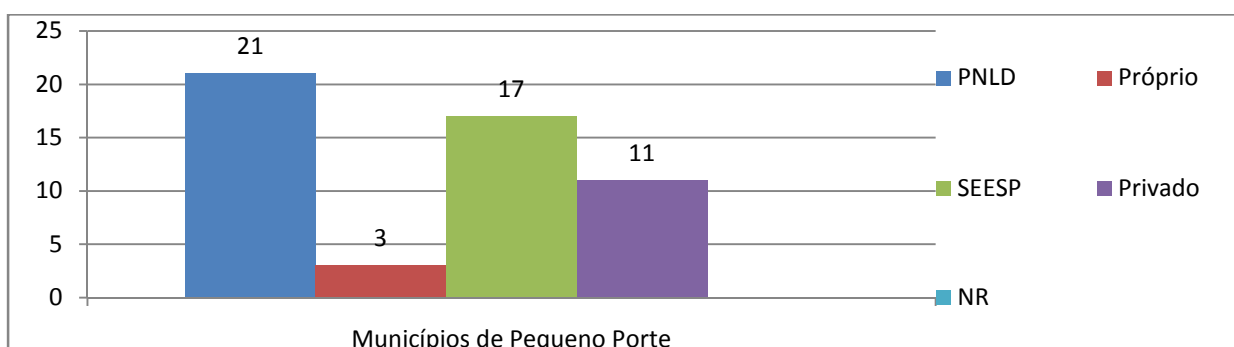


Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Dos 23 municípios, a maioria (95,7%) utilizou mais que um material curricular nos anos iniciais do ensino fundamental desde 2002 em suas redes municipais de ensino. Dos municípios que utilizaram mais que um material curricular, 12 municípios adotaram 2 materiais curriculares, 7 municípios adotaram 3 materiais curriculares e apenas 1 município adotou os 4 materiais curriculares (PNLD, Próprio, SEESP e Privado).

Observando-se a mesma questão que trata do material curricular adotado pelos municípios de pequeno porte nos anos iniciais desde 2002, o gráfico a seguir demonstra o número de municípios que utilizaram o material curricular PNLD, Próprio, SEESP e Privado.

Gráfico 6 – TIPO(S) DE MATERIAL(IS) CURRICULAR(ES) ADOTADO(S) PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS INICIAIS - (2002-2016)



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

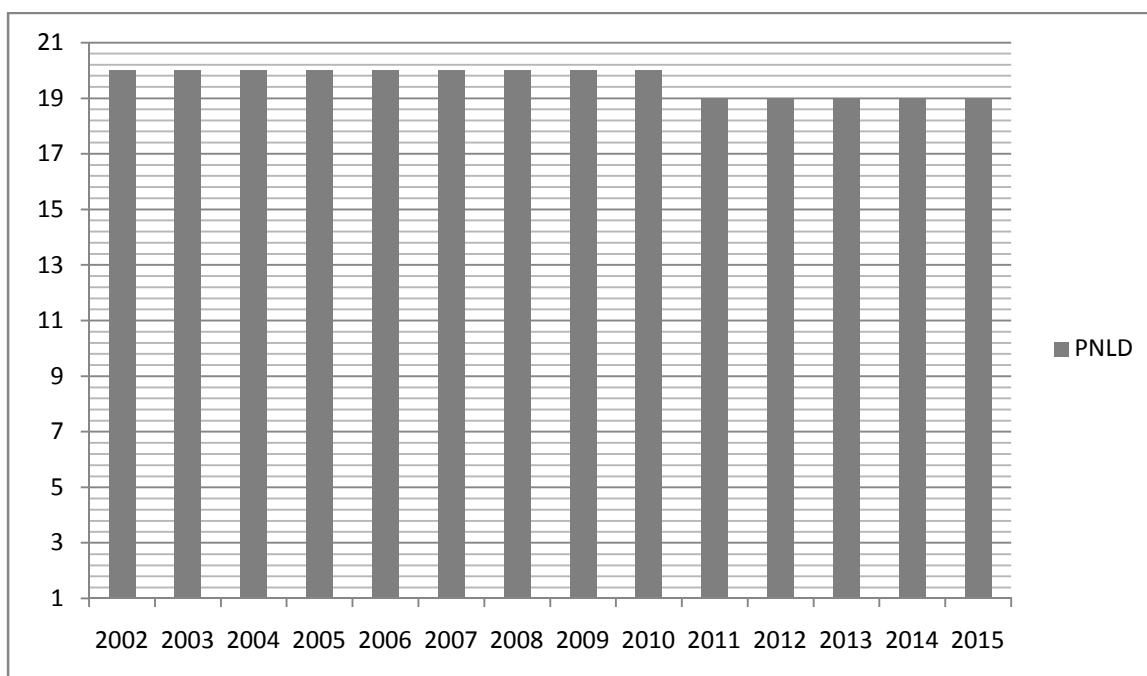
Observa-se que, do total dos municípios, apenas 03 municípios adotaram o material curricular próprio, 11 municípios o privado, 17 municípios o da SEESP e 21 municípios o do

PNLD. Nesse contexto, percebe-se que a imensa maioria dos municípios informou utilizar materiais curriculares gratuitos de outras esferas administrativa (União e Estado) e, quase a metade (47,8%) informou utilizar o material curricular privado.

Portanto, a priori, tal situação de utilização de material curricular, demonstra, em tese, que devido à condição limítrofe estrutural de gestão educacional dos municípios de pequeno porte analisados (ausência ou restrita na secretaria municipal de educação de uma equipe multidisciplinar para a elaboração, implantação e implementação de material curricular próprio), recorreram às outras esferas de poder e à iniciativa privada.

Quanto à trajetória da implementação do(s) material(is) curricular(es) nas 1ª. a 4ª. Séries (hoje 2º. a 5º. Anos) entre 2002 e 2015 em sua rede municipal de ensino (Anexo VI), os gráficos a seguir demonstrarão, em média os tipos de materiais curriculares os municípios utilizaram. (PNLD, Próprio, SEESP e Privado).

Gráfico 7 – TRAJETÓRIA DO PNLD ENQUANTO MATERIAL CURRICULAR ADOTADO PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS INICIAIS - (2002-2016)



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

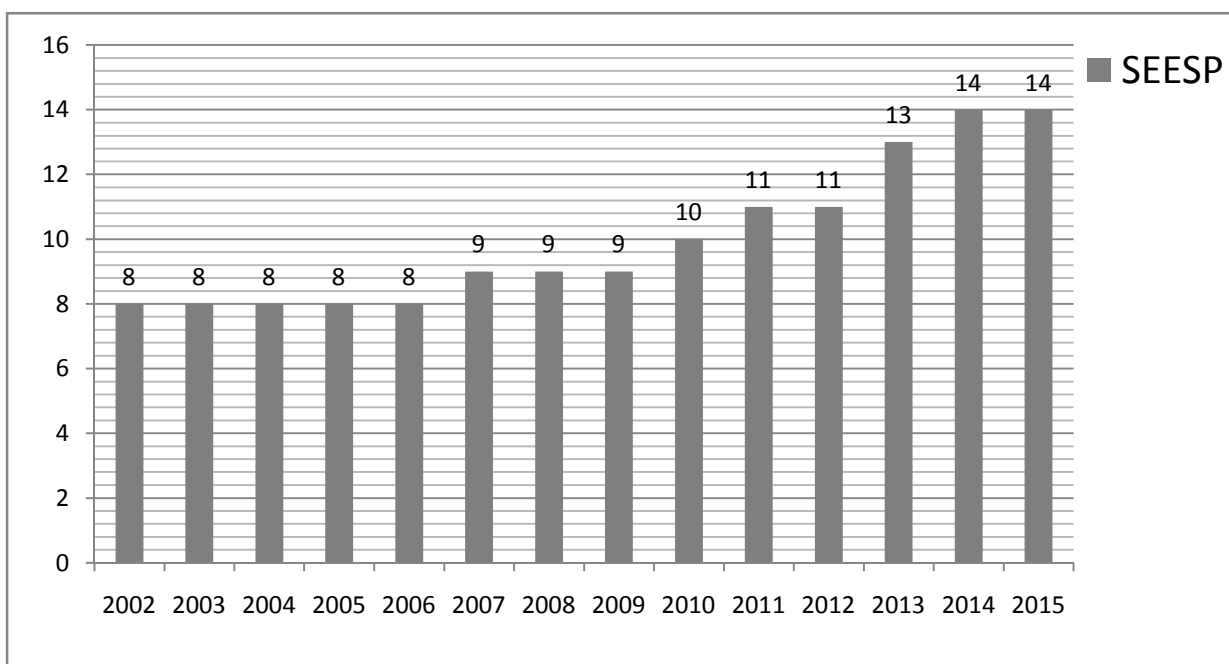
Dos 21 dirigentes municipais de educação que adotaram o PNLD entre os anos de 2002 e 2015, conforme utilização de ano a ano, em média, 19 dirigentes municipais

informaram utilizar o PNLD, observou-se, assim, um equilíbrio entre os anos analisados, com apenas uma pequena queda de um município em média a partir de 2010 que deixou de utilizar esse material.

Nesse sentido, observou-se a continuidade dos municípios na utilização do PNLD enquanto material curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, independentemente da utilização de outros materiais curriculares, dentre eles, o Privado e o da SEESP principalmente.

Com relação à utilização do material curricular próprio, devido ao pequeno número de municípios (03 municípios) cujos dirigentes informaram que utilizaram em suas redes municipais de ensino, entende-se a não pertinência de analisá-los graficamente.

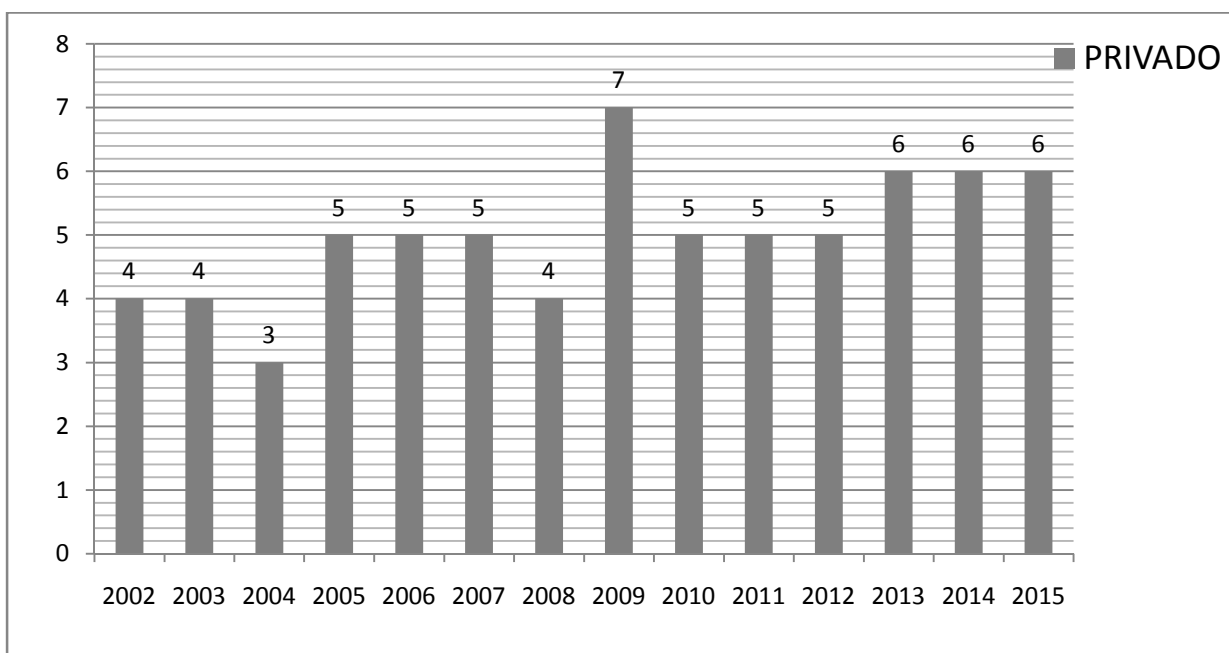
Gráfico 8 – TRAJETÓRIA DO MATERIAL CURRICULAR DA SEESP UTILIZADO PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS INICIAIS - (2002-2016)



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Dos 17 dirigentes municipais que informaram utilizar o material curricular da SEESP entre os anos de 2002 e 2015, observou-se, mesmo apresentando uma estagnação entre os anos de 2002 e 2006, um crescimento contínuo e expressivo no ano de 2007, 2012, 2013 e 2014, passando de 8 municípios para 14 municípios em média utilizando esse material curricular.

Gráfico 9 – TRAJETÓRIA DO MATERIAL CURRICULAR PRIVADO UTILIZADO PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS INICIAIS - (2002-2016)



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

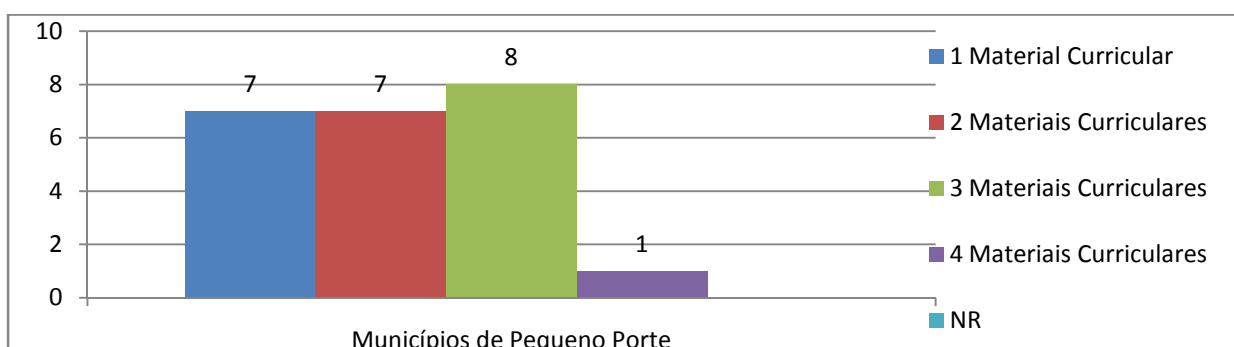
Comparando-se os anos de 2002 e 2015, dos 12 dirigentes municipais que informaram utilizar o material curricular Privado, observou-se, a priori, irregularidade de média dos municípios que utilizaram tal material curricular: primeiro, vale ressaltar que nos anos de eleição municipal (2004 e 2008)³⁰, teve uma queda da média do número de municípios que utilizaram tal material curricular, exceto 2012 que manteve a média dos últimos 2 anos anteriores; segundo, apenas o ano de 2009 teve o maior número em média de municípios que utilizaram o material curricular privado; terceiro, apesar dos anos de 2010 a 2012 apresentarem uma queda de 2 municípios em média em comparação ao 2009, obteve a mesma média dos anos de 2005 a 2007 e, por último, observou-se que nos anos de 2013 a 2015 houve um crescimento de um município em média em comparação ao ano de 2012 na utilização do material curricular privado, mesmo envolvendo custo adicional para o município.

A questão 2 (Anexo VII) do questionário aplicado aos dirigentes municipais de educação buscou identificar qual/quais material(is) curricular(es) nas 5ª. a 8ª. Séries (hoje 6º. a 9º. Anos) foram utilizados desde o ano de 2002 até hoje por sua rede municipal de ensino,

³⁰ Quanto à constatação da diminuição de utilização de material curricular nos anos de eleição nos municípios de pequeno porte, consideram-se algumas hipóteses prováveis, como por exemplo, com relação aos cuidados com os gastos públicos nos anos em que podem ocorrer mudanças nas administrações municipais.

podendo assinalar mais do que uma alternativa, nesse sentido, o gráfico a seguir irá demonstrar quanto(s) material(s) curricular(s) os municípios adotaram.

Gráfico 10 – NÚMERO DE MATERIAL(IS) CURRICULAR(ES) ADOTADO(S) PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS FINAIS - (2002-2016)

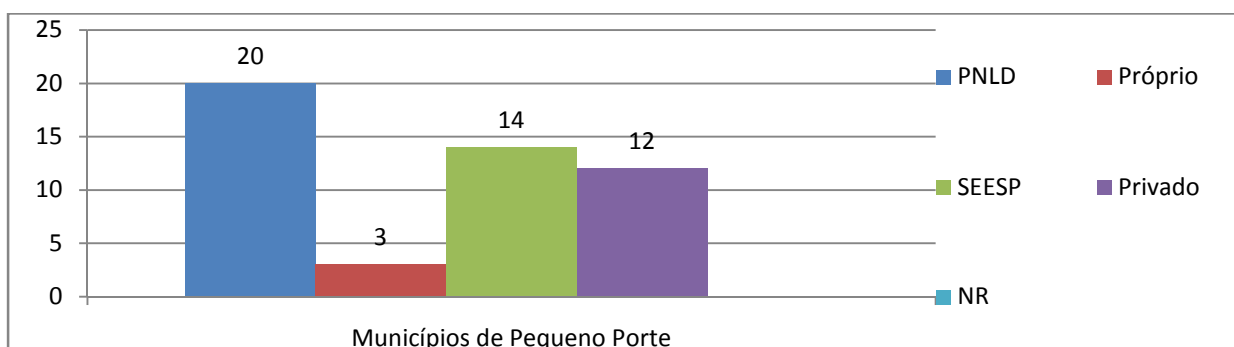


Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Dos 23 municípios, a maioria (70%) utilizou mais que um material curricular nos anos finais do ensino fundamental desde 2002 em suas redes municipais de ensino. Dos municípios, apenas 7 utilizaram apenas um material curricular, dos que utilizaram mais que um material curricular, 7 municípios adotaram 2 materiais curriculares, 8 municípios adotaram 3 materiais curriculares e apenas 1 município adotou os 4 materiais curriculares (PNLD, Próprio, SEESP e Privado).

Observando-se a mesma questão que trata do material curricular adotados pelos municípios de pequeno porte nos anos finais desde 2002, o gráfico a seguir demonstra o número de municípios que utilizaram o material curricular PNLD, Próprio, SEESP e Privado.

Gráfico 11 – TIPO(S) DE MATERIAL(IS) CURRICULAR(ES) ADOTADO(S) PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS FINAIS - (2002-2016)



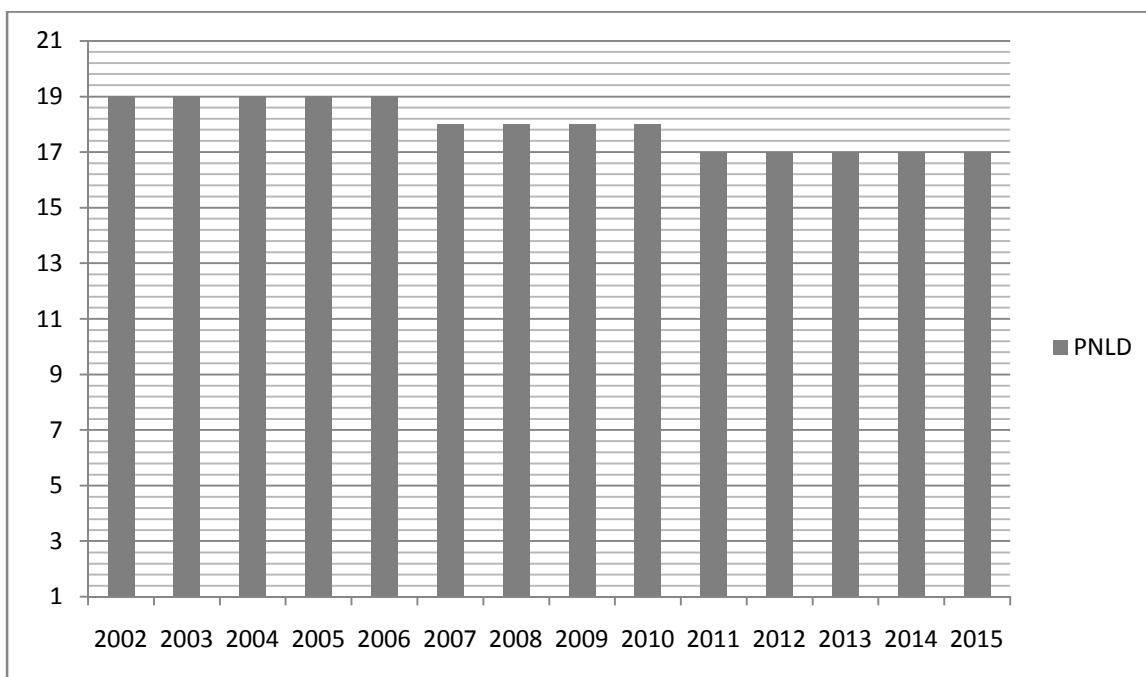
Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Observa-se que, bem semelhante à situação encontrada nos anos iniciais, do total dos municípios, apenas 03 municípios adotaram o material curricular próprio, 12 municípios privado, 14, da SEESP e a imensa maioria, informou o uso do PNLD (20 municípios). Nesse contexto, percebe-se que a imensa maioria dos municípios utilizam materiais curriculares de outras esferas administrativas (União e Estado) e, mais da metade informou utilizar o material curricular Privado (52,2%).

Portanto, a priori, tal situação de utilização de material curricular, demonstra, tal como nos anos iniciais do ensino fundamental, em tese, que devido à condição limítrofe estrutural de gestão educacional dos municípios de pequeno porte analisados (ausência ou restrita na secretaria municipal de educação de uma equipe multidisciplinar para a elaboração, implantação e implementação de material curricular próprio), recorreram a outras esferas de poder e à iniciativa privada.

Quanto à trajetória da implementação do(s) material(is) curricular(es) nas 5ª. a 8ª. Séries (hoje 6º. a 9º. Anos) entre 2002 e 2015 (Anexo VIII) em sua rede municipal de ensino, os gráficos a seguir demonstrarão, em média os tipos de materiais curriculares os municípios utilizaram. (PNLD, Próprio, SEESP e Privado).

Gráfico 12 – TRAJETÓRIA DO PNLD ENQUANTO MATERIAL CURRICULAR ADOTADO PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS FINAIS - (2002-2016)

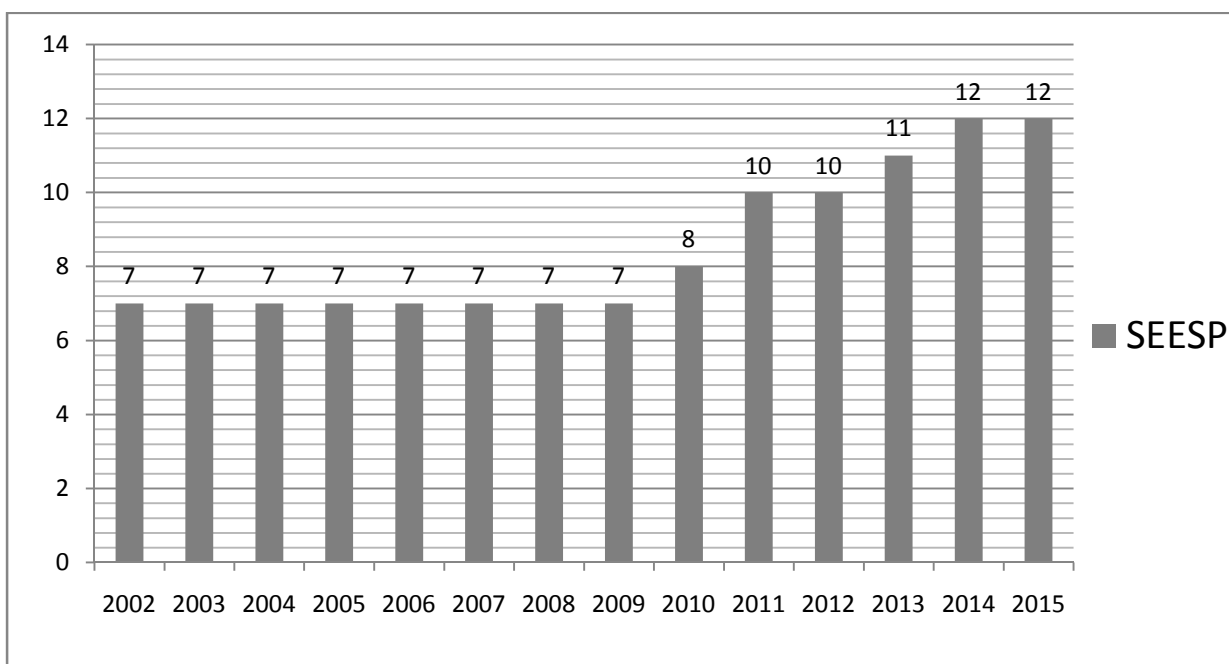


Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Com exceção de um dirigente municipal de educação não responder a questão, dos 20 dirigentes municipais que informaram utilizar o PNLD entre os anos de 2002 e 2015, observou-se que, além de ser mais antigo dos materiais curriculares pesquisados, um constante equilíbrio entre os anos analisados, com apenas uma pequena queda de um município em média a partir de 2009 que deixou de utilizar esse material.

Com relação à utilização do material curricular próprio, devido ao pequeno número de municípios (03 municípios) cujos dirigentes informaram que utilizaram em suas redes municipais de ensino, entende-se a não pertinência de analisá-los graficamente.

Gráfico 13 – TRAJETÓRIA DO MATERIAL CURRICULAR DA SEESP UTILIZADO PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS FINAIS - (2002-2016)

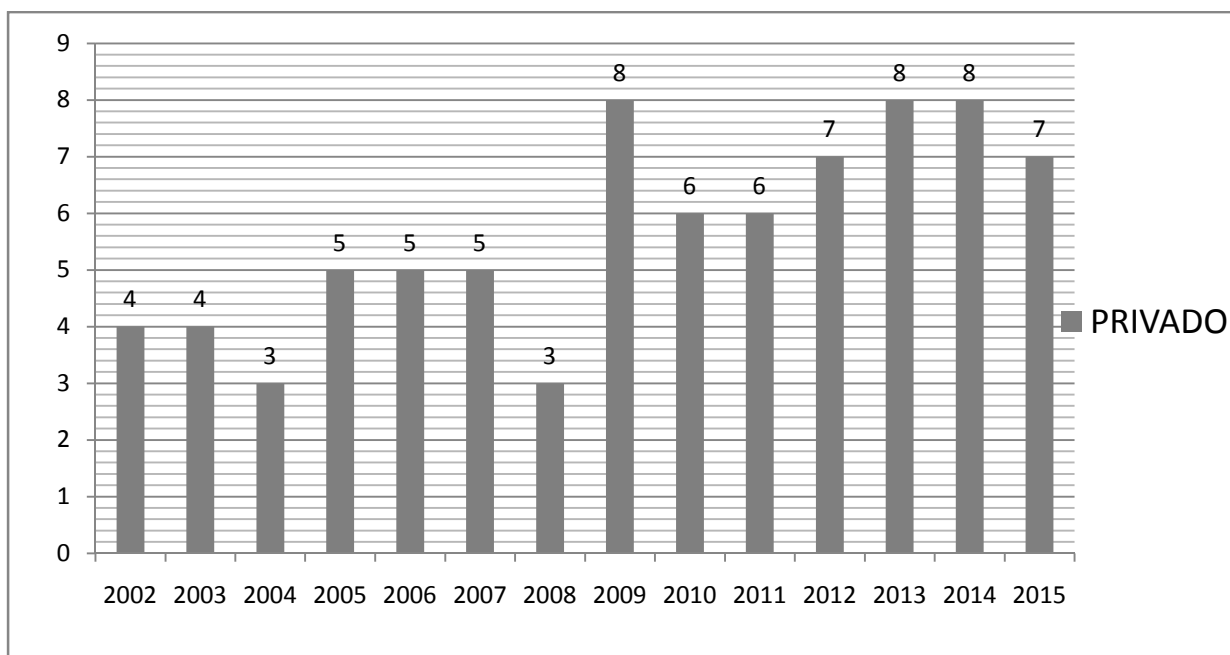


Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Dos 12 dirigentes municipais que informaram utilizar o material curricular da SEESP entre os anos de 2002 e 2015, observou-se, mesmo havendo uma estagnação entre os anos de 2002 e 2009, ocorreu um acréscimo contínuo e expressivo nos anos de 2010, 2011, 2013, 2014 e 2015, passando de 07 municípios para 12 municípios em média a utilizar esse material curricular.

Portanto, demonstra em tese que a maior participação do Estado na formulação pedagógica das escolas por meio de equipes de nível crescente, às vezes superiores às municipais (pequenas e defasadas).

Gráfico 14 – TRAJETÓRIA DO MATERIAL CURRICULAR PRIVADO UTILIZADO PELOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO – ANOS FINAIS - (2002-2016)



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Comparando-se os anos de 2002 e 2015, dos 12 dirigentes municipais que informaram utilizar o material curricular Privado nos anos finais do ensino fundamental, observou-se, como ocorreu nos anos iniciais do ensino fundamental, a priori, uma certa irregularidade de média dos municípios que utilizaram tal material curricular. Primeiro, vale ressaltar que nos anos de eleição municipal (2004 e 2008) houve uma queda da média do número de municípios que utilizaram tal material curricular, exceto 2012 que manteve a média dos últimos 02 anos anteriores; segundo, apenas o ano de 2009 teve o maior número em média de municípios que utilizaram o material curricular privado; terceiro, apesar dos anos de 2010 a 2012 apresentarem uma queda de 02 municípios em média em comparação ao 2009, obteve-se a mesma média dos anos de 2005 a 2007 e, por último, observou-se que nos anos de 2013 a 2015 houve um crescimento de um município em média em comparação ao ano de 2012 na utilização do material curricular privado.

Questionados sobre a opinião de que o material curricular seria o principal fator que possibilita a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da sua rede municipal de ensino, a imensa maioria (69,6%) informou não ser o principal fator (Anexo IX).

Com relação a qual do(s) material(s) curricular(es) deve ser o(s) mais adequado(s) para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da sua rede municipal de ensino, os dirigentes municipais de educação, 02 não responderam, 09 responderam o PNLD, 05 Próprio, 07 da SEESP e 9 Privado (Anexo X).

Quanto a qual(s) do(s) material(s) curricular(es) deve ser o(s) menos adequado(s) para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da sua rede municipal de ensino, os dirigentes municipais de educação, 07 não responderam, 02 responderam o PNLD, 04 Próprio, 02 da SEESP e 07 Privado (Anexo XI).

Portanto, ao comparar as respostas dos dirigentes municipais de educação sobre os quais são o mais adequado e o menos adequado material curricular, observam-se alguns aspectos relevantes: primeiro, no que se refere aos que não responderam, ocorreu um grande crescimento do número de dirigentes do primeiro pelo segundo (03 vezes); segundo, quanto ao PNLD, dentre os demais materiais curriculares, foi considerado pelos dirigentes o mais adequado (09 dirigentes), juntamente com o Privado, e foi o que teve o menor número de dirigentes que mencionou ser o material curricular menos adequado (02 dirigentes); terceiro, com relação ao material curricular da SEESP, ocorreu uma semelhança com o do PNLD; e, por último, o Privado, por sua vez, apesar de ser considerado o material curricular mais adequado, juntamente com o PNLD pelos dirigentes municipais de educação, por outro lado, foi o que mais dirigentes mencionaram não ser adequado (07 dirigentes).

Quando questionados sobre a existência de algum sistema próprio de avaliação do rendimento dos seus alunos do ensino fundamental (Anexo XII), 14 dirigentes municipais de educação informaram positivamente e, 09 negativamente. Dos que implementaram algum sistema de avaliação em suas respectivas redes municipais de ensino (Anexo XIII), 12 dirigentes deles apontaram ter coerência entre o sistema de avaliação e o material curricular que utilizaram e, a minoria não (02 dirigentes).

A questão 08 (Anexo XIV) buscou verificar junto ao dirigente municipal de educação, caso o município que utilizou de material curricular Privado, se o mesmo contribuiu no rendimento escolar dos alunos de sua rede municipal de ensino. Dos 12 dirigentes municipais de educação, apenas um não respondeu, 07 dirigentes responderam positivamente e 03, negativamente.

Nesta mesma questão, com relação às contribuições que esse tipo de material curricular trouxe para o rendimento escolar dos alunos, dos 07 dirigentes municipais de educação que responderam positivamente, todos responderam ser o Conteúdo apropriado e adequado às exigências (competências e habilidades) contidas na Prova Brasil contribuiu e, 06 dirigentes municipais de educação, mencionaram também a importância e necessidade da Formação dos gestores, a Formação dos docentes, o Simulado para a Prova Brasil e a Orientação à equipe docente na preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil.

Quanto à questão 09 (Anexo XV), no sentido de verificar a percepção dos dirigentes municipais de educação se a utilização do material curricular PNLD contribuiu no rendimento escolar dos alunos de sua rede municipal de ensino, com exceção do município de Canas, os demais dirigentes municipais de educação (19), responderam positivamente.

Nesta mesma questão, com relação às contribuições que esse tipo de material curricular trouxe para o rendimento escolar dos alunos, dos 19 dirigentes municipais de educação que responderam positivamente, 02 dirigentes mencionaram a Formação dos gestores, 02 dirigentes a Formação dos docentes, 16 dirigentes, o Conteúdo apropriado e adequado às exigências (competências e habilidades) contidas na Prova Brasil, 08 dirigentes, o Simulado para a Prova Brasil e 06 dirigentes mencionaram a Orientação à equipe docente na preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil. Dos 03 dirigentes que mencionaram outros, um dirigente apontou o Material de apoio e que dá subsídios e outras opções para desenvolver os conteúdos, um dirigente apontou que o “conteúdo mais ou menos adequado às exigências (competências e habilidades) contidas na Prova Brasil e SARESP” e, um dirigente mencionou ser “uma opção adequada à realidade de nossos alunos, servindo como complemento do conteúdo aplicado em sala de aula, contendo textos atuais e de boa apresentação” e, apenas um dirigente não respondeu a questão.

A questão 10 (Anexo XVI) questionou se os dirigentes municipais de educação dos municípios perceberam se a utilização do material curricular da rede estadual de ensino do estado de São Paulo – SEESP contribuiu ao rendimento escolar dos alunos. Dos 18 dirigentes municipais de educação em questão, todos responderam positivamente.

Quanto às contribuições que esse tipo de material curricular trouxe para o rendimento escolar dos alunos, dos 18 dirigentes municipais de educação que responderam positivamente, um não respondeu, 07 dirigentes responderam ser a Formação dos gestores, 10 dirigentes responderam Formação dos docentes, 15 dirigentes responderam ser o Conteúdo apropriado e adequado às exigências (competências e habilidades) contidas na Prova Brasil, 05 dirigentes

responderam ser o Simulado para a Prova Brasil e 06 dirigentes responderam ser a Orientação à equipe docente na preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil.

Com relação à questão 11 (Anexo XVII) que tratou de verificar a percepção dos dirigentes municipais de educação quanto à utilização do material curricular Próprio em suas respectivas redes de ensino, dos 05 dirigentes, dois mencionaram que a utilização dos mesmos não contribui no rendimento escolar dos alunos. Dos dirigentes que responderam positivamente, um não respondeu que tipo de contribuição e os outros dois dirigentes responderam: Formação dos gestores, Formação dos docentes, Conteúdo apropriado e adequado às exigências (competências e habilidades) contidas na Prova Brasil., Simulado para a Prova Brasil e Orientação à equipe docente na preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil.

Perguntados na questão 12 (Anexo XVIII) sobre a existência ou não do Plano Municipal de Educação – PME aprovado e sancionado, todos os dirigentes responderam positivamente.

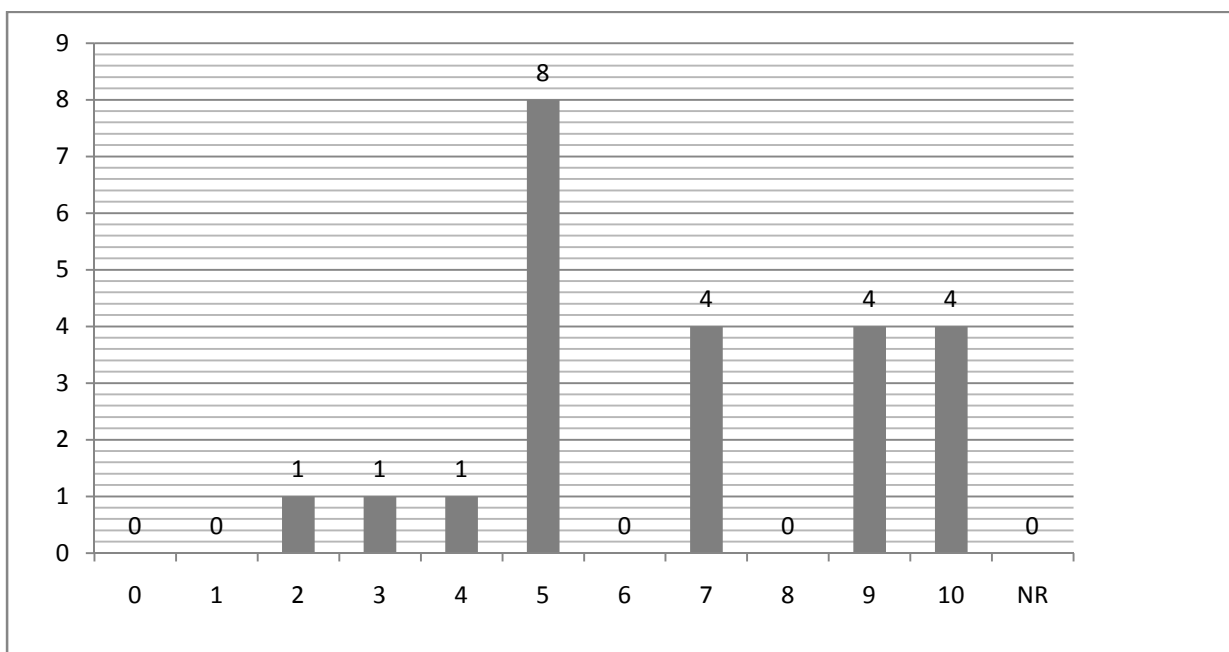
A questão 13, que tratou de verificar quais as metas definidas nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental pelos municípios em seus respectivos PME, foi utilizado por esta pesquisa no capítulo 2.

Nesse sentido, a questão 14 (Anexo XIX) procurou averiguar o grau de importância (de 0 a 10 pontos), quanto aos aspectos que mais poderão, segundo a percepção dos dirigentes municipais de educação, determinar e/ou contribuir para atingir as Metas definidas para o IDEB (2015-2017-2019-2021) contidas no Plano Municipal de Educação - PME.

A questão 14 foi dividida em 12 itens com diversos aspectos, como: período integral, valorização do magistério, valorização dos demais profissionais da educação, número sustentável de alunos por sala de aula, material curricular, sendo este o foco deste trabalho, integração família-escola, formação dos docentes (inicial e continuada), gestão democrática, avaliação do rendimento escolar (também foco deste trabalho), infraestrutura física e equipamentos/mobiliários, reforço no contra turno escolar e outro.

Com relação à opinião dos dirigentes municipais de educação sobre o nível de importância do período integral, segue o gráfico.

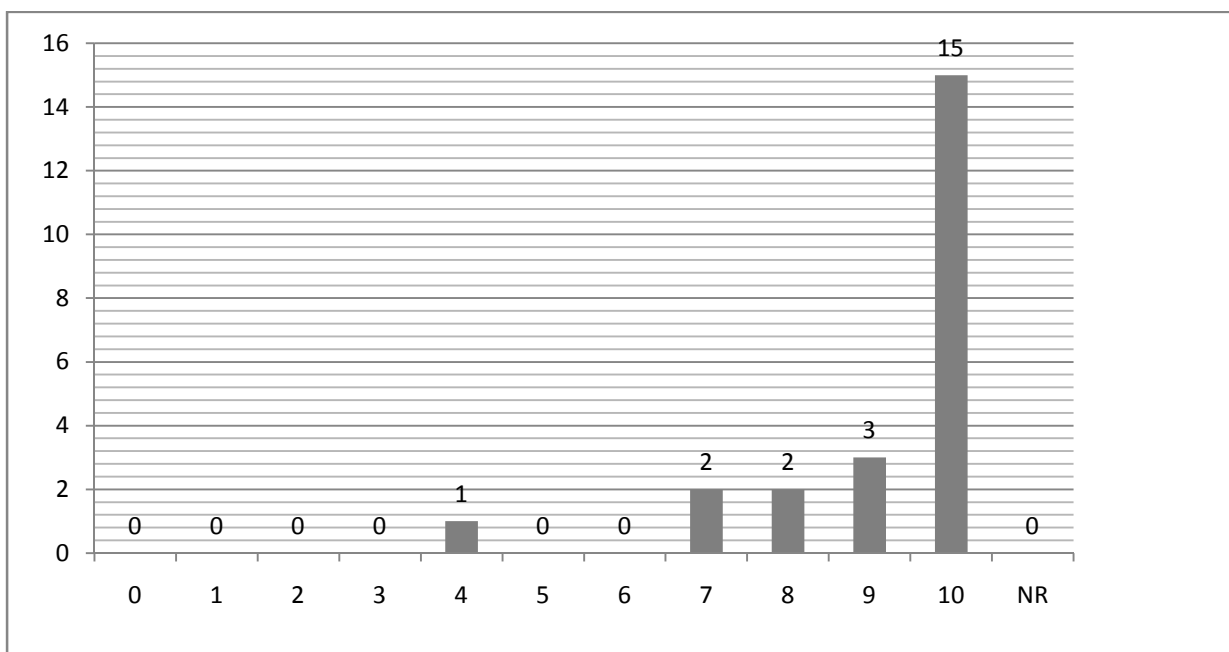
Gráfico 15 – NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DO PERÍODO INTEGRAL POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Observa-se que o Período Integral, sob a percepção dos 23 dirigentes municipais de educação, demonstrou um relativo nível de importância e de pouca expressividade, com relação aos aspectos que mais poderão determinar e/ou contribuir para atingir as Metas definidas para o IDEB (2015-2017-2019-2021) de suas redes municipais de ensino, sendo que, quase a metade dos dirigentes, pontuou até 5 pontos e, a outra metade, de 6 a 10 pontos, não demonstrando um fator preponderante para a melhoria da qualidade da educação do município.

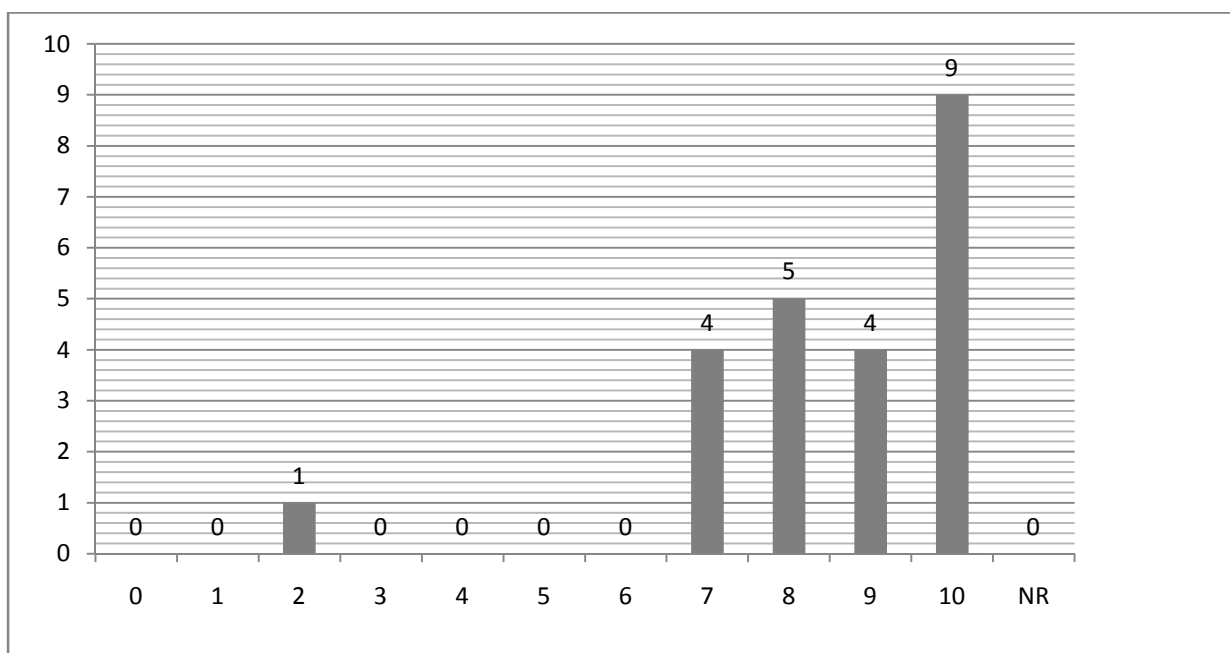
Gráfico 16 – NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Com relação à Valorização do Magistério, observa-se que a imensa maioria dos dirigentes municipais de educação, pontuou acima de 6 pontos, com destaque a pontuação 10, que 15 dirigentes (65,2%) identificaram elevado nível de importância, sendo este, um dos aspectos que mais poderão determinar e/ou contribuir para atingir as Metas definidas para o IDEB (2015-2017-2019-2021) de suas redes municipais de ensino.

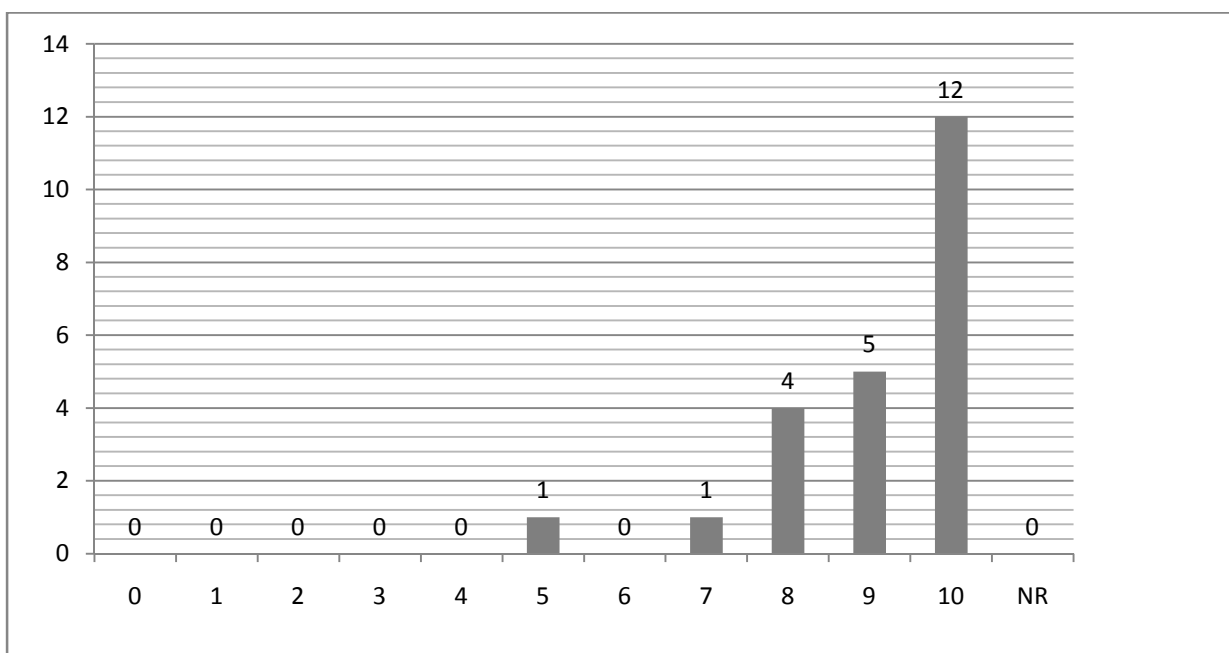
Gráfico 17 – NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DOS DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

No contexto da Valorização dos demais profissionais da educação, por sua vez, observa-se que, mesmo apresentando elevada pontuação (acima de 06 pontos) em termos de nível de importância, em comparação com a Valorização do Magistério, considerando a pontuação máxima, 10 pontos (39,1%), foi bem inferior na quantidade de dirigentes municipais de educação.

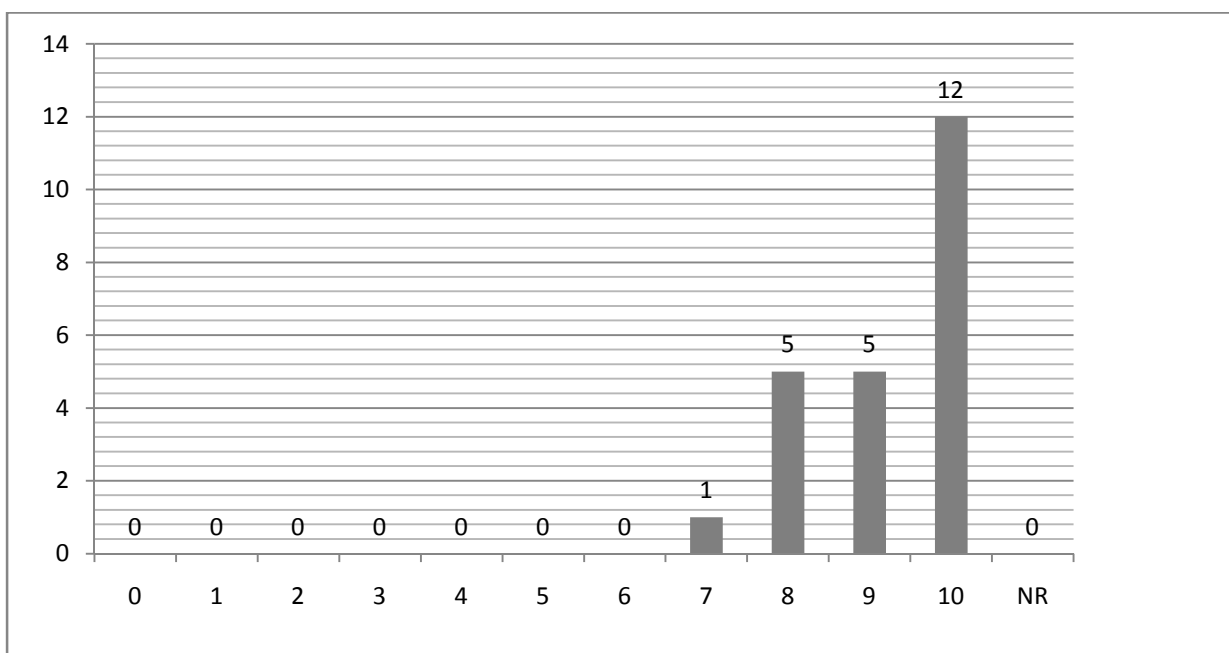
Gráfico 18 – NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DO NÚMERO SUSTENTÁVEL DE ALUNOS POR SALA DE AULA POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

De maneira um pouco similar do aspecto Valorização dos demais profissionais da educação, o número sustentável de alunos por sala de aula em quase sua totalidade obteve pontuação elevada (acima de 06 pontos) e de forma progressiva de 07 a 10 pontos no número de dirigentes municipais de educação que pontuaram este aspecto. Entretanto, 52,2% dos dirigentes municipais de educação pontuaram 10 enquanto nível de importância.

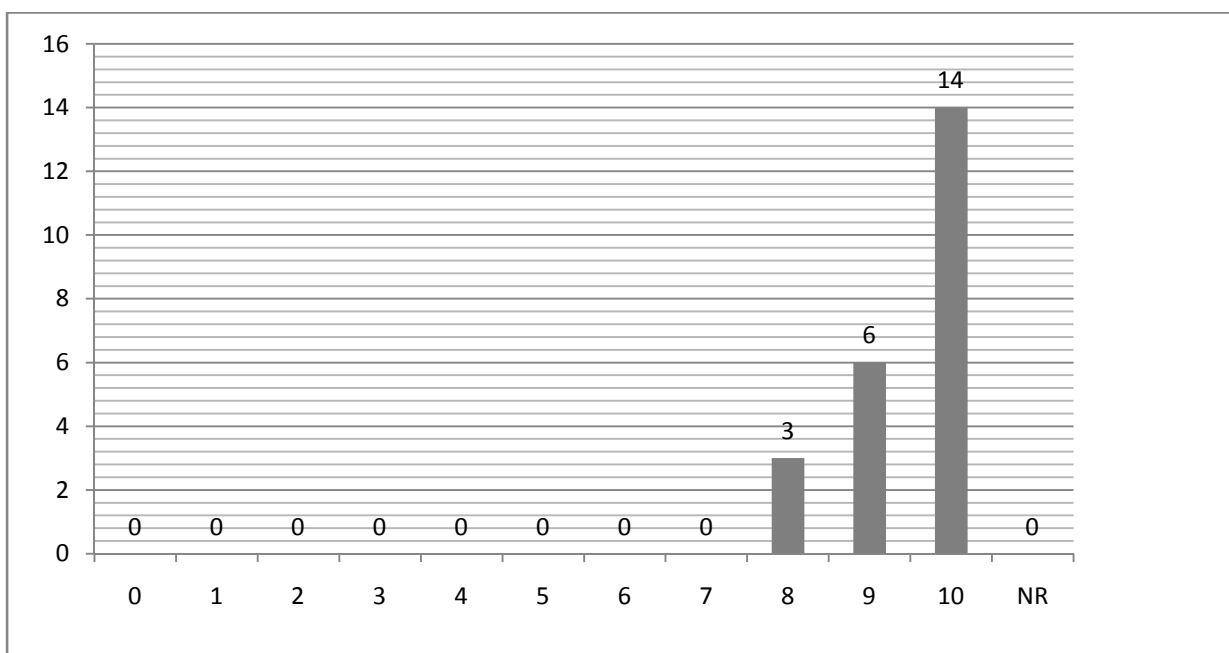
Gráfico 19 – NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DO MATERIAL CURRICULAR POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Observa-se que o Material Curricular, sob a percepção dos 23 dirigentes municipais de educação, demonstrou em sua totalidade pontuação acima de 06 pontos, no entanto, um pouco mais da metade dos dirigentes pontuou 10 (52,2%), neste aspecto enquanto nível de importância no sentido de determinar e/ou contribuir para atingir as Metas definidas para o IDEB (2015-2017-2019-2021) de suas redes municipais de ensino.

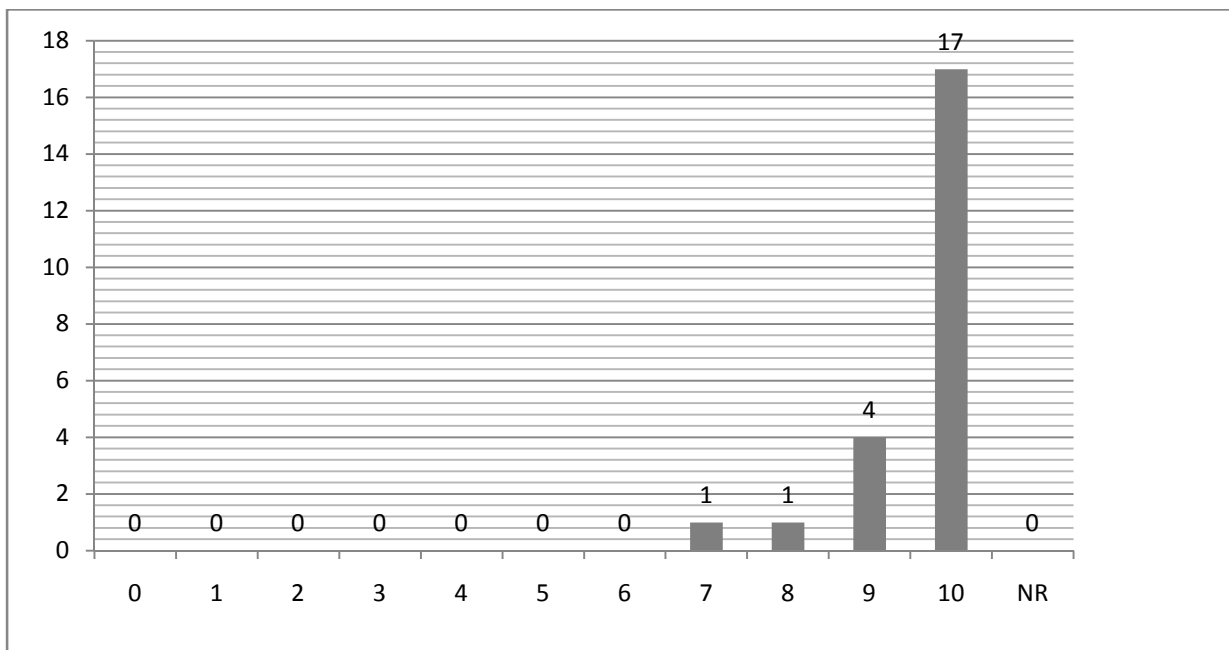
Gráfico 20 – NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

No contexto da Integração Família-Escola, observa-se que, mesmo apresentando elevada pontuação (acima de 07 pontos) em termos de nível de importância, pontuando 10 (14 dirigentes), representaram a imensa maioria dos dirigentes municipais de educação que pontuou 10 (61%).

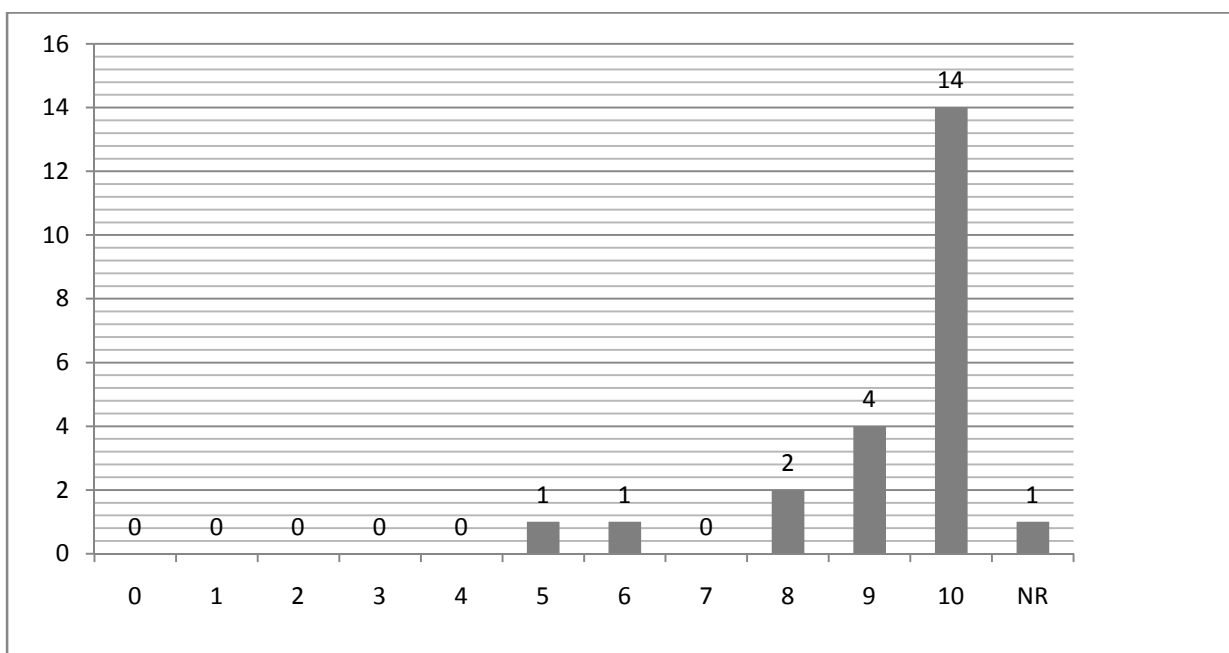
Gráfico 21 – NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES (INICIAL E CONTINUADA) POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Com relação ao nível de Importância da Formação dos Docentes (inicial e continuada), sob a visão dos dirigentes municipais de educação, observa-se que a imensa maioria pontuou acima de 06 pontos, com destaque a pontuação 10, que 17 dirigentes (74%) identificaram elevado nível de importância, sendo este, um dos aspectos que mais poderão determinar e/ou contribuir para atingir as Metas definidas para o IDEB (2015-2017-2019-2021) de suas redes municipais de ensino.

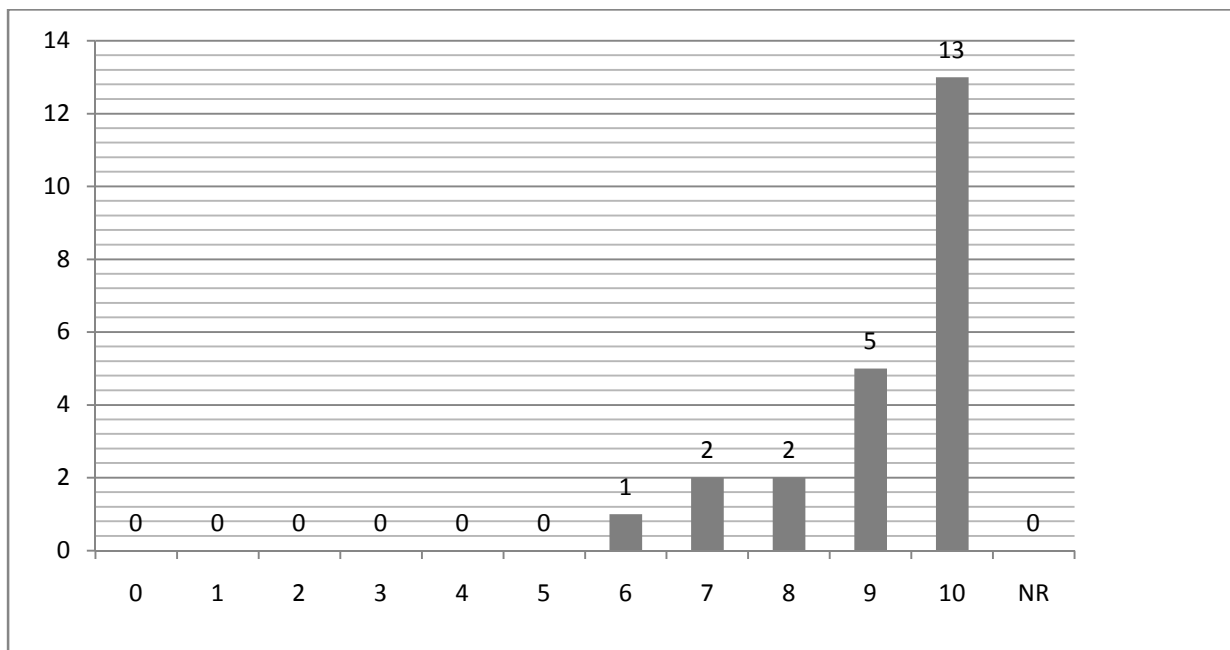
Gráfico 22 – NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

A Gestão Democrática, mesmo tendo um dirigente municipal de educação pontuando 05 e um, 06 pontos, percebe-se um elevado nível de importância desse aspecto com a imensa maioria deles (61%) pontuando 10. Dos que pontuaram 09 pontos, foram 04 dirigentes e, dos que pontuaram 08 pontos, foram 02 dirigentes.

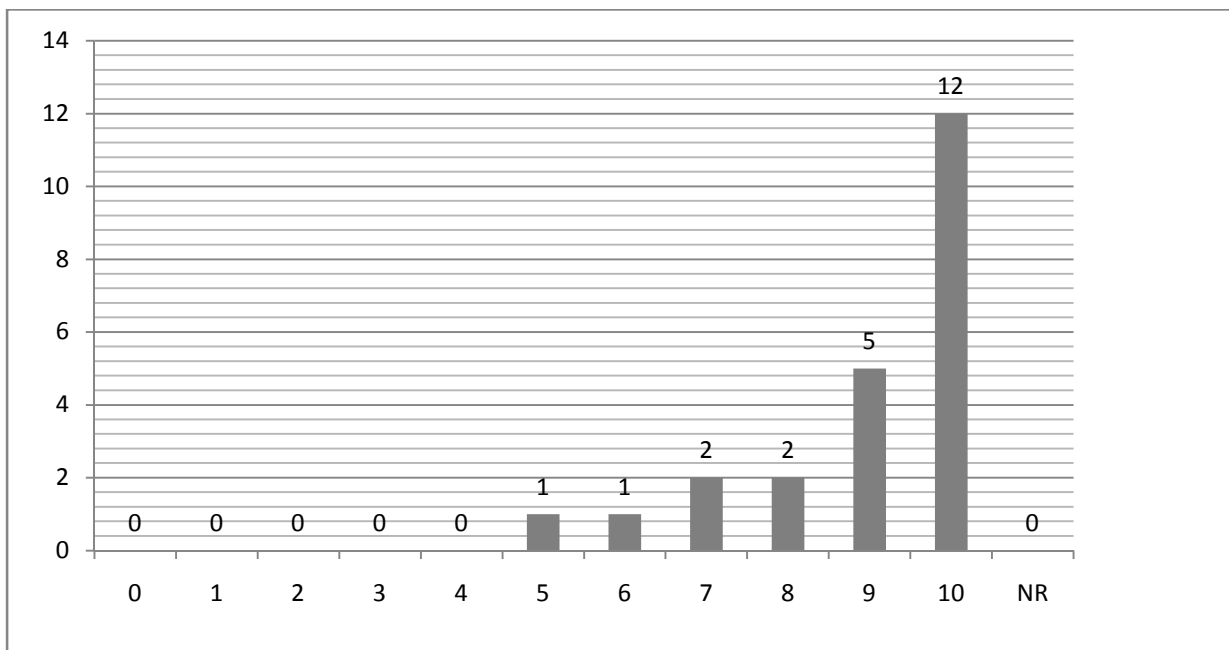
Gráfico 23 – NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Quanto ao nível de importância da Avaliação do Rendimento Escolar, observou-se, primeiro, que em sua totalidade, os dirigentes municipais de educação pontuaram entre 06 e 10 pontos, por outro lado, teve uma elevação contínua do número de dirigentes de escala de 06 a 10 pontos. Dos 23 dirigentes, 56,5%, pontuaram nota 10 em nível de importância.

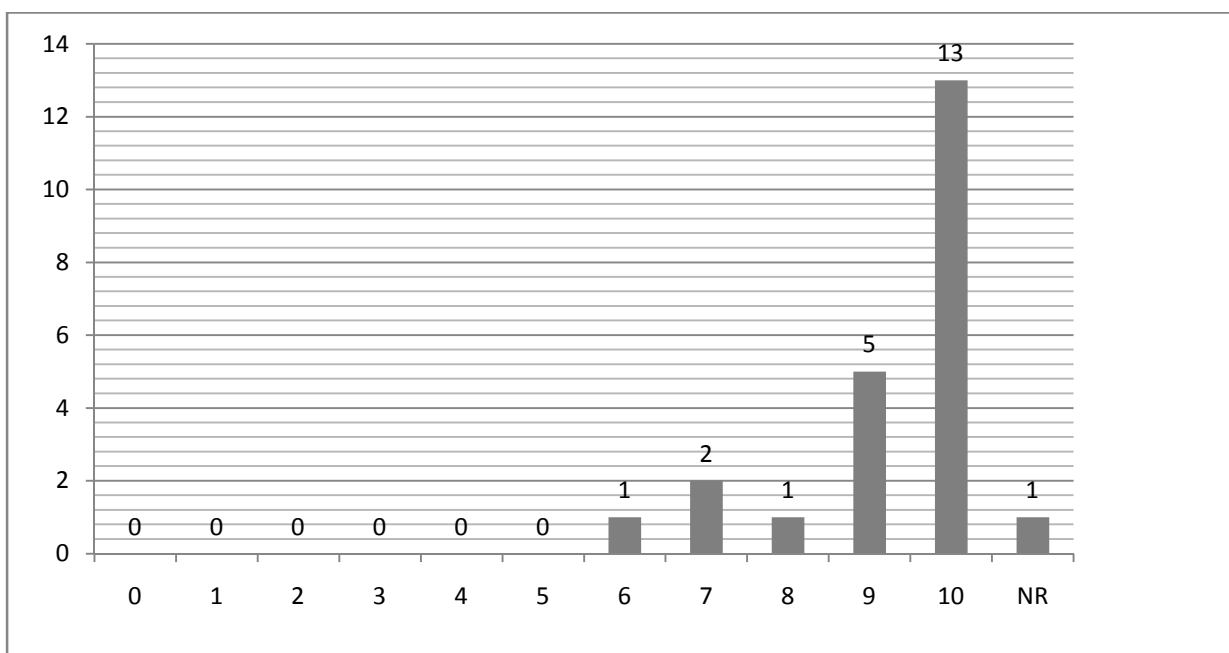
Gráfico 24 – NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E EQUIPAMENTOS/MOBILIÁRIOS POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

De maneira similar em nível de importância ao aspecto da Avaliação do Rendimento Escolar, o de Infraestrutura Física e Equipamentos/Mobiliários, teve um crescimento contínuo do número de dirigentes na pontuação de 05 a 10 pontos. Dos 23 dirigentes, 52,2%, pontuaram nota 10 em nível de importância.

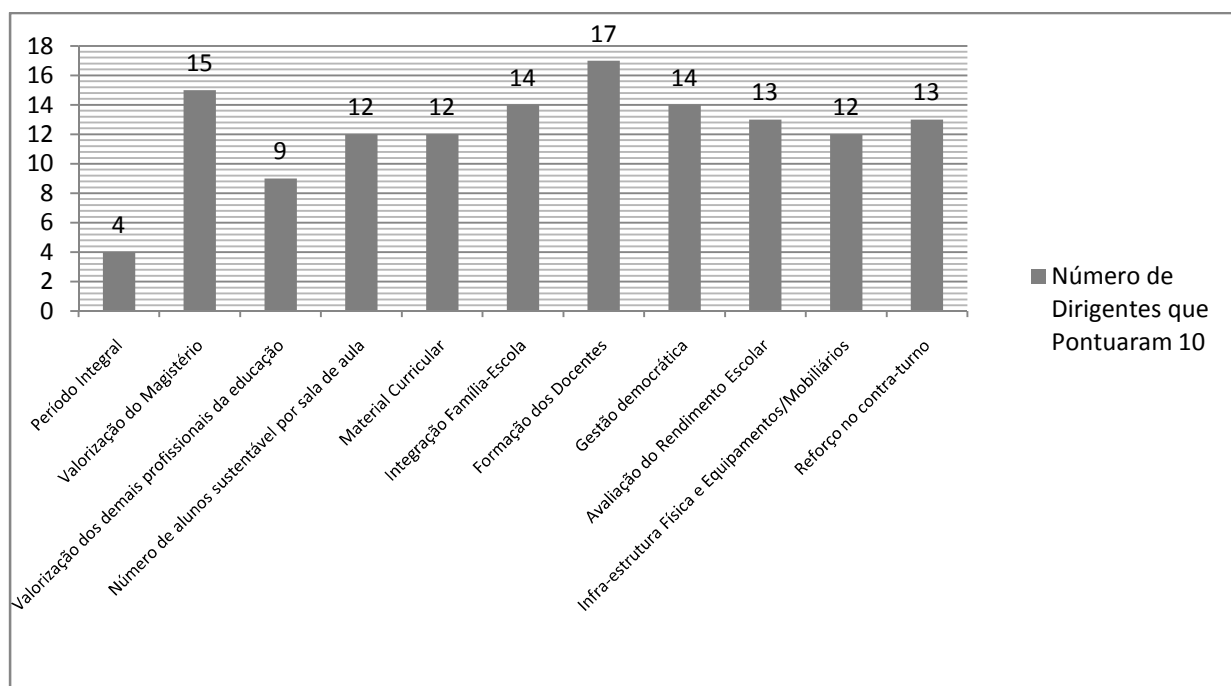
Gráfico 25 – NÚMERO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DO CONTRA-TURNO ESCOLAR POR PONTUAÇÃO DE 0 A 10



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Observa-se que o Contra turno Escolar, sob a percepção dos 23 dirigentes municipais de educação, demonstrou em quase sua totalidade pontuação acima de 5 pontos, no entanto, 56,5% dos dirigentes pontuaram nota 10 (13 dirigentes) neste aspecto enquanto nível de importância no sentido de determinar e/ou contribuir para atingir as Metas definidas para o IDEB (2015-2017-2019-2021) de suas redes municipais de ensino.

Gráfico 26 – COMPARAÇÃO ENTRE OS ASPECTOS QUE OBTIVERAM PONTUAÇÃO 10 PELOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Contudo, finalizando as análises da questão 14 do questionário aplicado aos dirigentes municipais de educação, comparando todos os aspectos considerando os que pontuaram 10, observa-se que os aspectos relacionados ao corpo docente (Formação e Valorização do Magistério), Gestão Democrática e Integração Família-Escola foram os que obtiveram o maior número de dirigentes que pontuaram 10.

Por outro lado, os aspectos que apresentaram o menor número de dirigentes municipais de educação que pontuaram 10, foram: Período Integral (04 dirigentes), Valorização dos demais profissionais da educação (09 dirigentes).

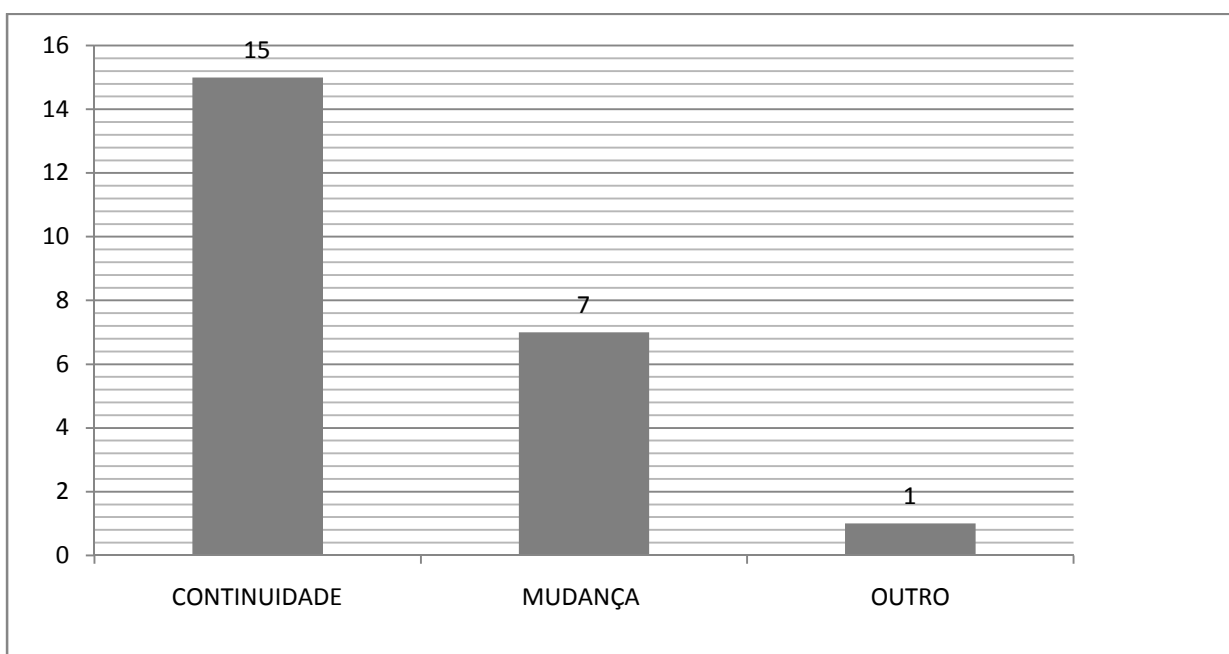
Numa condição intermediária, 12 dirigentes municipais de educação pontuaram 10 nos quesitos: Material Curricular, Número sustentável de alunos por sala de aula e Infraestrutura Física e Equipamentos/Mobiliário Escolar e, com 13 dirigentes que pontuaram nota 10, foram os aspectos Avaliação do Rendimento Escolar e Reforço no Contra-turno.

Portanto, no contexto do objeto em que este trabalho trata, é salutar ressaltar que os fatores Material Curricular e Avaliação do Rendimento Escolar não foram os que situaram numa zona intermediária do número de dirigentes municipais de educação que pontuaram 10, demonstrando assim, que estes quesitos não representam maior relevância em suas políticas

públicas locais educacionais. Assim fica claro que os dados representam e demonstram a necessidade de mais formação acadêmica e conhecimento quanto à questão educacional.

A última questão (Anexo XXXI) da pesquisa questionou dos dirigentes municipais de educação se os mesmos querem dar continuidade ou efetuar mudança no(s) Material(s) Curricular(es) utilizado(s) em sua rede municipal de ensino (ensino fundamental), no sentido de atingir o IDEB (2015-2017-2019-2021) definido pelo PME – Plano Municipal de Educação, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 27 – CONTINUIDADE OU MUDANÇA NO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO, SEGUNDO OS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Observou-se que a imensa maioria se manifestou pela continuidade do material curricular, 15 dirigentes (65,2%) e a minoria por mudança (06 dirigentes). Nesse sentido, observa-se a relação entre a pontuação 10 não tão expressiva do quesito Material Escolar Curricular em nível de importância, visto a intencionalidade da imensa maioria na continuidade do material adotado em suas respectivas redes municipais de ensino.

No sentido de mesurar os dados coletados por meio da aplicação dos questionários respondidos pelos dirigentes municipais de educação, o item subsequente desse capítulo, foi organizado em categorias para verificar, por meio de diferentes dimensões, a relação entre a utilização de material curricular e o desempenho educacional.

6.2 Metas atingidas do IDEB (2005-2013): relação entre o material curricular e o desempenho escolar

Recorrendo aos aspectos relativos às variáveis das metas atingidas do IDEB, inicialmente este item tratará de demonstrar de forma comparativa as metas atingidas entre os anos de 2005 (primeiro IDEB) e o ano de 2013 (último IDEB).

Posteriormente, as análises direcionaram as categorias agrupadas em subitens, num primeiro momento, por municípios que optaram em adotar quantidades diferentes de material curricular (apenas um, dois, três ou quatro materiais curriculares) a partir de 2002, nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, e no segundo momento, foi definida a divisão de grupos de municípios, nestes mesmos níveis de ensino, que adotaram material curricular especificamente (PNLD, Próprio, SEESP e Privado), mesmo se adotou mais que um material curricular desde 2002.

Por último, as análises centraram-se na divisão de grupos de municípios que adotaram tipo de material curricular no contexto do público, do privado e misto (público e privado), nos anos iniciais do ensino fundamental e nos anos finais do ensino fundamental.

O Quadro a seguir demonstrará a comparação entre as metas atingidas de 2005 e 2013 e projetadas atingidas ou não pelos municípios de pequeno porte analisados em 2013.

Quadro 09 – Comparação entre as metas atingidas (2005-2013) e metas projetadas atingidas ou não (2013) dos IDEBs das Redes Municipais de Ensino dos 23 municípios de pequeno porte do estado de São Paulo pesquisados – Anos Iniciais e Anos Finais

Município de Pequeno Porte	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	2005	2013	2005	2013
Águas de São Pedro	4,8	6,7	4,3	5,7
Arapeí	3,5	4,0	2,5	3,6
Borebi	4,1	5,8	3,7	3,7
Canas	3,9	6,1	3,1	4,4
Cássia dos Coqueiros	5,0	6,2	4,2	4,6
Cedral	5,6	6,7	4,5	5,0
Corumbataí	4,2	4,8	3,3	4,5
Cristais Paulista	4,6	4,9	4,0	4,3
Emilianópolis	3,5	5,6	3,0	4,7
Icem	4,4	5,0	3,6	4,4
Jumirim	4,8	6,3	4,5	5,2
Narandiba	4,1	6,1	4,3	4,4
Nova Independência	3,9	6,3	3,9	4,6
Oscar Bressane	5,7	6,8	4,1	5,3
Ouro Verde	5,7	6,0	4,0	5,9
Quadra	4,4	5,4	4,8	5,2
Restinga	4,7	5,4	3,7	3,6
Ribeirão Corrente	3,7	4,9	3,5	4,6
Sta Cruz da Esperança	3,7	6,2	4,2	5,9
St. Ant. do Aracanguá	3,8	5,5	3,6	4,5
St. Antônio do Pinhal	4,8	5,8	4,1	4,6
S José do Barreiro	3,9	4,8	3,2	4,0
Uchoa	4,7	5,5	4,5	5,3
MÉDIA GERAL	4,4	5,7	3,9	4,7

Fonte: INEPMEC (2014). <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 13 de agosto de 2015. Obs.: Os destaques em Verde Atingiram as Metas Previstas e, em Amarelo, Não Atingiram as Metas Previstas. Quadro elaborado pelo pesquisador.

Com base nas informações apresentadas no quadro citado, referentes aos IDEBs atingidos pelos 23 municípios de pequeno porte pesquisados, cujos dirigentes municipais de educação responderam ao questionário aplicado, verificam-se duas situações bastante peculiares.

A primeira situação refere-se na perspectiva de analisar de forma comparativa os IDEBs atingidos nos anos de 2005 (primeiro IDEB) e 2013 (último IDEB), tanto os anos iniciais, quanto nos anos finais. Percebeu-se que, em média, os municípios obtiveram crescimento, de 1,3 pontos (anos iniciais) e 0,8 pontos (anos finais) e, segundo, apenas nos anos finais do ensino fundamental que dois municípios não obtiveram IDEBs em 2013 superiores ao ano de 2005, isto é, o município de Borebi manteve-se com o IDEB de 3,7 e o município de Restinga teve uma queda de 0,1 ponto entre os IDEBs 2005-2013.

Portanto, com relação à comparação entre os IDEBs de 2005 e 2013 aferidos nas redes municipais de ensino dos municípios pesquisados, verificou-se um crescimento tanto nos anos iniciais (totalidade), como nos anos finais (maioria) do ensino fundamental.

6.2.1 Quantidade de adesão de materiais curriculares

Com o intuito de analisar a relação entre a quantidade de material curricular (01 material, 02 materiais, 03 materiais e 04 materiais) utilizado nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental desde 2002, a seguir, foram analisados separadamente essas duas etapas do ensino.

6.2.1.1 Anos Iniciais do ensino fundamental

Nos anos iniciais do ensino fundamental, percebeu-se, a priori que, dos 23 municípios, a imensa maioria (87%) utilizou mais que um material curricular, por outro lado, apenas 13% dos municípios utilizaram um material curricular (Arapeí, Borebi e Jumirim).

Por outro lado, desse total, doze municípios informaram que adotaram dois tipos de materiais curriculares nos anos iniciais e sete municípios que adotaram três materiais curriculares.

Os municípios que utilizaram dois materiais curriculares foram Águas de São Pedro, Cássia dos Coqueiros, Corumbataí, Cristais Paulistas, Emilianópolis, Narandiba, Oscar Bressane, Ouro Verde, Quadra, Restinga, Santa Cruz da Esperança e São José do Barreiro. Os municípios que adotaram três materiais curriculares foram Canas, Cedral, Icem, Nova Independência, Ribeirão Corrente, Santo Antonio do Aracanguá e Santo Antonio do Pinhal e, apenas Uchoa informou utilizar quatro tipos de materiais curriculares (PNLD, Próprio, SEESP e Privado) desde 2002 nos anos iniciais do ensino fundamental.

Contudo, conforme demonstrado no Quadro 09, todos os 23 municípios analisados obtiveram metas atingidas em 2013 superiores ao ano de 2005 nos anos iniciais do ensino fundamental.

6.2.1.2 Anos Finais do ensino fundamental

Dos 23 municípios que seus respectivos dirigentes municipais de educação responderam ao questionário, apenas um município informou que adotou quatro tipos de materiais curriculares (PNLD, Próprio, SEESP e Privado) desde 2002 nos anos finais do ensino fundamental.

Por outro lado, desse total, sete municípios informaram que utilizaram um tipo de material curricular, sete municípios que informaram utilizar dois tipos de materiais curriculares nos anos iniciais e oito municípios que utilizaram três materiais curriculares.

Nesse contexto, os municípios que informaram adotar apenas um material curricular foram Arapeí, Borebi, Corumbataí, Jumirim, Narandiba, Oscar Bressane e São José do Barreiro. Os municípios que utilizaram dois materiais curriculares foram Águas de São Pedro, Cristais Paulistas, Emilianópolis, Ouro Verde, Quadra, Restinga, Ribeirão Corrente e Santa Cruz da Esperança. Os municípios que adotaram três materiais curriculares foram Canas, Cássia dos Coqueiros, Cedral, Icem, Nova Independência, Santo Antonio do Aracanguá e Santo Antonio do Pinhal e, apenas Uchoa informou adotar quatro tipos de materiais curriculares (PNLD, Próprio, SEESP e Privado) desde 2002 nos anos finais do ensino fundamental.

Contudo, nos anos finais do ensino fundamental, apenas o município de Borebi manteve o mesmo IDEB entre 2005 e 2013 e, o município de Restinga, obteve a meta atingida de 2013 inferior de 2005.

Mesmo alguns municípios informarem que adotaram mais que um tipo de material curricular, esta pesquisa tratará de averiguar a relação entre a utilização do material curricular nos anos finais do ensino fundamental e o percentual de municípios que atingiram as metas superiores em 2013, comparando-se com as do ano de 2005.

6.2.2 Grupos específicos de material curricular

Na perspectiva de verificar a relação entre o material curricular utilizado e os indicadores de desempenho educacional (IDEBs) entre os anos de 2005 e 2013, por nível de ensino, a seguir, trataremos de analisar especificamente por cada tipo de material curricular

(PNLD, SEESP, Próprio e Privado), mesmo se os municípios adotaram mais que um material curricular.

6.2.2.1 Anos Iniciais do ensino fundamental

Mesmo alguns municípios tendo informado que adotaram mais que um tipo de material curricular, este subitem tratará de averiguar cada material curricular nos anos iniciais do ensino fundamental, comparando as metas atingidas nos anos de 2005 e 2013.

Dos 23 municípios analisados, mesmo utilizando mais que um material, 21 municípios informaram utilizar o PNLD, 17 municípios, o da SEESP, 12 municípios, o Privado e, apenas 02 municípios, informaram o material curricular Próprio.

Assim, verificou-se que todos os municípios obtiveram em 2013 metas atingidas superiores às metas de 2005, independentemente do material-didático pedagógico especificamente utilizado.

6.2.2.2 Anos Finais do ensino fundamental

Nos anos finais do ensino fundamental, na perspectiva de verificar o material curricular utilizado e sua relação com os indicadores de desempenho educacional (IDEBs), além de identificar semelhança com os anos iniciais, percebe-se que o município de Borebi, do qual, informou apenas utilizar o material curricular Privado, obteve a mesma meta nos anos de 2005 e 2013 e o município de Restinga, obteve meta atingida em 2013 inferior à meta de 2005.

Nesse contexto, o município de Restinga, que utilizou os materiais curriculares do PNLD e da SEESP, obteve meta atingida em 2013, inferior à meta atingida em 2005.

Dos dois municípios que não conseguiram superar a meta atingida em 2005 por eles no ano de 2013, um informou utilizar material curricular privado e, o outro, os materiais curriculares PNLD e da SEESP.

6.2.3 Grupos de materiais curriculares utilizados: público, privado e misto (público e privado)

Com a intenção de ampliar as formas de verificação da relação entre o material curricular utilizado e os indicadores de desempenho educacional (IDEBs) entre os anos de 2005 e 2013, por nível de ensino, a seguir, trataremos de analisar esta relação no contexto da divisão de grupos de municípios que adotaram o material curricular Público, Privado e Misto (Público e Privado).

6.2.3.1 Anos Iniciais do ensino fundamental

Na categoria de grupos de municípios que adotaram material curricular público, privado e misto, identificou-se que nos anos iniciais, dos 23 municípios, 11 dirigentes informaram que adotaram/utilizaram apenas o(s) material(is) didático-pedagógico(s) público(s). Dos que informaram adotar/utilizar apenas o material curricular privado foram dois dirigentes e, os que informaram adotar/utilizar apenas material curricular misto (público e privado), foram 10 dirigentes municipais.

Contudo, verificou-se que todos os municípios obtiveram em 2013 suas metas atingidas superiores às metas de 2005, independentemente da utilização do material curricular Público, Privado ou Misto.

6.2.3.2 Anos Finais do ensino fundamental

Na categoria de grupos de municípios que adotaram material curricular Público, Privado e Misto, identificou-se que nos anos finais, dos 23 municípios, 10 dirigentes informaram que adotaram/utilizaram apenas o(s) material(is) didático-pedagógico(s) público(s). Dos que informaram adotar/utilizar apenas o material curricular Privado foram dois dirigentes e, os que informaram adotar/utilizar apenas material curricular Misto (público e privado), foram 10 dirigentes municipais.

Contudo, verificou-se que os dois municípios que não obtiveram metas atingidas em 2013 superiores às metas atingidas em 2005, utilizaram formas diferentes de materiais curriculares, ou seja, o município de Borebi, utilizou o Privado e, o município de Restinga, o Público.

6.3 Metas projetadas do IDEB 2013 (atingidas ou não): relação entre o material curricular utilizado e o desempenho escolar

Neste item, as categorias foram agrupadas no sentido de verificar comparativamente as variáveis das metas projetadas do IDEB (atingidas ou não) e a relação do material curricular utilizado e o desempenho escolar.

Nesse contexto, as categorias foram agrupadas, num primeiro momento, por municípios que optaram em adotar quantidades diferentes de material curricular (apenas um, dois, três ou quatro materiais curriculares) a partir de 2002, nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

Posteriormente, foi definida a divisão de grupos de municípios, nestes mesmos níveis de ensino, que adotaram material curricular especificamente (PNLD, Próprio, SEESP e Privado), mesmo se adotou mais que um material curricular desde 2002.

Por último, as análises centraram-se na divisão de grupos de municípios que adotaram tipo de material curricular no contexto do público, do privado e misto (público e privado), nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo, nos anos finais do ensino fundamental.

De modo geral, com base nas informações obtidas no Quadro 09, verificou-se que dos 23 municípios analisados, 09 municípios nos anos iniciais e 13 municípios dos anos finais, não atingiram as metas projetadas para o ano de 2013, o que representam 39,1% e 56,5%, do total dos municípios, respectivamente.

Portanto, vale ressaltar que, se por um lado, em comparação às metas atingidas entre 2005 e 2013 ocorreu de forma crescente, no contexto de identificar o percentual de municípios de pequeno porte que não atingiram as metas projetadas para o ano de 2013, essa situação se inverteu, na medida em que quase 40% dos municípios não atingiram as metas projetadas nos anos iniciais e mais de 56% nos anos finais, do outro.

Contudo, a situação mais alarmante ocorreu nos anos finais do ensino fundamental, visto que, enquanto as médias das metas em 2005 dos 23 municípios nos anos iniciais, era de 4,4 pontos, nos anos finais, por sua vez, era de 3,9 pontos, demonstrando, assim, menor curva

percentual nos anos finais para superar as metas no ano de 2013 em comparação ao ano de 2005 e, de atingir as metas projetadas no ano de 2013.

A seguir, as análises centraram-se na relação entre a quantidade de material curricular e o rendimento escolar por nível de ensino.

6.3.1 Grupos da quantidade de adesão de materiais curriculares

A seguir, as análises centraram-se na relação entre a quantidade de material curricular (um, dois, três e quatro materiais curriculares) e o rendimento escolar, por nível de ensino referente às metas projetadas para 2013.

6.3.1.1 Anos Iniciais do ensino fundamental

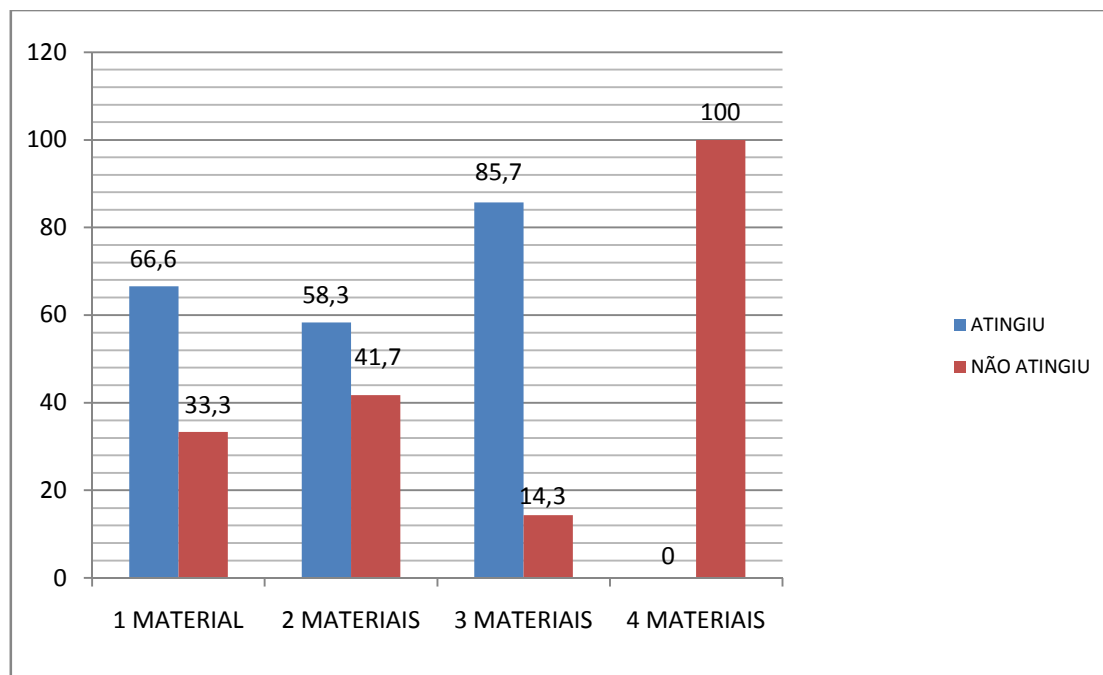
Com o intuito de analisar a relação entre a quantidade de material curricular utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental desde 2002 e sua relação com as metas projetadas dos IDEBs (atingidas ou não) pelos 23 municípios analisados, percebeu-se, a priori, dos 23 municípios pesquisados, apenas três dirigentes municipais de ensino informaram que adotaram apenas um tipo de material curricular e um informou que utilizou quatro tipos de materiais curriculares (PNLD, Próprio, SEESP e Privado).

Por outro lado, desse total, doze municípios informaram que adotaram dois tipos de materiais curriculares nos anos iniciais e sete municípios, que adotaram três materiais curriculares.

Nesse contexto, os municípios que informaram adotar apenas um material curricular foram Arapeí, Borebi e Jumirim. Os municípios que utilizaram dois materiais curriculares foram Águas de São Pedro, Cássia dos Coqueiros, Corumbataí, Cristais Paulistas, Emilianópolis, Narandiba, Oscar Bressane, Ouro Verde, Quadra, Restinga, Santa Cruz da Esperança e São José do Barreiro. Os municípios que adotaram três materiais curriculares foram Canas, Cedral, Icem, Nova Independência, Ribeirão Corrente, Santo Antonio do Aracanguá e Santo Antonio do Pinhal e, apenas Uchoa informou utilizar quatro tipos de materiais curriculares (PNLD, Próprio, SEESP e Privado) desde 2002 nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com o intuito de verificar o percentual de municípios que atingiram as metas projetadas do IDEB para o ano de 2013 nos anos iniciais em suas redes municipais de ensino, o gráfico a seguir, irá comparar de acordo com a utilização quantitativa de material curricular.

Gráfico 28 – DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO QUANTIDADE DE MATERIAL CURRICULAR ADOTADO – ANOS INICIAIS - 2013



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Dos 23 municípios analisados no contexto do percentual dos municípios que atingiram suas metas dos IDEBs de 2013 nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme a quantidade de material curricular adotado percebeu-se: primeiro, os municípios que utilizaram apenas um material curricular, 2/3 deles atingiram suas metas; segundo, o grupo de municípios que utilizaram dois materiais curriculares, representou 58,3% dos atingiram as metas projetadas para 2013; terceiro, os que adotaram três materiais curriculares, 85,7% atingiram as metas projetadas e; por último, o município de Uchoa, que foi o único que utilizou os quatro tipos de materiais curriculares, não atingiu as metas projetadas para o ano de 2013.

Portanto, verificou-se que não existe relação entre a quantidade de material didático pedagógico utilizado com o rendimento escolar no contexto do IDEB no ano de 2013.

6.3.1.2 Anos Finais do ensino fundamental

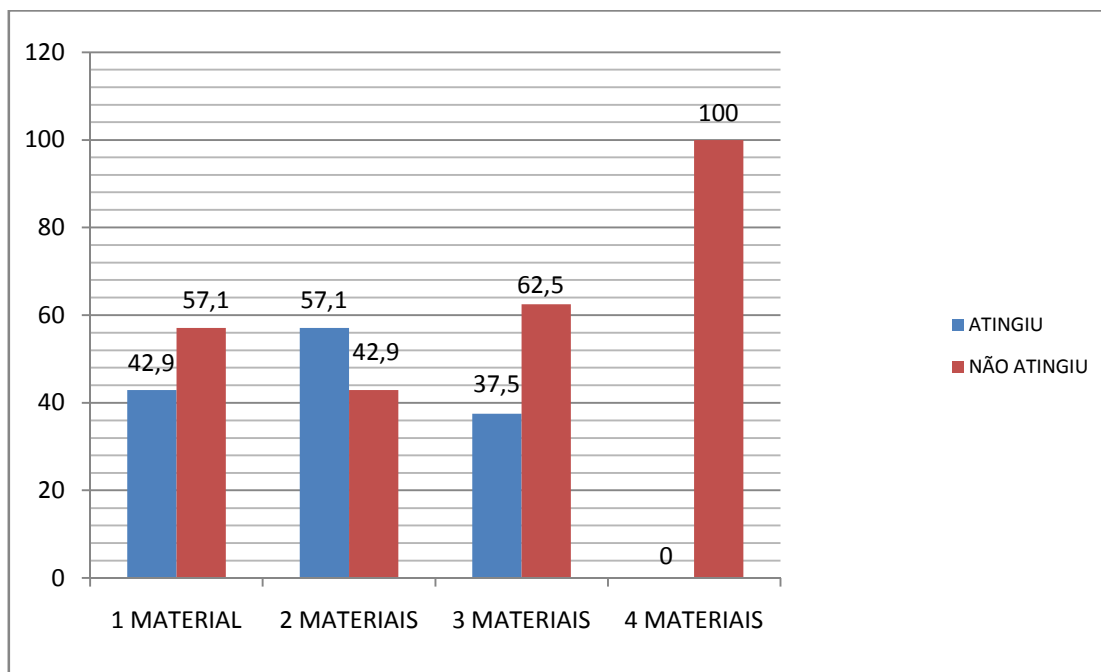
Com o objetivo de analisar a relação entre a quantidade de material utilizado nos anos finais do ensino fundamental desde 2002, e sua relação com as metas projetadas dos IDEBs (atingidas ou não) pelos 23 municípios analisados, percebeu-se, a priori que, apenas Uchoa adotou os quatro tipos de materiais curriculares (PNLD, SEESP, Próprio e Privado).

Por outro lado, desse total, sete municípios informaram que adotaram um tipo de material curricular nos anos finais, sete municípios que adotaram dois materiais curriculares e oito municípios adotaram três materiais curriculares.

Nesse contexto, os municípios que informaram adotar apenas um material curricular foram Arapeí, Borebi, Corumbataí, Jumirim, Narandiba, Oscar Bressane e São José do Barreiro. Os municípios que utilizaram dois materiais curriculares foram Águas de São Pedro, Cristais Paulistas, Emilianópolis, Ouro Verde, Quadra, Restinga e Santa Cruz da Esperança. Os municípios que adotaram três materiais curriculares foram Canas, Cássia dos Coqueiros, Cedral, Icem, Nova Independência, Ribeirão Corrente, Santo Antonio do Aracanguá e Santo Antonio do Pinhal e, apenas Uchoa informou utilizar quatro tipos de materiais curriculares (PNLD, Próprio, SEESP e Privado) desde 2002 nos anos finais do ensino fundamental.

O gráfico a seguir tratará de verificar o percentual de municípios que atingiram as metas dos IDEBs nos anos finais do ensino fundamental 2013, comparando com a quantidade de material curricular adotado.

Gráfico 29 – DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO QUANTIDADE DE MATERIAL CURRICULAR ADOTADO – ANOS FINAIS - 2013



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Dos 23 municípios analisados no contexto do percentual dos municípios que atingiram suas metas dos IDEBs de 2013 nos anos finais do ensino fundamental, conforme a quantidade de material curricular adotado percebeu-se: primeiro, os municípios que utilizaram apenas um material curricular, a minoria atingiu suas metas projetadas (42,9%); segundo, o grupo de municípios que utilizaram dois materiais curriculares, obteve 57,1% que atingiram as metas projetadas; terceiro, os que utilizaram três materiais curriculares, 62,5% dos municípios atingiram suas metas projetadas e; por último, o município de Uchoa, que foi o único que utilizou os quatro tipos de materiais curriculares, não atingiu as metas projetadas para o ano de 2013.

Portanto, verificou-se que não existe relação entre a quantidade de material didático pedagógico utilizado, nesses municípios pesquisados, com o rendimento escolar no contexto do IDEB no ano de 2013.

6.3.2 Grupos específicos de material curricular

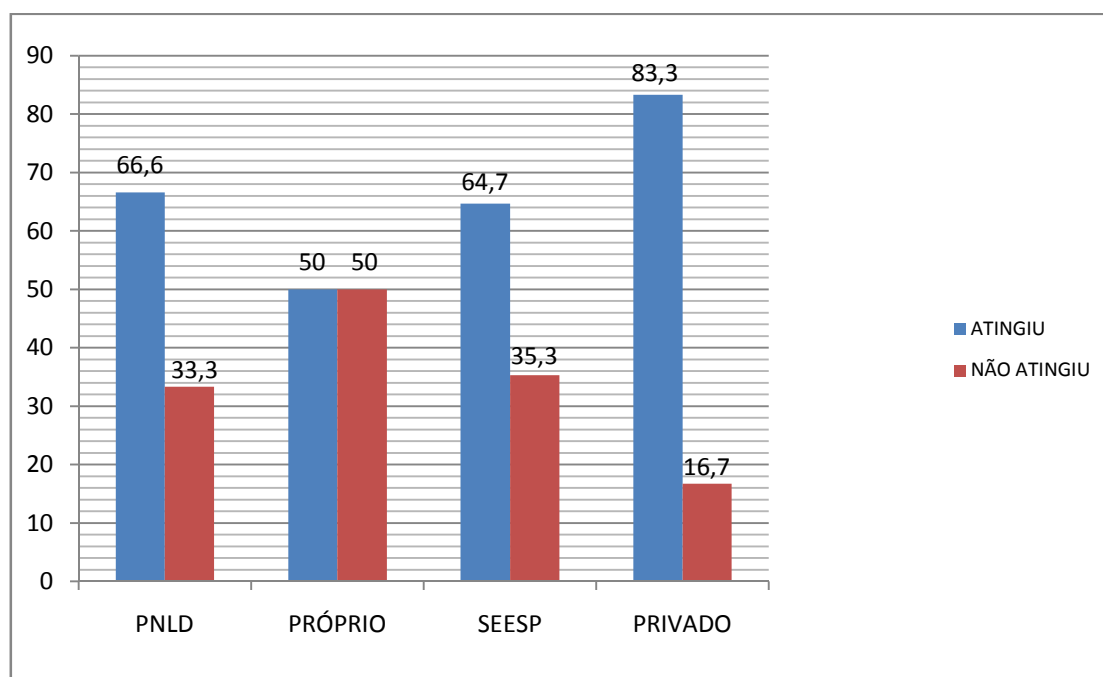
Neste item, as análises irão centrar-se na divisão de grupos de municípios, nos anos iniciais, anos finais e ensino fundamental, que adotaram material curricular especificamente

(PNLD, Próprio, SEESP e Privado), mesmo com a adoção de mais que um material curricular desde 2002.

6.3.2.1 Anos Iniciais do ensino fundamental

Na perspectiva de verificar a utilização do material curricular nos anos iniciais dos municípios de pequeno porte delimitado por esta pesquisa, mesmo alguns municípios, informando que adotaram mais que um tipo de material curricular, tratará a pesquisa de averiguar cada material curricular, em especial, referente às metas projetadas (atingidas ou não) dos IDEBs para o ano de 2013.

Gráfico 30 – DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO MATERIAL CURRICULAR ESPECÍFICO – PNLD, PRÓPRIO, SEESP E PRIVADO – ANOS INICIAIS - 2013



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

De maneira geral, o gráfico demonstra a priori, que o material curricular Privado foi o que apresentou o maior percentual de municípios que atingiram suas metas projetadas do IDEB para o ano de 2013 nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, o material curricular Próprio, foi o que obteve o menor percentual de municípios que atingiram metas projetadas no mesmo ano. Os materiais curriculares do PNLD e da SEESP, além de obterem

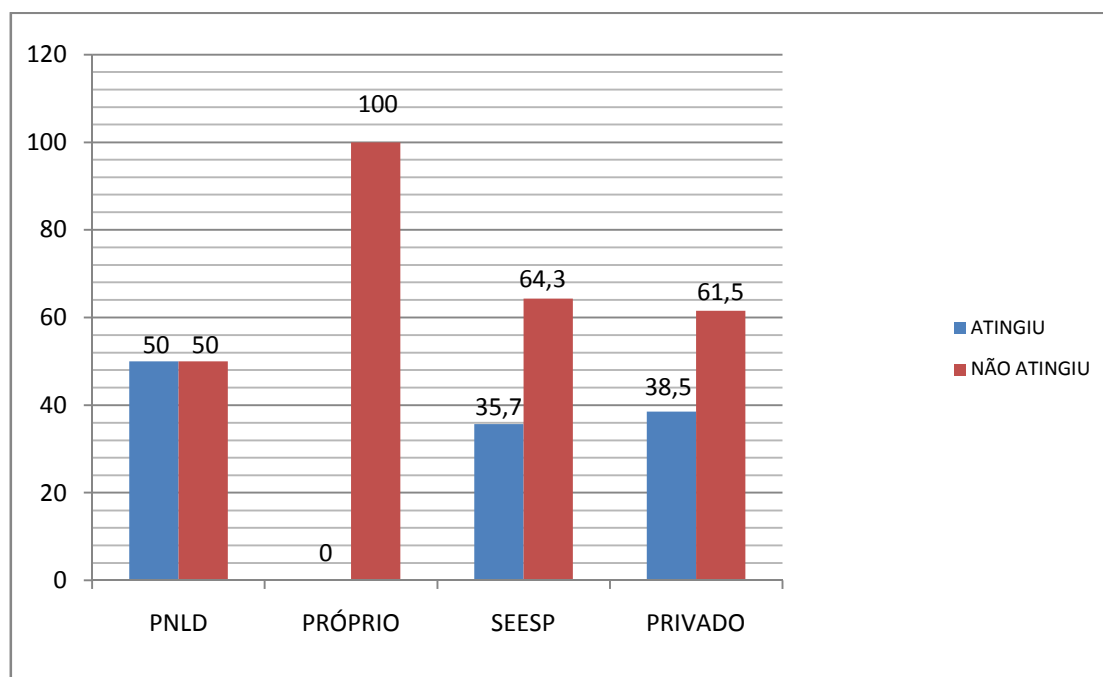
percentuais próximos dos 65%, a imensa maioria deles atingiram suas metas projetadas para 2013.

Portanto, percebe-se que, apesar da imensa maioria dos municípios atingir suas metas projetadas para 2013 que utilizaram o PNLD, o da SEESP e o Privado, constata-se que os municípios que utilizaram o Privado tem relação com o melhor rendimento das metas projetadas atingidas do IDEB em 2013.

6.3.2.2 Anos Finais do ensino fundamental

O gráfico a seguir tratará de verificar o percentual das metas projetadas (atingidas ou não) dos IDEBs nos anos finais do ensino fundamental para 2013, segundo o material curricular adotado individualmente.

Gráfico 31 – DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO MATERIAL CURRICULAR ESPECÍFICO – PNLD, PRÓPRIO, SEESP E PRIVADO – ANOS FINAIS - 2013



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

O gráfico demonstra que nenhum dos quatro tipos de materiais curriculares obteve percentual acima dos 50% dos municípios que atingiram as metas projetadas do IDEB para os anos finais do ensino fundamental.

No sentido de analisar cada material curricular, o Próprio, foi o que todos os municípios não atingiram as metas projetadas do IDEB para o ano de 2013. O grupo de municípios que utilizaram o PNLD, demonstra que 50% dos municípios atingiram suas metas projetadas para 2013. Entretanto, os que utilizaram os materiais curriculares da SEESP e Privado, apresentaram baixos percentuais de municípios que atingiram suas metas projetadas do IDEB para 2013, com 35,7% e 38,5%, respectivamente.

Portanto, percebe-se que, apesar do PNLD apresentar o maior percentual os municípios que atingiram suas metas projetadas para 2013, independentemente do material curricular nos anos finais, os percentuais dos municípios que atingiram as metas projetadas foram baixas, principalmente os que utilizaram o material curricular Próprio, demonstrando assim, uma relativa relação entre tais formas de utilização de material curricular e o desempenho escolar.

6.3.3 Grupos de materiais curriculares utilizados: público, privado e misto (público e privado)

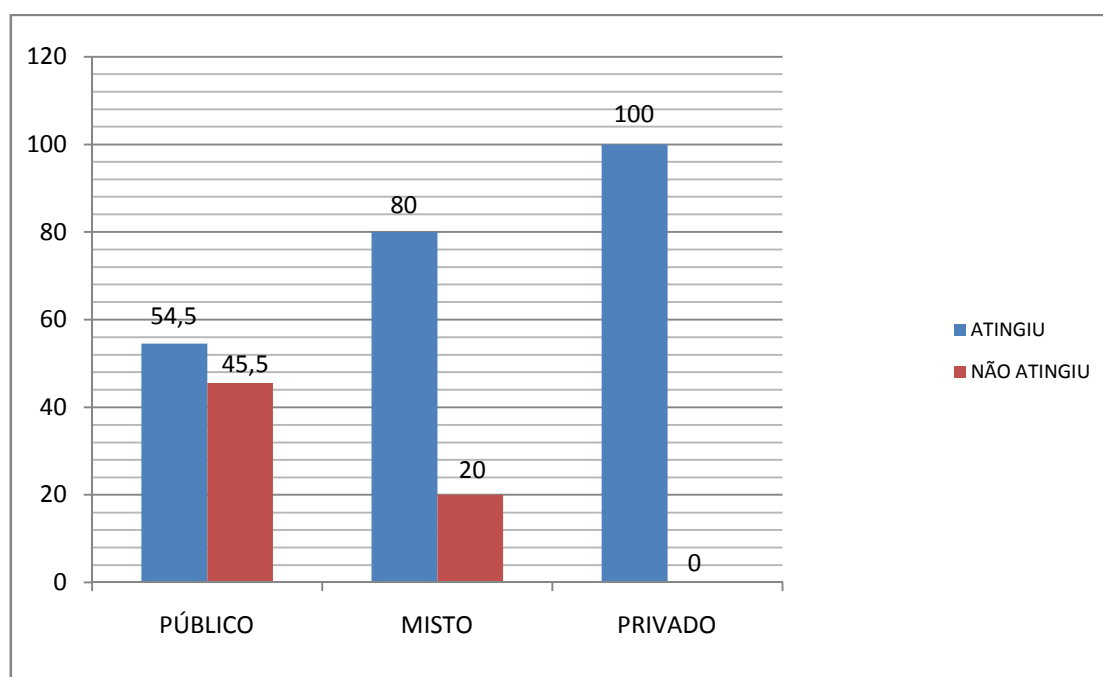
Com a intenção de ampliar as formas de verificação da relação entre o material curricular utilizado e os indicadores de desempenho educacional (IDEBs) entre os anos de 2005 e 2013, por nível de ensino, a seguir, trataremos de analisar esta relação no contexto da divisão de grupos de municípios que adotaram o material curricular Público, Privado e Misto (Público e Privado).

6.3.3.1 Anos Iniciais do ensino fundamental

Na categoria de grupos de municípios que adotaram material curricular Público, Privado e Misto, identificou-se que nos anos iniciais, dos 23 municípios, 11 dirigentes informaram que adotaram/utilizaram apenas o(s) material(is) didático-pedagógico(s) Público(s). Dos que informaram adotar/utilizar apenas o material curricular Privado foram dois dirigentes e, os que informaram adotar/utilizar apenas material curricular Misto (Público e Privado), foram 10 dirigentes municipais.

Nesse contexto, o gráfico a seguir tratará de verificar o percentual dos municípios que atingiram as metas projetadas do IDEB para o ano de 2013 nos anos iniciais do ensino fundamental conforme o material curricular utilizado na perspectiva do Público, do Privado e do Misto (Público e Privado).

Gráfico 32 – DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO MATERIAL CURRICULAR POR GRUPOS – PÚBLICO, MISTO E PRIVADO – ANOS INICIAIS - 2013



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Considerando a divisão por grupos de municípios que utilizaram material curricular Público, Misto e Privado nos anos iniciais, conforme demonstra o gráfico, os que utilizaram o Privado foram os que obtiveram maiores percentuais que atingiram suas metas projetadas do IDEB para o ano de 2013.

Os municípios que utilizaram o material curricular Misto, 80% deles atingiram suas metas do IDEB em 2013. Entretanto, com menor percentual dentre os três grupos, os municípios que utilizaram o material curricular Público, 54,5% atingiram suas metas projetadas no mesmo ano.

Conclui-se que, primeiro, nas três formas de utilização de material curricular (Público, Privado e Misto) a maioria dos municípios que atingiram suas metas projetadas para 2013 e, segundo, neste nível de ensino, demonstra que tanto o material curricular Misto, que

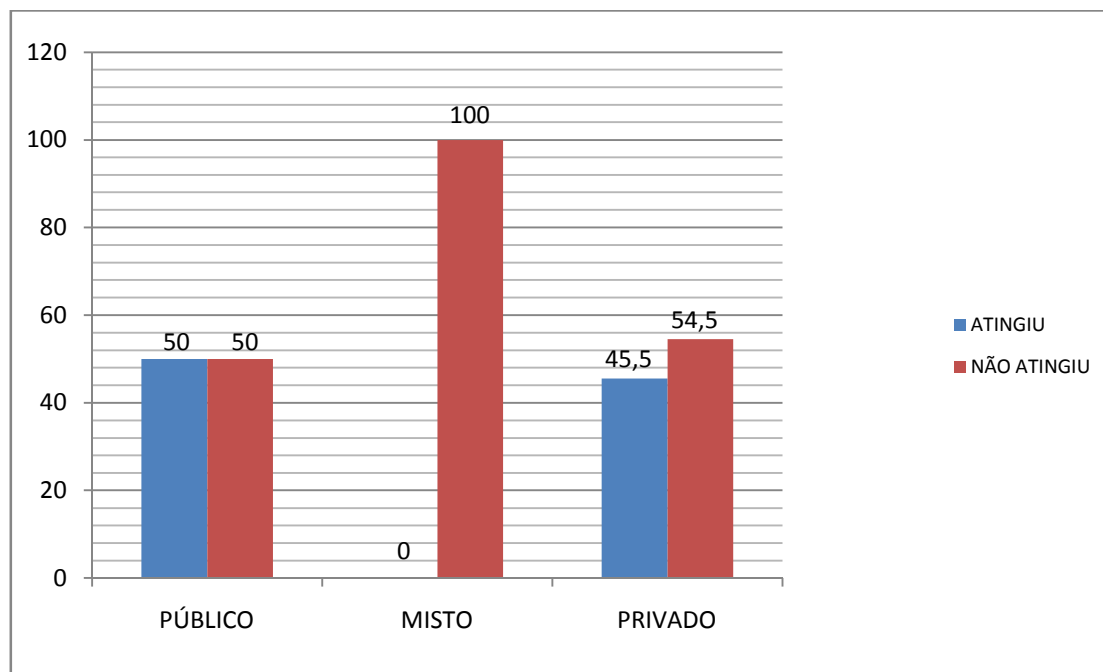
tem o material curricular Privado e, o próprio material curricular Privado, os percentuais dos municípios que atingiram suas metas projetadas para 2013 foram muito mais expressiva, o que, demonstra a pertinência de utilização do material curricular Privado neste nível de ensino.

6.3.3.2 Anos Finais do ensino fundamental

Na categoria de grupos de municípios que adotaram material curricular Público, Privado e Misto, identificou-se que nos anos finais, dos 23 municípios, 10 dirigentes informaram que adotaram/utilizaram apenas o(s) material(is) didático-pedagógico(s) Público(s). Dos que informaram adotar/utilizar apenas o material curricular Privado foram dois dirigentes e, os que informaram adotar/utilizar apenas material curricular Misto (Público e Privado), foram 11 dirigentes municipais.

Neste contexto, o gráfico a seguir tratará de verificar o percentual dos municípios que atingiram as metas projetadas do IDEB para o ano de 2013 nos anos finais do ensino fundamental conforme o material curricular utilizado na perspectiva do Público, do Privado e do Misto (público e privado).

Gráfico 33 – DOS IDEBs PROJETADOS (ATINGIDOS OU NÃO) SEGUNDO MATERIAL CURRICULAR POR GRUPOS – PÚBLICO, MISTO E PRIVADO – ANOS FINAIS - 2013



Fonte: Dirigentes Municipais de Educação (2015/2016) - Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Mesmo ainda considerando a divisão por grupos de municípios que utilizaram material curricular Público, Misto e Privado, nos anos finais, por sua vez, verifica-se que os percentuais dos municípios que utilizaram materiais curriculares dos três grupos (Público, Misto e Privado), não ultrapassou os 50% que tiveram suas metas projetadas atingidas no ano de 2013.

Os municípios que utilizaram o material curricular Público nos anos finais, foram os que obtiveram maiores percentuais que atingiram as metas projetadas para o ano de 2013 (50%). Os municípios que utilizaram o material curricular Privado nos anos finais do ensino fundamental, apresentaram percentuais menores dos que utilizaram o Público, atingindo 45,5% das metas projetadas no mesmo período. Entretanto, os municípios que utilizaram o material curricular Misto, nenhum atingiu meta projetada nos anos finais do ensino fundamental para o ano de 2013.

Conclui-se que, primeiro, independentemente do material curricular utilizado, nenhum obteve percentual que ultrapassasse os 50% dos municípios que atingiram suas metas projetadas para 2013 e, segundo, neste nível de ensino, mesmo o percentual dos municípios que obtiveram maior percentual dos que atingiram suas metas projetadas para 2013 utilizando-se do material curricular Público, demonstra que, tanto o material curricular Misto,

que tem o material curricular Privado e, o próprio material curricular Privado, os percentuais dos municípios que atingiram suas metas projetadas para 2013 apresentaram os menores percentuais de metas projetadas atingidas. Tal situação constata a menor pertinência de utilização do material curricular Privado neste nível de ensino em comparação com o material curricular Público.

Importa considerar que o fazer pedagógico é fundamental em qualquer nível de ensino implicando a responsabilização do educador e do gestor educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo principal investigar a relação entre os indicadores de desempenho (IDEB) e o material curricular adotado por 23 municípios de pequeno porte do estado de São Paulo, no plano de suas singularidades locais, discutido e refletido no sentido de resgatar fatores educativos qualitativos que se entrelaçam em dimensões técnicas, éticas, políticas e históricas.

Buscando responder ao questionamento proposto e utilizando-se de uma proposta metodológica qualitativa, por meio de levantamentos quantitativos, os critérios de delimitação para a pesquisa foram os municípios paulistas de pequeno porte, ou seja, os considerados abaixo de 10 mil habitantes, que municipalizaram todo o ensino fundamental até 2002 e que tiveram, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais, os IDEBs aferidos nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013.

Assim, a pesquisa com sua metodologia, seu objetivo em campo de pesquisa e permeada dos devidos questionamentos percorreu espaços e produções pedagógicas até então não exploradas à investigação, com suas possibilidades e acertos, mas também com seus limites e suas incertezas.

Nas análises realizadas constatamos que os indicadores de desempenho e o material curricular utilizado constituíram um cenário complexo e interligado de dispositivos legais (LDB, PNE, FUNDEF, FUNDEB), atribuições e responsabilização dos entes federados, avaliações em larga escala com seus indicadores e técnicas de mensuração (SAEB, ENEM, Prova Brasil).

Análises essas realizadas inicialmente por estudo teórico sobre o contexto geral da educação e a lógica da implementação da avaliação externa no Brasil analisando-se a seguir a qualidade da educação brasileira à luz do IDEB quanto aos seus aspectos históricos, legais e técnicos para uma reflexão articulada acerca das políticas públicas que compõem o currículo escolar no Brasil.

Transitando nesses estudos teóricos mencionados, buscou-se analisar a dimensão e as perspectivas em que os municípios de pequeno porte foram sendo inseridos nesse processo tão complexo de implementação de sistemas e indicadores avaliativos e de currículo escolar.

A partir dos dados coletados e analisados, foram registradas considerações significativas diante das temáticas abordadas em consonância com os objetivos propostos para a pesquisa.

A implementação de avaliação externa no Brasil é composta de um período temporal amplo e nesse contexto os municípios de pequeno porte, mesmo diante da sua condição restrita e limitada de gestão educacional são inseridos como qualquer ente federado nesse processo, com viés do capital gerencialista e mercantilista.

Três categorias subsidiaram a análise dos dados obtidos na ampla pesquisa bibliográfica e empírica, permitindo a aproximação do conhecimento quanto à realidade educacional desses municípios.

No enfrentamento desse desafio, primeiramente buscou-se verificar e considerar a percepção dos dirigentes municipais de educação quanto à implementação do material curricular adotado, analisou-se a trajetória, a pertinência ou não do material curricular utilizado, assim como o grau de importância do material curricular frente aos demais aspectos para a melhoria da qualidade educacional e/ou atingir as metas do IDEB.

No segundo momento, tornou-se necessário verificar as metas atingidas na realidade educacional pesquisada à comparação entre os IDEBs atingidos em 2013 em relação a 2005 pela rede municipal de ensino, quanto à quantidade de material adotado (1, 2, 3 e 4) nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental a partir de 2002. Nessa análise considerou-se também o material curricular especificamente adotado (PNLD, Próprio, SEESP e Privado e os grupos de municípios que adotaram material curricular no contexto do público, do privado e misto nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

E, por último, verificou-se a relação entre as metas projetadas atingidas ou não dos IDEBs no ano de 2013 pela rede municipal de ensino nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, nos mesmos aspectos da segunda categoria exposta a pouco.

Com relação às informações obtidas, ***sob a percepção dos dirigentes municipais de educação*** quanto à implementação do material curricular adotado conclui-se que:

- Quanto à quantidade de material curricular adotado:

Constatou-se que a imensa maioria dos municípios utilizou mais do que um material curricular desde 2002 em suas redes municipais de ensino. Essa realidade demonstra que apenas um material curricular não atende às necessidades curriculares desses municípios assim como, em regime de colaboração, utiliza-se de materiais curriculares de outras esferas (União e estado) e, material curricular privado. Dados que refletem a condição incipiente de gestão educacional no sentido de elaborar o seu próprio material curricular e que considera suas peculiaridades locais.

- Material curricular e melhoria de aprendizagem:

Quanto à percepção dos dirigentes municipais de educação, se o material curricular seria o principal fator que possibilitasse a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da sua rede municipal de ensino, a imensa maioria (69,6%) informou não ser o principal fator. Isso implica que para a busca de novas significações para os problemas clássicos da educação, é necessário compreendê-los em nossa singularidade de ser, na fragilidade do fazer e do avaliar e na cientificidade de procedimentos metodológicos.

- Avaliação da aprendizagem:

Questionados sobre a existência de algum sistema próprio de avaliação do rendimento dos seus alunos do ensino fundamental, 61% dos dirigentes municipais de educação informaram positivamente quanto ao seu valor, mesmo sendo municípios de pequeno porte e a imensa maioria dos municípios não dispõem de material curricular próprio. Dos que implantaram algum sistema de avaliação em suas respectivas redes municipais de ensino, 86% desses dirigentes, apontaram ter coerência deste com o material curricular que adotaram.

- Contribuição do material curricular para o rendimento escolar:

Com relação à percepção dos dirigentes municipais de educação quanto à contribuição do material curricular, dos 12 dirigentes que adotaram o material curricular privado, 58% informaram positivamente os seus resultados e, 25% dos dirigentes municipais de educação os considerou negativamente. Nesta mesma questão, com relação às contribuições que esse tipo de material curricular trouxe para o rendimento escolar dos alunos, dos 07 dirigentes municipais de educação que responderam positivamente, todos responderam que o conteúdo apropriado e adequado às exigências (competências e habilidades) contidas na Prova Brasil contribuíram para o rendimento escolar dos alunos. Importa considerar que 06 dirigentes municipais de educação mencionaram também a formação dos gestores, a formação dos docentes, assim como o Simulado para a Prova Brasil e a orientação da equipe docente na preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil.

Se resultados numéricos a serem alcançados são importantes para os protagonistas de educação, no atual contexto, importa aqui considerar a análise reflexiva que se faz necessária quanto à qualidade da educação proposta.

Competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos nos levam a indissociabilidade do ato de ensinar, aprender e avaliar, tomada como referência para o entendimento destas opções, ou seja, é necessário quebrar paradigmas no contexto de situações fortemente ideologizadas. No desafio dessa quebra, pressupõe-se a redefinição de concepções do que é ensinar, aprender e avaliar em contextos amplos e complementares à sala

de aula. Buscar caminhos novos implica necessariamente na reflexão e na provável aceitação de mudanças e inovações que se contrapõem ao atual modelo dominante.

Assim, vale ressaltar que, se de um lado, percebe-se a coerência da pertinência de utilização do material curricular do PNLD e da SEESP enquanto fator que contribui para o rendimento escolar dos alunos, do outro, verifica-se uma situação contraditória sendo que, a maioria dos dirigentes municipais de ensino utilizou o material curricular privado. Essa posição nos leva a considerar que estes quesitos não representam os de maior relevância em suas políticas públicas locais educacionais.

Com relação às variáveis das **metas atingidas** do IDEB, comparando os anos de 2005 (primeiro ano do IDEB) e 2013 (último ano de publicação do IDEB, até o momento da pesquisa) e sua relação com a utilização do material curricular, constatou-se que ocorreu uma evolução de todos os municípios nos anos iniciais e mais de 90% dos municípios nos anos finais do ensino fundamental, demonstrando que inexistente a relação entre a utilização do material curricular nos aspectos de quantidade de material curricular (1, 2, 3 ou 4), de material curricular especificamente (PNLD, SEESP, Próprio e Privado) e por grupos que utilizaram material curricular Público, Privado e Misto (Público e Privado).

Quanto às variáveis das **metas projetadas atingidas** do IDEB no ano de 2013 (último ano de publicação do IDEB, até o momento da pesquisa), à priori, constatou-se que houve, em termos, relação entre a utilização do material curricular e o rendimento escolar, conforme demonstram os aspectos conclusivos a seguir:

Primeiro, de forma geral, quase 40% dos municípios não atingiram as metas projetadas do IDEB-2013 nos anos iniciais e mais de 56% nos anos finais, sendo que, a situação mais alarmante ocorreu nos anos finais do ensino fundamental, visto que, enquanto as médias das metas em 2005 dos 23 municípios nos anos iniciais, era de 4,4 pontos, nos anos finais, por sua vez, era de 3,9 pontos, demonstrando assim, menor curva percentual nos anos finais para superar as metas no ano de 2013 em comparação ao ano de 2005 e de atingir as metas projetadas no ano de 2013;

Segundo, quanto à quantidade de utilização de material curricular, verificou-se que não existe relação com o rendimento escolar do IDEB-2013 tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental;

Terceiro, quanto ao tipo de material curricular especificamente, percebe-se que, apesar da imensa maioria dos municípios atingir suas metas projetadas para 2013 que utilizaram o PNLD, o da SEESP e o Privado, constata-se que os municípios que utilizaram o Privado tem relação com o melhor rendimento das metas projetadas atingidas do IDEB em 2013 nos anos

iniciais. Com relação aos anos finais, percebe-se que, apesar do PNLD apresentar o maior percentual de municípios que atingiram suas metas projetadas para 2013, independentemente do material curricular, os percentuais dos municípios que atingiram as metas projetadas foram baixas, principalmente os que utilizaram o material curricular Próprio, demonstrando assim, uma relativa relação entre tais formas de utilização de material curricular e o desempenho escolar;

Quarto, quanto ao material curricular Público, Misto e Privado, conclui-se que, nos anos iniciais, independentemente do material curricular utilizado, todos tiveram a maioria dos percentuais dos municípios que atingiram suas metas projetadas para 2013 e segundo, neste nível de ensino, demonstra que tanto o material curricular Misto, que tem o material curricular Privado e o próprio material curricular Privado, os percentuais dos municípios que atingiram suas metas projetadas para 2013 foram muito mais expressivos, o que demonstra a pertinência de utilização do material curricular Privado neste nível de ensino. Com relação aos anos finais, conclui-se que, independentemente do material curricular utilizado, nenhum município obteve percentual que ultrapassasse os 50% dos municípios que atingiram suas metas projetadas para 2013 e neste nível de ensino, mesmo o percentual dos municípios que obtiveram maior percentual dos que atingiram suas metas projetadas para 2013 utilizando-se do material curricular Público. Demonstra tal situação pesquisada que, tanto o material curricular Misto, que tem o material curricular Privado e o próprio material curricular Privado, os percentuais dos municípios que atingiram suas metas projetadas para 2013 apresentaram os menores percentuais de metas projetadas atingidas. Tal situação constata menor pertinência de utilização do material curricular Privado neste nível de ensino.

Portanto, esta pesquisa, com seus questionamentos, objetivos e suas considerações poderá subsidiar novas reflexões e instigar novas dúvidas e questionamentos acerca de políticas públicas educacionais, principalmente no que concerne ao material curricular e aos indicadores de desempenho escolar (IDEB), visto que, recentemente está vigorando um novo PNE/PME, a implementação do BNCC – Base Nacional Comum Curricular e o que poderá sinalizar maior preocupação: o Projeto de Lei n. 7420 – Lei de Responsabilidade Educacional que está tramitando no Congresso Nacional, independentemente do porte dos municípios. Mas não basta apenas conhecer as leis. É fundamental conhecer a intencionalidade das leis educacionais envolvendo um processo reflexivo e crítico. Esse processo permitirá que as mudanças educacionais não ocorram somente por leis, decretos e normatizações. Nos espaços de contra-oposição que ocorrem nos contextos educacionais e no trabalho dos protagonistas da educação, o que se exige é o conhecimento e o questionamento de seus instrumentos de

operacionalização, a compreensão de sua importância e abrangência, a aquisição de fundamentações teóricas, filosóficas, históricas, sociológicas e todas as demais contribuições das ciências ao longo da história do homem e da formação da cultura para sustentar uma prática criativa e também reflexiva que torne o seu trabalho adequado ao contexto e a sua história.

Contudo, emergem novas perspectivas sobre a gestão pública e a qualidade educacional do ensino das redes públicas municipais, que possam de fato transcender a situação dos municípios de pequeno porte, de mero coadjuvante e refém de viés privatizantes e de situações de vulnerabilidade no atendimento à demanda potencial e aos dispositivos legais, dos quais se responsabiliza, independentemente de sua condição de porte pequeno.

É preciso também considerar que o conceito de educação ampliou-se com as necessidades atuais e pensar educação apenas no aspecto de modernização não contempla suas verdadeiras necessidades. Nesse novo espectro, as funções do professor ou do gestor e de espaços educacionais assumem novas dimensões que precisam ser refletidas e contempladas se quisermos ter um ensino realmente qualitativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDIAN, Graziela Zambão, OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Gestão e qualidade da educação de escolas estaduais paulistas no contexto dos indicadores de desempenho.** RBPAE - v. 31, n. 1, p. 177 - 195 jan./abr. 2015.

ABREU, Mariza. **Descentralização e federalismo.** Cadernos Aslegis, Brasília, DF, v. 3, n. 7, p. 30-35, jan./abr. 1999.

ADRIÃO, Theresa.; PERONI, Vera. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade.** Xamã VM Editora e Gráfica Ltda. São Paulo. 2005.

ADRIÃO, Theresa.; PERONI, Vera. (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate.** Xamã VM Editora e Gráfica Ltda. São Paulo. 2008.

AGUILAR, Luis Enrique. **Estado Desertor: Brasil-Argentina nos anos de 1982-1992.** Campinas SP, 2000. ISBN 85-86091-15-4.

ALMEIDA, Ivanete Belluci Pires de.; BATISTA, Sueli Soares dos Santos.; MATA, Magali Amorim.; FERNANDEZ, Senira Anie Ferraz. **Sistemas gestores e avaliação educacional: perspectivas e experiências.** Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura, v. 1, p. 68-78, 2016.

ALVES, Mário Aquino. **Terceiro Setor: o dialogismo polêmico.** 350 p. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2002.

APASE. **Currículo Escolar: algumas reflexões. Suplemento Pedagógico.** Ano IX nº 24 - outubro 2008. Disponível: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/curriculo-escolar-algumas-reflexoes>. Acesso em 18/08/2015.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências.** In: OLIVEIRA, Cleiton et AL: **Municipalização do ensino no Brasil.** Belo Horizonte. Autêntica. 1999. P 61-90.

ARGOLO, Juliana.; MOTTA, Vânia. **Arranjos de desenvolvimento da educação: regime de colaboração de ‘novo’ tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito.** ANDES – SN. Agosto de 2015.

ARRETCHE, Marta. **Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização.** Rio de Janeiro/São Paulo, Revan/Fapesp, p. 165. 2000.

_____, Marta. **Relações federativas nas políticas sociais.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 25-48. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ASSIS, Luiz Gustavo Bambini. **Criação de novos municípios: Alternativa ou erro?** – Artigo. Rev. Jur., Brasília, v. 8, n. 81, outubro./novembro., 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins **O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica.** In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, Stephen. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar.** In: **Educação e Sociedade**, v.25, n. 89, 2004.

_____, Stphen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, 2005.

BALMANT, Ocimara. **Quase metade das cidades paulistas usa apostila nas escolas municipais.** O Estado de São Paulo - 21 de julho de 2011.
Site: <http://www.estadao.com.br>/Acessado em 09/08/2011

BANDEIRA, Claudia. **A avaliação educacional no Plano Nacional de Educação – PNE.** Seminário GEPAVE de Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e no Seminário sobre Avaliação Educacional realizado na Fundação Carlos Chagas. 2014.

BEZERRA, Egle Pessoa. **A ampliação da oferta educacional via parcerias público-privadas: uma análise comparada dos municípios paulistas de Pirassununga, Piracicaba e Hortolândia.** UNESP, Rio Claro. 2008.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária.** Campinas, SP: Graf. FE; Hortograph, 2002.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei n. 9.939/96 comentada e interpretada, artigo por artigo.** 5ª. ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Os desafios do novo Plano Nacional de Educação (PNE Lei n. 13.005/14: comentários sobre suas metas e estratégias.** 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo: Lei n. 10.172/2001: discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC.** Proposta Preliminar. 2ª. Versão Revista. Abril/ 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Emenda Constitucional nº. 15, de 12 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre a criação de municípios. Dá nova redação ao § 4º do art. 18 da Constituição Federal.**

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

_____. Lei nº 11.494, de 20/06/2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB,** de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de

dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 30/2000**. Brasília, 12 de setembro de 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Manual de Orientação: **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Brasília: MEC, 1998.

CAFARDO, Renata. **São Paulo começa a usar apostila única para orientar professores**. O Estado de São Paulo, São Paulo, p. A-14, 13 fev. 2008.

CAFARDO, Renata.; IWASSO, Simone. **Apostila na rede pública cresce a partir de 2005**. O Estado de São Paulo, São Paulo, p. A-34, 13 abr. 2008.

GUIMARÃES, José Luiz. **Desigualdades regionais na educação: a municipalização do ensino em São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1995. v. 1. 120p.

CHIZZOTTI, Antonio. PONCE, Branca Jurema. **O currículo e os sistemas de ensino no Brasil**. PUC – SP. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COSTA, Sheyla Luiz **(Des)governo, (in)governabilidade ou (des)governança?** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 42-74, mar./abr. 1997.

CRIVELARO, Sergio Henrique Rezende. SOUZA, Aline Tadei de Souza. e FRANCISCO, José. **Pequenos Municípios: a participação do dia-a-dia e a cidadania do cara-a-cara**. - Anais do Ilo. Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia – 2007.

CURY, Jamil. **Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Documento Final da CONAE, 2010.

_____, Jamil. Um novo movimento da educação privada. In: ADRIÃO, Theresa.; PERONI, Vera. (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. Xamã VM Editora e Gráfica Ltda. São Paulo. 2008.

_____, Jamil. **O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 81, p.33-42, maio 1992.

DICIONÁRIOWEB.**Termo Porte e sinônimos**.Disponível:**Erro! A referência de hyperlink não é válida..**

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella **Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas**. Atlas. São Paulo. 2009.

FERNANDES, Rubem Cesar. **Privado, porém público. O terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FÉRRER, Heitor. **Criação de Municípios: solução ou problema?** Artigo – O povo on line – Opinião UOL (WWW.opovo.uol.com.br) – 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.Porto Alegre, ARTMED, 1993.

FREITAS, Alexandre. **Cidades e Lugares**. Disponível: <http://cidadeselugares.blogspot.com>, Acesso em 01/10/2010.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola...** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Política e gestão educacional na contemporaneidade.** In: FERREIRA, Eliza. B.; OLIVEIRA, Dalila, A. (Org.). **Crise da escola e políticas públicas.** Belo Horizonte. : Autêntica, 2009.

GENTILI, Pablo. **A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional.** In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. P. 320-339.

GENTILINI, João Augusto. **Planejamento da Educação, Projeto Político e Autonomia: desafios para o Poder Local.** Cultura Acadêmica Editora. São Paulo, 2010.

_____, João Augusto. **Crise e Planejamento Educacional na América Latina: Tendências e Perspectivas no Contexto da Descentralização.** 1999. 0 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Newton Antonio Paciulli Bryan.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação** (para além das teorias da reprodução) Petrópolis, Vozes, 1986.

GIUBILEI, Sônia (Org.). **Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Estado, Sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos velhos problemas.** In: **RBP AE**, v. 31, n. 1, 1997.

GUIMARÃES, José Luiz. **Desigualdades regionais na educação: a municipalização do ensino em São Paulo**. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação**. São Paulo/BRA: Editora Cultrix, 1973.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Site: WWW.ibge.org.br.

IBGE. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros: 2014 / Acima do título: Pesquisa de Informações Básicas Municipais; Pesquisa de Informações Básicas Estaduais**. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 126 p.

KLERING, Luís Roque. - **Experiências recentes em municípios brasileiros: Os novos municípios e as conquistas de autonomia**. In: FACHIN, R. C. e CHANLAT, A. Governo Municipal na América Latina. Porto Alegre: Sulina/ Editora da Universidade/ UFRGS, 1998, p. 248-265.

NETO, João Luiz Horta. **Avaliação e indicadores educacionais. Um olhar retrospectivo sobre avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB 2005**. Revista Iberoamericana de Educacion, n. 42/5, abr. 2007.

MANTOVANI, Ana Maria. **Parceria Educacional Estado-Município e a Municipalização do Ensino Fundamental Público no Estado de São Paulo**. Relatório – Equipe de Municipalização da SEESP. São Paulo. Dez. 2001.

MARTINS, Ana Maria. **A política educacional paulista: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia 1983 a 1999**. Educ. Soc. vol. 24, n.83, Campinas. Ago. 2003.

_____. **Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo**. Cad. Pesqui. nº. 120 São Paulo Nov. 2003

MELO, Leandro Ferreira de. **Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo. 2014. 228f.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. **O FUNDEB e a municipalização do ensino fundamental em São Paulo: novo fundo, velhas tendências.** Educação: Teoria e Prática – Vol. 22, n. 41, Período set/dez – 2012.

MONTANO, Carlos. **“Terceiro setor” e “questão social” na reestruturação do capital: o canto da sereia.** Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ago. 2011.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa. **Globalização e políticas públicas: vida paixão e morte do Estado Nacional? In: Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, 2004.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa. **O liberalismo clássico, o mercado e a intervenção estatal. In: Educação e Sociedade**, v. 17, n. 57, 1996.

MOTA, Ademar Benetido Ribeiro da. **A História da Municipalização do ensino no Brasil.** VII Jornada do HISTEDBR, Campo Grande – MT, 2007.

NETO, João Luiz Horta. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema.** R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

NETO, João Luiz Horta. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005.** Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n. 42/5. 2007.

O GLOBO – ECONOMIA. RODRIGUES, L & LINS, L. **Cidade pequena, pobreza maior.** IBGE/2000. Ed. Nov. 2004, p.21.

O GLOBO - IBGE: **Municípios até 500 mil têm maior taxa de aumento da população.** Site: <http://oglobo.globo.com/pais/mat/2011/04/29/ibgemunicipios-ate-500-mil-tem-maior-taxa-de-aumento-da-populacao-924345991.asp#ixzz1RAhq4NMb>, 29/04/2011. Acessado em 04/07/2011.

OLIVEIRA, Cleiton. **Municipalização do Ensino do Brasil** – Ed. Autêntica. 1999.

PISSAIA, Vitor Hugo. **A Municipalização do ensino em Municípios de Pequeno Porte: a Região de Taquaritinga – (1998-2009)**. Prof. Dr. Orientador Zacarias Pereira Borges. Campinas: UNICAMP, 2011, Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação – FE-UNICAMP.

PARENTE, Juliano Mota, PARENTE, Claudia da Mota Darós. **Política, Gestão e Financiamento da Educação**. (Org). São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

PNAD – **Pesquisa Nacional por Amostra e de Domicílios**. Pesquisa - **Mapa da Fome**. IBGE.

PNUD – **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento** – Site: WWW.pnud.org.br.

RUSSO, Daniele Aparecida. **A escola como objeto de estudo: o conhecimento produzido em periódicos publicados pelo INEP (1995-2010)**. Marília, 2012.

SANFELICE, José Luís. **Currículo Escolar: algumas reflexões, Suplemento Pedagógico**. Apase Ano IX nº 24 - outubro 2008. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/curriculo-escolar-algumas-reflexoes>

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 42.778, de 31 de dezembro de 1997. **Dispõe sobre a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 31 dez. 1996.

_____. Lei Complementar N 651, de 31 de julho de 1990. **Dispõe sobre a criação, fusão, incorporação e desmembramento de Municípios e criação, organização e supressão de Distritos**.

_____. Decreto n.º 40.889, de 10/06/96. **Altera modelo-padrão de convênio anexo ao Decreto n.º 40.673, de 16/02/96**.

_____. Decreto n.º 43.072, 04/05/98. **Disciplina a celebração de convênios objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria**

Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental, mediante a transferência de alunos, recursos humanos e materiais e de recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfourri. **Descentralização e a Gestão Educacional**. São Paulo. Expressão & Arte. 2009.

SARMENTO, Diva Chaves. **Criação dos Sistemas Municipais de Ensino**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93. p. 1363-1390, set./dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Análise do substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990. P.103

_____, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Autores Associados. Campinas, 2009.

_____, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios**. Educação e sociedade, ano XX, n. 69, dez. / 1999.

SILVA, Igínia Caetana Finelli. **Municipalização do Ensino: um avesso de um direito** – Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001 (Texto do Livro Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas. GIUBILEI, Sônia - Org.).

SILVA, Isabelle Fiorelli. **O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, Luiz Antonio Palma, STANISCI, Silvia Andrade (Org). **Ampliação das redes de ensino fundamental nos municípios paulistas: referências, dados e questões da política pública de educação**. São Paulo : FUNDAP : Secretaria da Educação, 2015. 282 p.

SOUZA, Donaldo Bello. **Desafios da educação municipal**. Dp&a. Rio de Janeiro – RJ, 2003.

TOBAR, Federico. **O conceito de descentralização: usos e abusos.** Planejamento e Políticas Públicas, (5), 31-51. 1991.

TORRES, Julio Cear, PISSAIA, Vitor Hugo. **Fundef e municipalização do ensino: breves considerações.** Revista Temas da Administração Pública (UNESP – Araraquara). Edição Especial, v. 4 , n. 7, 2012.

VERZA, Severino Batista. **As políticas públicas de educação no município.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

VIEIRA, Maria Lourdes. **Faces e Falas da avaliação universitária: o Portfólio como recurso mediador da aprendizagem.** UNICAMP - Campinas, São Paulo, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O público, o privado e o comunitário na educação.** Educação e Sociedade, São Paulo, n. 27, 1987.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Política Educacional e a LDB: algumas reflexões.** Revista Livre Filosofar, Londrina – PR: Vozes, 1997.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO

PROJETO DE PESQUISA: Municípios de Pequeno Porte do Estado de São Paulo: relações entre indicadores de desempenho e material curricular.

ORIENTADOR: CARLOS DA FONSECA BRANDÃO

ORIENTANDO: VITOR HUGO PISSAIA

1. ESCLARECIMENTO SOBRE OS PESQUISADORES

1.1- Dr. **Carlos da Fonseca Brandão** é doutor em Educação, Livre-docente em Estrutura e Funcionamento do Ensino no Departamento de Educação da UNESP – Assis e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Marília.

1.2- **Vitor Hugo Pissaia** é licenciado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo André, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação - UNICAMP e aluno doutorando do curso de pós-graduação em Educação pela UNESP – Marília.

2. OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Esta pesquisa pretende analisar comparativamente a relação existente as diferentes formas de utilização de material curricular e a evolução do desempenho escolar dos municípios de pequeno porte do estado de São Paulo.

3. PROCEDIMENTO

As informações contidas nesta folha, fornecidas por Vitor Hugo Pissaia, doutorando em Educação pela UNESP – Marília tem por objetivo firmar acordo escrito com o voluntário para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ele será submetido.

Ao concordar em participar desta pesquisa estou ciente de que:

Responderei a uma ficha sobre informações educacionais e profissionais e participarei de entrevista semi-estruturada. Será mantido o anonimato no estudo. Para a realização das entrevistas, será acordado entre entrevistador e entrevistado, dia, horário e local conveniente às partes citadas e/ou através de correio eletrônico. Os dados obtidos neste estudo serão objetos de análise para a construção da tese proposta e suas conclusões poderão ser divulgadas em eventos científicos, em revistas e outros meios de divulgação de estudos desta natureza.

4. RISCOS E BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES

Estou informado de que sou livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem correr o risco discriminação ou represália por parte das pesquisadoras; a participação nesta pesquisa não me trará benefícios diretos e imediatos, mas estarei colaborando para a compreensão de informações pertinentes à tese de doutorado cujo *título*

“Municípios de Pequeno Porte do Estado de São Paulo: relações entre indicadores de desempenho e material curricular” no contexto da Pedagogia Universitária.

5. ALTERNATIVA

Sou livre para optar não participar deste estudo.

6. CUSTOS E REEMBOLSO

Não terei despesas e não serei reembolsado por participar desta pesquisa.

7. ESCLARECIMENTOS E SUGESTÕES

Poderei esclarecer dúvidas e fazer sugestões sobre o estudo por e-mail ou pelos telefones do **Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão**, email: cbrandao@assis.unesp.br ou do orientando **Vitor Hugo Pissaia**, email: vhpissaia@ig.com.br.

8. CONSENTIMENTO.

Minha participação nesta pesquisa é voluntária.

Eu sou livre para recusar a participar deste estudo ou para desistir dele a qualquer momento.

Tendo em vista os itens acima apresentados, confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

_____, ____/____/2015

Local e Data

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador
VITOR HUGO PISSAIA

Obs.: Esses documentos de consentimento devem ser arquivados e uma cópia deve ser anexa ao trabalho.

ANEXO II



FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNESP MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO – DIRIGENTES MUNICIPAIS DE ENSINO

Parte I

Idade _____ Sexo _____

Formação _____

Município que atua enquanto Dirigente Municipal de Educação: _____

Tempo de serviço no cargo de Dirigente Municipal de Educação: _____

Parte II

1 – Identifique qual/quais material(is) curricular(es) nas 1ª. a 4ª. Séries (hoje 2º. a 5º. Anos) foram utilizados desde o ano de 2002 até hoje por sua rede municipal de ensino.

Obs.: Pode assinalar mais que uma alternativa.

- () PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.
- () Material Curricular Próprio (elaborado pela rede municipal de ensino).
- () Material Curricular da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.
- () Material Curricular Privado.

1A – Como foi a trajetória da implementação do(s) material(is) curricular(s) nas 1ª. a 4ª. Séries (hoje 2º. a 5º. Anos) desde o ano de 2002 até hoje em sua rede municipal de ensino (de que ano a que ano foi/foram utilizado(s), se teve/tiveram interrupção(s)).

2 – Identifique qual/quais material(is) curricular(es) nas 6ª. a 8ª. Séries (hoje 6º. a 9º. Anos) foram utilizados desde o ano de 2002 até hoje por sua rede municipal de ensino.

Obs.: Pode assinalar mais que uma alternativa.

- () PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.
- () Material Curricular Próprio (elaborado pela rede municipal de ensino).
- () Material Curricular da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

☐ Material Curricular Privado.

2A – Como foi a trajetória da implementação do(s) material(is) curricular(s) nas 5ª. a 8ª. Séries (hoje 6º. a 9º. Anos) desde o ano de 2002 até hoje em sua rede municipal de ensino (de que ano a que ano foi/foram utilizado(s), se teve/tiveram interrupção(s)).

3 – Enquanto dirigente municipal de educação, você acredita que o material curricular é o principal fator que possibilita a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da sua rede municipal de ensino?

☐ Sim ☐ Não

4 - Enquanto dirigente municipal de educação, qual(s) do(s) material(s) curricular(es) acredita ser o(s) MAIS ADEQUADO(S) para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da sua rede municipal de ensino?

- ☐ PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.
- ☐ Material Curricular Próprio (elaborado pela rede municipal de ensino).
- ☐ Material Curricular da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.
- ☐ Material Curricular Privado.

5 - Enquanto dirigente municipal de educação, qual(s) do(s) material(s) curricular(es) acredita ser o(s) MENOS ADEQUADO(S) para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da sua rede municipal de ensino?

- ☐ PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.
- ☐ Material Curricular Próprio (elaborado pela rede municipal de ensino).
- ☐ Material Curricular da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.
- ☐ Material Curricular Privado.

6 – A sua rede municipal de ensino possui algum sistema próprio de avaliação do rendimento dos seus alunos do ensino fundamental?

☐ Sim ☐ Não

7 – Caso tenha implantado sistema próprio de avaliação na sua rede municipal de ensino, você acredita que sua utilização tem coerência com o material curricular que adotaram?

☐ Sim ☐ Não

8 – Se o seu município utiliza material curricular privado, você acredita que o mesmo contribui no rendimento escolar dos alunos de sua rede municipal de ensino?

() Sim () Não

Se SIM, assinale a(s) contribuição(s):

- () Formação dos gestores.
- () Formação dos docentes.
- () Conteúdo apropriado e adequado às exigências (competências e habilidades) contidas na Prova Brasil.
- () Simulado para a Prova Brasil.
- () Orientação à equipe docente na preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil.
- () Outro(s): _____

9 – Se o seu município utiliza o PNLD, você acredita que o mesmo contribui no rendimento escolar dos alunos de sua rede municipal de ensino?

() Sim () Não

Se SIM, assinale a(s) contribuição(s):

- () Formação dos gestores.
- () Formação dos docentes.
- () Conteúdo apropriado e adequado às exigências (competências e habilidades) contidas na Prova Brasil.
- () Simulado para a Prova Brasil.
- () Orientação à equipe docente na preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil.
- () Outro(s): _____

10 – Se o seu município utiliza material curricular da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, você acredita que o mesmo contribui no rendimento escolar dos alunos de sua rede municipal de ensino?

() Sim () Não

Se SIM, assinale a(s) contribuição(s):

- () Formação dos gestores.
- () Formação dos docentes.
- () Conteúdo apropriado e adequado às exigências (competências e habilidades) contidas na Prova Brasil.
- () Simulado para a Prova Brasil.
- () Orientação à equipe docente na preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil.
- () Outro(s): _____

11 – Se o seu município utiliza apenas o material curricular próprio, você acredita que o mesmo contribui no rendimento escolar dos alunos de sua rede municipal de ensino?

() Sim () Não

Se SIM, assinale a(s) contribuição(s):

- () Formação dos gestores.
 () Formação dos docentes.
 () Conteúdo apropriado e adequado às exigências (competências e habilidades) contidas na Prova Brasil.
 () Simulado para a Prova Brasil.
 () Orientação à equipe docente na preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil.
 () Outro(s): _____

12 – O seu município possui PME – Plano Municipal de Educação aprovado e sancionado?

() Sim () Não

13 – A Meta 7 do PNE - Plano Nacional de Educação, determina “*Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB*”,

IDEB – NACIONAL	2015	2017	2019	2021
<u>Anos Iniciais</u> do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
<u>Anos Finais</u> do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5

Fonte: INEP/MEC.

Sendo assim:

13A – Caso seu município tenha a Lei do PME – Plano Municipal de Educação aprovada e sancionada, com relação à Meta referente ao fomento da qualidade da educação básica no ensino fundamental da rede municipal de ensino no contexto do IDEB, no quadro a seguir, preencha as Metas definidas para o ensino fundamental da rede municipal de ensino contidas no Plano Municipal de Educação – PME.

IDEB – PME	2015	2017	2019	2021
<u>Anos Iniciais</u> do Ensino Fundamental				
<u>Anos Finais</u> do Ensino Fundamental				

14 – Caso seu município tenha a Lei do PME – Plano Municipal de Educação aprovada e sancionada, na sua opinião, assinale com um “X” o grau de importância (de 0 a 10 pontos), quanto aos aspectos que mais poderão determinar e/ou contribuir para atingir as Metas definidas para o IDEB (2015-2017-2019-2021) contidas no Plano Municipal de Educação - PME.

Fator		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	Período Integral no Ensino Fundamental											
B	Valorização do Magistério											
C	Valorização dos demais profissionais da educação											
D	Número sustentável de alunos por sala de aula											
E	Material Curricular											
F	Integração Família-escola											
G	Formação dos Docentes (inicial e continuada)											
H	Gestão Democrática											
I	Avaliação do rendimento escolar											
J	Infra-estrutura física e equipamentos/mobiliários											
K	Reforço no contra-turno escolar											
L	Outro: _____.											

15 – Quanto ao Material(s) Curricular(es) utilizado(s) por sua rede municipal de ensino (ensino fundamental), no sentido de atingir o IDEB (2015-2017-2019-2021) definido pelo PME – Plano Municipal de Educação, precisa de:

() Mudança.

() Continuidade.

() Outro(s): _____

ANEXO III

Quadro - Situação do PME – Plano Municipal de Educação dos Municípios de Pequeno Porte do estado de São Paulo

Municípios	PME – Situação da Lei	Lei PME
Adolfo	Projeto de Lei enviado ao Legislativo	-
Águas de São Pedro	Não Registrada	-
Analândia	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.842, de 15/06/2015
Arapeí	Aprovada e Sancionada	Lei nº 372, de 19/06/2015
Areias	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.231, de 17/06/2015
Borebi	Aprovada e Sancionada	Lei nº 510, de 24/06/2015
Buritizal	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.447, de 25/06/2015
Canas	Aprovada e Sancionada	Lei nº 523, de 24/06/2015
Canitar	Aprovada e Sancionada	Lei nº 576, de 11/06/2015
Cássia dos Coqueiros	Projeto de Lei enviado ao Legislativo	-
Cedral	Aprovada e Sancionada	Lei nº 2.354, de 11/06/2015
Corumbataí	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.844, de 08/06/2015
Cristais Paulista	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.783, de 24/06/2015
Emilianópolis	Aprovada e Sancionada	Lei nº 542, de 25/06/2015
Iaras	Projeto de Lei enviado ao Legislativo	-
Icem	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.928, de 23/06/2015
Jambeiro	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.722, de 25/06/2015
Jeriquara	Aprovada e Sancionada	Lei nº 714, de 03/06/2015
Jumirim	Aprovada e Sancionada	Lei nº 540, de 24/06/2015
Motuca	Aprovada e Sancionada	Lei nº 667, de 16/06/2015
Narandiba	Projeto de Lei enviado ao Legislativo	-
Nova Independência	Aprovada e Sancionada	Lei nº 018, de 22/05/2015
Novais	Aprovada e Sancionada	Lei nº 531, de 15/06/2015
Oscar Bressane	Projeto de Lei enviado ao Legislativo	-
Ouro Verde	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.820, de 02/06/2015
Paraíso	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.097, de 18/06/2015
Pardinho	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.226, de 16/06/2015
Pedra Bela	Com Lei Aprovada	-
Quadra	Aprovada e Sancionada	Lei nº 541, de 23/06/2015
Restinga	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.907, de 08/06/2015
Ribeirão Corrente	Aprovada e Sancionada	Lei nº 1.332, de 10/06/2015
Sta Cruz da Esper.	Aprovada e Sancionada	Lei nº 408, de 19/06/2015
Sto A do Aracanguá	Projeto de Lei enviado ao Legislativo	-
Santo Ant. do Pinhal	Aprovada e Sancionada	Lei nº 40, de 24/06/2015
São José do Barreiro	Aprovada e Sancionada	Lei nº 008, de 25/06/2015
Trabiju	Com Documento Base elaborado	-
Uchoa	Aprovada e Sancionada	Lei nº 3.627, de 19/06/2015
Vargem	Projeto de Lei enviado ao Legislativo	-

Fonte: INEPMEC. <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 26 de setembro de 2015.

ANEXO IV

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO – PARTE I

MUNICÍPIOS	IDADE	SEXO		FORMAÇÃO						TEMPO DE SERVIÇO
		M	F	Grad.		Espec.		Mest.	Dout.	
				Sim	*	Sim	**			
Águas de São Pedro	59		x	x	1,2	-	-	-	-	12 anos
Arapeí	56		x	x	1	-	-	-	-	3 anos
Borebi	53		x	x	1	-	-	-	-	3 meses
Canas	28		x	x	4	-	-	-	-	7 meses
Cássia dos Coqueiros	60		x	x	NR	x	NR	-	-	1 a e 6 m
Cedral	65	x		x	NR	-	-	-	-	16 anos
Corumbataí	62		x	x	1	-	-	-	-	5 anos
Cristais Paulista	58		x	x	1	-	-	-	-	2 anos
Emilianópolis	48	x		x	1,5	x	-	-	-	3 an e 2m
Icem	38		x	x	1,2,3	-	-	-	-	10 meses
Jumirim	49		x	NR	NR	NR	NR	NR	NR	6 anos
Narandiba	38		x	x	NR	x	1,2	-	-	4 anos
Nova Independência	37		x	x	1,3	x	1	-	-	9 anos
Oscar Bressane	64		x	x	1,3	-	-	-	-	13 anos
Ouro Verde	36		x	x	1,3	x	3	-	-	7 anos
Quadra	46		x	x	1	x	2	-	-	7 anos
Restinga	38		x	x	1,3	-	-	-	-	3 anos
Ribeirão Corrente	43		x	x	1,3	x	1	-	-	3 anos
Santa Cruz da Esperança	56		x	x	5	-	-	-	-	3 anos
Sto. Ant. do Aracanguá	60		x	x	1,3	-	-	-	-	4 anos
Santo Antônio do Pinhal	36		x	x	1	x	1	-	-	3 anos
São José do Barreiro	58		x	x	NR	x	NR	-	-	3 anos
Uchoa	57		x	x	1,2	x	2	-	-	-1ano

*Área de Formação: 1 – Pedagogia; 2 – Licenciatura Exatas; 3 – Licenciatura Humanos; 4 – Licenciatura Biológicas; 5 – Outras.

** Área de Formação: 1 – Gestão Educacional; 2 – Psico-pedagogia; 3 – Outras.

ANEXO V

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO – PARTE II

QUESTÃO 1

1 – Identifique qual/quais material(is) curricular(es) nas 1ª. a 4ª. Séries (hoje 2º. a 5º. Anos) foram utilizados desde o ano de 2002 até hoje por sua rede municipal de ensino.

Obs.: Pode assinalar mais que uma alternativa.

MUNICÍPIOS	PNLD	PRÓPRIO	SEESP	PRIVADO
Águas de São Pedro	X			X
Arapeí	X			
Borebi				X
Canas	X		X	X
Cássia dos Coqueiros	X		X	
Cedral	X	X		X
Corumbataí	X		X	
Cristais Paulista	X		X	
Emilianópolis	X		X	
Icem	X		X	X
Jumirim				X
Narandiba	X		X	
Nova Independência	X		X	X
Oscar Bressane	X		X	
Ouro Verde	X		X	
Quadra	X		X	
Restinga	X		X	
Ribeirão Corrente	X		X	X
Santa Cruz da Esperança	X			X
Santo Antônio do Aracanguá	X	X	X	
Santo Antônio do Pinhal	X		X	X
São José do Barreiro	X		X	
Uchoa	X	X	X	X

ANEXO VI
TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 1A

1A – Como foi a trajetória da implementação do(s) material(is) curricular(s) nas 1ª. a 4ª. Séries (hoje 2º. a 5º. Anos) desde o ano de 2002 até hoje em sua rede municipal de ensino (de que ano a que ano foi/foram utilizado(s), se teve/tiveram interrupção(s)).

MUNICÍPIOS	PNLD	PRÓPRIO	SEESP	PRIVADO
Águas de São Pedro	2002-2006 2010-HOJE			2007-2009
Arapeí	SEMPRE			
Borebi				SEMPRE
Canas	Até 2010		APÓS 2010	DESDE 2011
Cássia dos Coqueiros	SEMPRE		SEMPRE	
Cedral	Reuniões	Reuniões		Reuniões
Corumbataí	SEMPRE		DESDE 2010	
Cristais Paulista	SEMPRE		SEMPRE	
Emilianópolis	SEMPRE		DESDE 2013	
Icem	SEMPRE		SEMPRE	*
Jumirim				DESDE 2012
Narandiba	SEMPRE		SEMPRE	
Nova Independência	DESDE 2002		Não inf. anos	Não inf. anos
Oscar Bressane	SEMPRE		DESDE 2011	
Ouro Verde	SEMPRE		DESDE 2011	
Quadra	SEMPRE		SEMPRE	
Restinga	SEMPRE		SEMPRE	
Ribeirão Corrente	2007-HOJE		2007-HOJE	2002-2006
Santa Cruz da Esperança	2002-2008			DESDE 2009
Sto. Ant. do Aracanguá	SEMPRE		SEMPRE	DESDE 2009
Santo Antônio do Pinhal	2002-2009		DESDE 2014	DESDE 2009
São José do Barreiro	SEMPRE		APÓS 2010	
Uchoa	DESDE 2002	2002 A 2004	2010 A 2015	2005 A 2009X

* Rupturas durante os anos de eleição.

ANEXO VII

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 2

2 – Identifique qual/quais material(is) curricular(es) nas 6ª. a 8ª. Séries (hoje 6º. a 9º. Anos) foram utilizados desde o ano de 2002 até hoje por sua rede municipal de ensino.

Obs.: Pode assinalar mais que uma alternativa.

MUNICÍPIOS	PNLD	PRÓPRIO	SEESP	PRIVADO
Águas de São Pedro	X			X
Arapeí	X			
Borebi				X
Canas	X		X	X
Cássia dos Coqueiros	X		X	X
Cedral	X	X		X
Corumbataí	X			
Cristais Paulista	X		X	
Emilianópolis	X		X	
Icem	X		X	X
Jumirim				X
Narandiba			X	
Nova Independência	X		X	X
Oscar Bressane	X			
Ouro Verde	X		X	
Quadra	X		X	
Restinga	X		X	
Ribeirão Corrente	X		X	X
Santa Cruz da Esperança	X			X
Santo Antônio do Aracanguá	X	X	X	
Santo Antônio do Pinhal	X		X	X
São José do Barreiro	X			
Uchoa	X	X	X	X

ANEXO VIII
TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 2A

2A – Como foi a trajetória da implementação do(s) material(is) curricular(s) nas 5ª. a 8ª. Séries (hoje 6º. a 9º. Anos) desde o ano de 2002 até hoje em sua rede municipal de ensino (de que ano a que ano foi/foram utilizado(s), se teve/tiveram interrupção(s)).

MUNICÍPIOS	PNLD	PRÓPRIO	SEESP	PRIVADO
Águas de São Pedro	2002 – 2006 2010-HOJE			2007-2009
Arapeí	SEMPRE			
Borebi				SEMPRE
Canas	Até 2010		APÓS 2010	DESDE 2011
Cássia dos Coqueiros	SEMPRE		SEMPRE	SEMPRE
Cedral	Reuniões	Reuniões		Reuniões
Corumbataí	SEMPRE			
Cristais Paulista	SEMPRE		SEMPRE	
Emilianópolis	SEMPRE		DESDE 2013	
Icem	SEMPRE		SEMPRE	*
Jumirim				DESDE 2012
Narandiba			SEMPRE	
Nova Independência	DESDE 2002		Não inf. anos	Não inf. anos
Oscar Bressane	SEMPRE			
Ouro Verde	SEMPRE		DESDE 2011	
Quadra	SEMPRE		SEMPRE	
Restinga	SEMPRE		SEMPRE	
Ribeirão Corrente	2007-HOJE		NR	2002-2006
Santa Cruz da Esperança	2002-2008			DESDE 2009
Sto. Ant. do Aracanguá	SEMPRE		SEMPRE	DESDE 2009
Santo Antônio do Pinhal	2002-2009		DESDE 2014	DESDE 2009
São José do Barreiro	SEMPRE			
Uchoa	DESDE 2002	2002 A 2004	2010 A 2015	2005 A 2009X

* Rupturas durante os anos de eleição.

ANEXO IX
TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 3

3 – Enquanto dirigente municipal de educação, você acredita que o material curricular é o principal fator que possibilita a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da sua rede municipal de ensino?

MUNICÍPIOS	SIM	NÃO
Águas de São Pedro	X	
Arapeí	X	
Borebi		X
Canas		X
Cássia dos Coqueiros		X
Cedral		X
Corumbataí		X
Cristais Paulista		X
Emilianópolis	X	
Icem		X
Jumirim		X
Narandiba	X	
Nova Independência	X	
Oscar Bressane		X
Ouro Verde		X
Quadra		X
Restinga	X	
Ribeirão Corrente	X	
Santa Cruz da Esperança		X
Santo Antônio do Aracanguá		X
Santo Antônio do Pinhal		X
São José do Barreiro		X
Uchoa		X

ANEXO X

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 4

4 - Enquanto dirigente municipal de educação, qual(s) do(s) material(s) curricular(es) acredita ser o(s) **MAIS ADEQUADO(S)** para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da sua rede municipal de ensino?

MUNICÍPIOS	NR	PNLD	PRÓPRIO	SEESP	PRIVADO
Águas de São Pedro		X			
Arapeí		X			
Borebi					X
Canas					X
Cássia dos Coqueiros		X		X	X
Cedral		X	X		
Corumbataí		X			
Cristais Paulista					X
Emilianópolis		X		X	
Icem				X	
Jumirim					X
Narandiba				X	
Nova Independência					X
Oscar Bressane		X			
Ouro Verde				X	
Quadra	X				
Restinga		X	X	X	
Ribeirão Corrente					X
Santa Cruz da Esperança	X				
Santo Antônio do Aracanguá			X		
Santo Antônio do Pinhal					X
São José do Barreiro			X		
Uchoa		X	X	X	X

ANEXO XI

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 5

5 - Enquanto dirigente municipal de educação, qual(s) do(s) material(s) curricular(es) acredita ser o(s) MENOS ADEQUADO(S) para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da sua rede municipal de ensino?

MUNICÍPIOS	NR	PNLD	PRÓPRIO	SEESP	PRIVADO
Águas de São Pedro				X	
Arapeí	X				
Borebi	X				
Canas			X		
Cássia dos Coqueiros	X				
Cedral					X
Corumbataí					X
Cristais Paulista			X		
Emilianópolis	X				
Icem				X	
Jumirim		X			
Narandiba					X
Nova Independência			X		
Oscar Bressane					X
Ouro Verde		X			
Quadra	X				
Restinga					X
Ribeirão Corrente					X
Santa Cruz da Esperança	X				
Santo Antônio do Aracanguá					X
Santo Antônio do Pinhal			X		
São José do Barreiro					X
Uchoa	X				

ANEXO XII

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 6

6 – A sua rede municipal de ensino possui algum sistema próprio de avaliação do rendimento dos seus alunos do ensino fundamental?

MUNICÍPIOS	SIM	NÃO
Águas de São Pedro		X
Arapeí		X
Borebi		X
Canas	X	
Cássia dos Coqueiros	X	
Cedral	X	
Corumbataí	X	
Cristais Paulista	X	
Emilianópolis	X	
Icem	X	
Jumirim	X	
Narandiba		X
Nova Independência		X
Oscar Bressane		X
Ouro Verde	X	
Quadra	X	
Restinga	X	
Ribeirão Corrente	X	
Santa Cruz da Esperança	X	
Santo Antônio do Aracanguá	X	
Santo Antônio do Pinhal		X
São José do Barreiro		X
Uchoa		X

ANEXO XIII

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 7

7 – Caso tenha implantado sistema próprio de avaliação na sua rede municipal de ensino, você acredita que sua utilização tem coerência com o material curricular que adotaram?

MUNICÍPIOS	SIM	NÃO
Canas	X	
Cássia dos Coqueiros	X	
Cedral	X	
Corumbataí		X
Cristais Paulista	X	
Emilianópolis	X	
Icem	X	
Jumirim	X	
Nova Independência		X
Ouro Verde	X	
Restinga	X	
Ribeirão Corrente	X	
Santa Cruz da Esperança	X	
Santo Antônio do Aracanguá	X	

ANEXO XIV

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 8

8 – Se o seu município utiliza material curricular privado, você acredita que o mesmo contribui no rendimento escolar dos alunos de sua rede municipal de ensino?

MUNICÍPIOS	SIM	NÃO	CONTRIBUIÇÕES
Águas de São Pedro			Não Respondeu
Arapeí		X	
Borebi			Todas, exceto “Outro”
Canas	X		Todas, exceto “Outro”
Cássia dos Coqueiros	X		Todas, exceto “Outro”
Cedral		X	
Icem	X		Todas, exceto “Outro”
Jumirim	X		3
Nova Independência	X		Todas, exceto “Outro”
Santa Cruz da Esperança	X		Todas, exceto “Outro”
Santo Antônio do Aracanguá		X	
Santo Antônio do Pinhal	X		Todas, exceto “Outro”

ANEXO XV

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 9

9 – Se o seu município utiliza o PNLD, você acredita que o mesmo contribui no rendimento escolar dos alunos de sua rede municipal de ensino?

MUNICÍPIOS	SIM	NÃO	CONTRIBUIÇÕES
Águas de São Pedro	X		3
Arapeí	X		3 e 5
Canas		X	
Cássia dos Coqueiros	X		Todas, exceto “Outro”
Cedral	X		Todas, exceto “Outro”
Corumbataí	X		3
Cristais Paulista	X		3 e 4
Emilianópolis	X		3 e 4
Icem	X		3
Narandiba	X		3
Nova Independência	X		3
Oscar Bressane	X		3, 4 e 5
Ouro Verde	X		6 (OUTROS)
Quadra	X		3 e 5
Restinga	X		3, 4, 5 E 6 (OUTROS: Material de apoio e dá subsídios e outras opções para desenvolver os conteúdos)
Ribeirão Corrente	X		3 e 4
Santa Cruz da Esperança			NR
Santo Antônio do Aracanguá	X		3 e 4
Santo Antônio do Pinhal	X		3
São José do Barreiro	X		Como material complementar.
Uchoa	X		6 (OUTROS)

ANEXO XVI

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 10

10 – Se o seu município utiliza material curricular da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, você acredita que o mesmo contribui no rendimento escolar dos alunos de sua rede municipal de ensino?

MUNICÍPIOS	SIM	NÃO	CONTRIBUIÇÕES
Arapeí	X		3 e 5
Canas	X		1, 2 e 3 Saresp (conteúdos e habilidades exigidos
Cássia dos Coqueiros	X		Todas, exceto “Outro”
Corumbataí	X		2 e 3
Cristais Paulista	X		1 e 2
Emilianópolis	X		3 e 4
Icem	X		3
Narandiba	X		1, 2 e 3
Nova Independência	X		3 e 4
Oscar Bressane	X		1, 2, 3, 4 e 5
Ouro Verde	X		3
Quadra	X		3 e 5
Restinga	X		2, 3, 4 e 5
Ribeirão Corrente	X		1 e 2
Santo Antônio do Aracanguá	X		NÃO RESPONDEU
Santo Antônio do Pinhal	X		2,3 e 5
São José do Barreiro	X		1, 2 e 3
Uchoa	X		3

ANEXO XVII

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 11

11 – Se o seu município utiliza apenas o material curricular próprio, você acredita que o mesmo contribui no rendimento escolar dos alunos de sua rede municipal de ensino?

MUNICÍPIOS	SIM	NÃO	CONTRIBUIÇÕES
Canas		X	
Cássia dos Coqueiros	X		Todas, exceto “Outro”
Cedral	X		Todas, exceto “Outro”
Nova Independência		X	
Santo Antônio do Aracanguá	X		NÃO RESPONDEU

ANEXO XVIII

TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 12

12 – O seu município possui PME – Plano Municipal de Educação aprovado e sancionado?

MUNICÍPIOS	SIM	NÃO
Águas de São Pedro	X	
Arapeí	X	
Borebi	X	
Canas	X	
Cássia dos Coqueiros	X	
Cedral	X	
Corumbataí	X	
Cristais Paulista	X	
Emilianópolis	X	
Icem	X	
Jumirim	X	
Narandiba	X	
Nova Independência	X	
Oscar Bressane	X	
Ouro Verde	X	
Quadra	X	
Restinga	X	
Ribeirão Corrente	X	
Santa Cruz da Esperança	X	
Santo Antônio do Aracanguá	X	
Santo Antônio do Pinhal	X	
São José do Barreiro	X	
Uchoa	X	

ANEXO XXXI
TABULAÇÃO – QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 15

15 – Quanto ao Material(s) Curricular(es) utilizado(s) por sua rede municipal de ensino (ensino fundamental), no sentido de atingir o IDEB (2015-2017-2019-2021) definido pelo PME – Plano Municipal de Educação, precisa de:

MUNICÍPIOS	MUDANÇA	CONTIN.	OUTRO(S)
Águas de São Pedro		X	
Arapeí		X	
Borebi	X		
Canas	X		Obs.: Mudança de sistema privado com todas as exigências.
Cássia dos Coqueiros		X	
Cedral		X	
Corumbataí		X	
Cristais Paulista	X		Obs.: Material Privado no Ens. Fund. também
Emilianópolis		X	
Icem		X	
Jumirim		X	
Narandiba		X	
Nova Independência		X	
Oscar Bressane	X		Obs.: Acomp. e Aperf. De acordo com as novas DCNEB
Ouro Verde	X		
Quadra	X		
Restinga		X	Obs.: Atualização Contínua
Ribeirão Corrente		X	
Santa Cruz da Esperança		X	
Sto. Ant. do Aracanguá		X	Obs.: Índices acima ou igual ao previsto para os anos seguintes.
Santo Antônio do Pinhal		X	
São José do Barreiro			Material Próprio atende as necessidades locais.
Uchoa	X		