UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- DEDC1
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

CAROLINE NEPOMUCENO DA SILVA

RAÇA, NÍVEL SOCIOECONÔMICO E DESEMPENHO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE OS DADOS DA PROVA BRASIL

Salvador
2018

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- DEDC1
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

CAROLINE NEPOMUCENO DA SILVA

RAÇA, NÍVEL SOCIOECONÔMICO E DESEMPENHO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE OS DADOS DA PROVA BRASIL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Orientadora: Profª. Drª Delcele Mascarenhas Queiroz

Salvador

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

RAÇA, NÍVEL SOCIOECONÔMICO E DESEMPENHO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE OS DADOS DA PROVA BRASIL

CAROLINE NEPOMUCENO DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 28 de março de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Dora Leal Rosa
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Silva, Caroline Nepomuceno.
RAÇA, NÍVEL SOCIOECONÔMICO E DESEMPENHO ESCOLAR: : UMA ANÁLISE SOBRE OS DADOS DA PROVA BRASIL / Caroline Nepomuceno Silva.-- Salvador, 2018.
189 fls.

Orientador: Delcele Mascarenhas Queiroz
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018

1. Raça. 2. Nível Socioeconômico. 3. Desempenho Escolar. I. Queiroz, Delcele Mascarenhas II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 371

Dedico esta pesquisa a todas as crianças e jovens negros que tem direito à uma educação pública de qualidade que possibilite exercerem o seu papel transformador no mundo.

AGRADECIMENTOS

“Todos temos momentos brilhantes, e a maioria deles são graças ao estímulo de outra pessoa.” George Adams

Agradeço à minha família por ter me dado apoio para ocupar esse espaço. À minha mãe, Adil Nepomuceno, agradeço o grande exemplo que sempre me deu e continua me dando durante a vida. Ao meu pai Pedro Silva, pelo incentivo por estar aqui nesse momento.

Ao meu companheiro de vida e de luta, Thiago Molina, por ter me dado forças quando eu achei que eu não mais teria. À minha amiga Tiane Melo por ter me auxiliado no processo de escrita, às minhas amigas: Socorro Chaves e Nadjena Miranda por ter dividido comigo alegrias, angústias e momentos de crescimento acadêmico e espiritual.

À minha orientadora Delcele Queiroz por ter acreditado no meu potencial e ter me guiado durante à pesquisa.

À gestora Sueli Mascarenhas por ter me auxiliado no processo da pesquisa de campo, a Gertrudes Britto e a Paulo Brandão por ter me apoiado durante o processo e também ter tornado este momento possível.

Era bem pretinha [...] tinha o cabelo duro preso num monte de trancinhas [...] Mesmo depois da surpresa e apesar de mostrar que era uma aluna superinteligenteacho que era por causa disso- volta e meia tinha alguém implicando, mexendo com ela.[...] Pretinha era a Vânia que se calava quando alguém a chamava de 'pretinha', pouco ligando, nem se importando [...].

(BRAZ, 1997, p 8.)

RESUMO

Estudos como os de Bourdieu e Coleman já sinalizavam desde a década de 1960, que as relações estabelecidas entre a sociedade e a escola necessitavam de análises que buscassem compreender de que forma essa instituição colaborava no processo de reprodução das desigualdades existentes na sociedade. Desta forma, através de análises realizadas a partir dos microdados da Prova Brasil de 2013, levantamos informações sobre as características socioeconômicas, raciais e culturais dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Salvador no intuito de observar quais são as relações estabelecidas entre o nível socioeconômico, a raça e o desempenho escolar revelado através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além de uma revisão bibliográfica que nos apresentasse o estado atual das pesquisas que buscaram compreender a influência que a identificação racial da criança pode exercer no seu desempenho escolar, foram realizados cruzamentos estatísticos com os microdados disponibilizados pelo questionário contextual que os alunos responderam na Prova Brasil- 2013 com a finalidade de compreender se o pertencimento a uma categoria racial interfere na posse de capital econômico, capital cultual e capital social familiar. Posterior a esse processo, um estudo de caso foi realizado no intuito de observar quais estratégias são elaboradas por uma escola na Rede Municipal de Educação de Salvador para diminuir os efeitos das condições socioeconômicas e raciais no desempenho escolar. Entrevistas semiestruturadas e observações livres foram realizadas no contexto da escola. Observamos que, entre outros fatores, a liderança administrativa e pedagógica da gestora escolar parece diminuir os possíveis impactos que o meio social e condição racial possa exercer no desempenho escolar.

Palavras- Chave: Raça- Nível Socioeconômico- Desempenho Escolar

ABSTRACT

Studies such as those of Bourdieu and Coleman had already indicated since the 1960s that the relationships established between society and the school required analyzes that could to understand how this institution collaborated in the process of reproduction of existing inequalities in society. Thus, through analyzes carried out from the microdata of the 2013 *Prova Brasil*, we collected information on the socioeconomic, racial and cultural characteristics of the students of the 5th year of *Ensino Fundamental* (Elementary School) in the municipal public schools of Salvador in order to observe the relationships established between socioeconomic status, race and school performance revealed through the Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), that means basic education development index. In addition to a bibliographic review that presented us the current state of the researches that sought to understand the influence that the racial identification of the child can exert on their school performance, statistical crossings were made with the microdata provided by the contextual questionnaire that the students answered in the 2013 *Prova Brasil,* in order to understand if belonging to a racial category interferes with the possession of economic capital, cultural capital and family social capital. Subsequent to this process, a case study was carried out in order to observe what strategies are developed by a school in the *Rede Municipal de Educação de Salvador* (It means the Education System of Salvador) to reduce the effects of socioeconomic and racial conditions on school performance. Semi-structured interviews and free observations were carried out in the context of the school. We observed that, among other factors, the administrative and pedagogical leadership of the school management seems to reduce the possible impacts that the social environment and racial condition can exert on school performance.

Key words: Race - Socioeconomic Level - School Performance

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 -Salvador. Quantidade de escolas observadas por INSE. 2013 77

Tabela 2 -Salvador. Médias do IDEB das escolas de Salvador de acordo com o nível socioeconômico 2013 81

Tabela 3 -Salvador. Distribuição dos Alunos de acordo com o sexo. 2013 86

Tabela 4 -Salvador. "Como você se considera?": Autodeclaração Racial dos Alunos e Alunas 5º ano do Ensino Fundamental..... 89

Tabela 5 -Salvador. "Qual a sua idade?": Distribuição dos alunos por idade. 2013 91

Tabela 6 -Salvador. Distribuição percentual dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas de Salvador segundo idade e cor/raça. 2013.....93

Tabela 7-Salvador. "Na sua casa tem carro?": Referencias cruzadas Carro/Raça. 2013 96

Tabela 8 -Salvador. "Na sua casa tem computador?": Tabulação Cruzada Computador/Raça 2013 97

Tabela 9 -Salvador. Acesso a elementos culturais: cinema/raça. 2013..... ..101

Tabela 10 -Salvador. Acesso a elementos culturais:espetáculos-exposições/raça 2013 101

Tabela 11-Salvador. Nível de escolaridade da mãe ou mulher responsável por eles/ raça.2013..... .102

Tabela 12 -Salvador. Nível de escolaridade do pai ou homem responsável por eles/ raça.2013..... 104

Tabela 13 -Salvador. Distribuição dos alunos que moram com a mãe ou mulher responsável por eles/ raça. 2013..... 107

Tabela 14 -Salvador. Distribuição dos alunos que moram com o pai ou homem responsável por eles/ raça 108

Tabela 15 -Salvador. Participação dos pais na escolarização do filho. 2013 109

Tabela 16 -Salvador. Participação dos pais na escolarização do filho e incentivo aos estudos/raça 2013.....110

Tabela 17-Salvador. Metas projetadas e IDEB alcançados pela Escola Caminho das Pedras no Histórico da Prova Brasil.2013 114

Tabela 18 -Distribuição da autodeclaração racial dos alunos da Rede Municipal de Educação em contraste com os alunos da escola pesquisada.2013 115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bahia. Distribuição das tipologias socioespaciais no território de Salvador e Região Metropolitana. 2014.....74

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização.
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica.
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho.
CME	Conselho Municipal de Educação.
CONAE	Conferência Nacional de Educação.
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica.
Detran	Departamento Estadual de Trânsito da Bahia.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais.
GRAER	Grupamento Aéreo da Polícia Militar da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento.
PCERP	Pesquisa das Características Étnico- Raciais da População
PMCMV	Projeto Minha Casa Minha Vida.
PNAD	Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
SMED	Secretaria Municipal de Educação.
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences.

TRI	Teoria de Resposta ao Item.
UFBA	Universidade Federal da Bahia.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UNEB	Universidade do Estado da Bahia.
Unidunas	Universidade Livre das Dunas e Restingas de Salvador

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 REVISITANDO CAMINHOS JÁ TRAÇADOS SOBRE AS DESIGUALDADES NO CONTEXTO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA 24

2.1 A ESCOLA FAZ DIFERENÇA? OS CONCEITOS DE CAPITAL NAS OBRAS DE BOURDIEU E COLEMAN SOBRE AS DESIGUALDADES ESCOLARES 27

2.2 O QUE FAZ A DIFERENÇA NAS ESCOLAS?: LINHA DE PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR 35

2.3 O SAEB COMO FONTE DE DADOS NOS ESTUDOS SOBRE AS DESIGUALDADES RACIAIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO 40

3 METODOLOGIA 56

4 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR À LUZ DOS MICRODADOS DO SAEB 2013: DO INSTRUMENTO ÀS ANÁLISES 64

4.1 O SAEB E SEU QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL **..... 65**

4.2 A REDE MUNCIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR E SEU CONTEXTO RACIAL E SOCIOECONÔMICO À LUZ DO SAEB 73

4.3 O PERFIL SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E RACIAL DOS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR 84

4**.3.1 Características sociodemográficas: Sexo, Idade e Raça 86**

4.3.2 O Capital Econômico e Raça 95

4.3.3 O Capital Cultural e Raça 99

4.3.4 O Capital Social Familiar e Raça 106

5 CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA ESCOLA POSSÍVEL 113

5.1 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA 114

5.2 CORPO DOCENTE, ESTRUTURA FÍSICA E ADMINISTRATIVA DA ESCOLA 121

5.3 ANÁLISE DOCUMENTAL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 125

5.4 CARACTERÍSTICAS INTERNAS DA ESCOLA CAMINHO DAS PEDRAS 128

5.4.1 A atuação da gestão e o desempenho escolar 130

5.5 RELAÇÕES RACIAIS E O DESEMPENHO ESCOLAR 140

5.6 PERCEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL SOCIOECONÔMICO DA FAMÍLIA E O DESEMPENHO ESCOLAR 145

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 150

REFERÊNCIAS 153

APÊNDICE A Classificação dos níveis socioeconômicos utilizados pelo SAEB para a construção dos indicadores contextuais. 2014 161

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista com a direção 162

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista com a professora 165

APÊNDICE D- Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica . 168

ANEXO A – Sistema de Avaliação da Educação Básica / questionário do aluno 171

ANEXO B – SAEB/Prova Brasil - Avaliação do rendimento escolar: questionário do diretor 173

ANEXO C - Sistema de Avaliação da Educação Básica / questionário da escola 180

ANEXO D - SAEB/Prova Brasil - Avaliação do rendimento escolar: questionário do professor 182

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação se relaciona de forma intrínseca com a experiência profissional e a formação da pesquisadora, como estudante da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Ambos os aspectos responsáveis pela reflexão sobre o quanto o sistema de ensino ainda se apresenta racialmente classificado e organizado mantendo a discriminação persistente na área educacional.

A atuação como professora da Educação Básica nas salas de aula com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Salvador, localizada em uma região periférica, na qual obtive a experiência de lecionar em turmas em que foram aplicadas uma das avaliações externas, intitulada Prova Brasil, realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), fez nascer a vontade de interrogar esse cenário.

Ao observar os resultados de desempenho em avaliações em larga escala alcançados pelas escolas da Rede Municipal de Salvador e ao comparar com a localidade da maioria das instituições no território deste município foi ficando evidente a discrepância entre os desempenhos escolares dependendo da região da cidade em que cada escola estivesse situada. Aquelas localizadas em bairros mais periféricos e afastadas do centro ou da orla da cidade tendem a ter resultados de desempenho na Prova Brasil inferiores aos alcançados pelas escolas situadas em locais mais centrais e mais privilegiados socialmente. E, observando o mapa racial da cidade de Salvador, constatou-se que o nível socioeconômico está relacionado também com a categoria racial predominante em cada bairro.

Dessa análise inicial da realidade emergiu a seguinte hipótese: as alunas e alunos negros moradores de bairros periféricos e com baixa renda, em sua maioria, apresentam dificuldades escolares maiores em relação aos outros grupos raciais. Essa situação pode estar relacionada com a dificuldade encontrada no processo da construção da sua identidade e autoestima, ambas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como pode estar atrelado também à ineficiência das instituições socioculturais, que poderiam transpor a influência negativa que a situação socioeconômica pode exercer no desempenho dos estudantes, e não o fazem, neste caso, a escola.

A fim de compreender como a escola pode se relacionar com as influências dos fatores externos como, por exemplo, as características socioeconômicas, raciais e culturais do seu alunado e do seu entorno, como ponto de partida e para o desenvolvimento desta pesquisa, definimos ser necessário observar o desempenho escolar revelado através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2013, relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental I (4ª série/5° ano) das escolas públicas sob a responsabilidade do município de Salvador e confrontá-lo com as informações retiradas do questionário contextual respondido pelos estudantes ao término do instrumento de avaliação de rendimento escolar desse índice, a chamada Prova Brasil.

O resultado do desempenho dos alunos avaliados pela Prova Brasil é formulado e disponibilizado no *site* do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em forma de proficiência, o qual é obtido através dos dados referentes às avaliações em Língua Portuguesa e Matemática da referida prova, fazendo o uso da Teoria de Resposta ao Item[1]. Além disso, os desempenhos medidos nas duas áreas de conhecimento unidos à taxa de aprovação da unidade de ensino, consultada no banco de dados do Censo Escolar, formam o IDEB de cada escola.

Já o questionário contextual, preenchido pelos alunos, fornece, entre outros, o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), que distribui os estudantes avaliados em sete grupos socioeconômicos distintos. A constituição desses grupos leva em consideração a renda familiar de cada aluno, formada a partir da análise da quantidade de aparelhos eletrodomésticos e eletrônicos que cada família possui em casa, bem como o acesso a serviços, como por exemplo, a contratação de empregada mensalista. Outro fator que auxilia na formação do INSE é o nível de escolaridade dos pais/mães ou responsáveis pelos alunos. Vale ressaltar, que o INSE da escola é formado pela média aritmética simples da medida de nível socioeconômico de cada aluno da instituição escolar que respondeu ao referido questionário.

Podemos salientar, que além de apresentar as escolas que realizaram a

1 A metodologia da Teoria de Resposta ao Item, de acordo com Andrade, Tavares e Valle (2015) propõe disponibilizar a relação entre a probabilidade de um aluno acertar a um item na avaliação e sua proficiência e habilidade na realização da mesma, além de ser possível através dessa metodologia, comparar populações que respondam as avaliações com itens comuns ou comparar indivíduos pertencentes à mesma população que foram submetidos a provas diferentes.

referida avaliação, em níveis de acordo com suas posses materiais e escolaridade dos pais, esse questionário contextual aplicado aos alunos também indaga informações pertinentes, tais como: a raça de forma autodeclarada, seus hábitos culturais e escolares, bem como a relação que a família mantém com os assuntos escolares.

Apoiada nessas primeiras impressões e ciente da postura política e analítica assumida nesta pesquisa, além da intenção de produzir conhecimento na busca da emancipação social para além da mera transcrição da realidade e denúncia, definimos que conhecer a composição racial, socioeconômica e cultural dos alunos pertencentes às escolas públicas da cidade de Salvador, bem como compreender como sua cor ou raça está relacionada com seus atributos socioeconômicos, culturais e educacionais são aspectos que se apresentam como objetivo desta pesquisa, no interesse de, posteriormente, auxiliar na construção de estratégias para a superação dos desafios apresentados, visto que há uma vasta literatura que aponta para a influência da condição racial sobre o desempenho escolar.

Logo, inicio a introdução desta pesquisa buscando explanar sobre a escolha do termo *raça* ao se referir às categorias e aos grupos de cor do Brasil e como este fator traz reflexos no setor educacional. Essa decisão surge a partir do momento em que se faz necessário lembrar que o pensamento racista brasileiro orienta muitas práticas na nossa sociedade e adentra os muros da escola, em particular. (Henriques, 2002; Munanga, 2008).

Assim, nesta pesquisa, a opção pela utilização do termo *raça* surge por ser uma categoria de análise fruto de um arcabouço teórico resultante de estudos de intelectuais, tais como: Guimarães (2011), Gomes (2012), Hall (2015), Senkevics, Machado e Oliveira (2016), entre outros, que veem a necessidade de discutir e debater a insistência das desigualdades entre os grupos de cor e raça ao longo da História do Brasil.

A decisão por essa categoria de análise que é sempre alvo de muitas dúvidas e críticas por partes de alguns teóricos e estudiosos, encontra nas palavras de Gomes (2010) explicação substancial, quando a mesma afirma que um dos maiores desafios postulados para os intelectuais negros na era da globalização é lançar um novo olhar para as diferenças, é ressignificar a ideia de raça, reiterando sempre que esta é fruto de uma classificação social forjada no processo de dominação colonial moderna e eurocentrada.

Desta forma, enquanto a realidade educacional, expressada através de estatísticas, apresentar de forma hierarquizada racialmente, informações educacionais sobre os diversos grupos sociais, inclusive no que se refere à trajetória de sucesso escolar, necessitaremos de análises que expliquem tais estatísticas de desigualdade de desempenho separadas por categorias de cor.

A opção pelo termo *etnia* ou *étnico-racial* foi descartada visto que, ao buscar compreender as características culturais de diversos povos, o mesmo assume um sentido que não condiz com o objetivo destee estudo. Estamos falando em outra perspectiva e compreendemos, enquanto intelectuais negros, que o termo *raça* precisa ser debatido na contemporaneidade, pois ainda levamos resquícios da utilização equivocada deste conceito nas relações sociais passadas. E, como afirma Gomes (2010, p. 504):

> Ao tematizarem a raça como construção social, cultural, histórica e política, ao discutirem que a incidência do racismo sobre os negros (pretos e pardos) não se restringe à sua ascendência africana e nem à sua cultura, mas está vinculada as interpretações que recaem sobre os sinais diacríticos inscritos no corpo negro, os intelectuais negros repolitizam a raça, ressemantizam-na.

Portanto, o uso desta categoria de análise está pautada na busca pela ressignificação do termo construído com bases nas características fenotípicas da população negra, que serviram durante séculos às teorias racialistas na tentativa de dominação sociopolítica de tal população e refletida na discriminação que sofrem ainda atualmente.

Outros termos foram utilizados nesta dissertação, os quais são frutos de teorias sociológicas que interrogam o papel social destinado à escola e sua funcionalidade. Opções teóricas foram tomadas de forma a somar com os objetivos propostos nesta pesquisa. Foram também utilizados estudos como os de Bourdieu (2015a) que já sinalizam, desde a década de 1960, que as relações estabelecidas entre a sociedade e a escola necessitam de análises. Portanto, podemos buscar compreender o quanto a escola enquanto instituição social desenvolve mecanismos de reprodução de diversas desigualdades, fazendo-se necessário conhecer as entrelinhas desse processo com vistas a superá-las.

De acordo com os dados disponibilizados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (2014), a porcentagem de crianças de seis a 14 anos

matriculadas no Ensino Fundamental é de 97,5%. Portanto, consideramos que o acesso à escola pública em seu nível fundamental (anos iniciais) está praticamente universalizado, apesar das diferenças regionais serem consideráveis. Sabemos, contudo, ser esta uma conquista recente.

Entendemos que, para além do acesso, temos que verificar se o sistema público de ensino, do modo como está organizado e dividido do ponto de vista racial e socioeconômico, já se configura, conforme critérios estabelecidos nos textos legais, como um *lócus* de promoção do desenvolvimento do potencial humano de forma igualitária independentemente da cor/raça, nível socioeconômico ou cultural dos alunos e alunas que nela estudam.

Portanto, esta pesquisa utiliza as informações levantadas por esse questionário, aplicado pelo SAEB através da Prova Brasil, com o objetivo de conhecer as relações entre as variáveis: *capital econômico*, *capital cultural*, *capital social familiar* e a identificação racial dos respondentes, os quais compõem, entre outras características, o perfil dos estudantes das escolas municipais de Salvador, de forma que seja possível verificar se um grupo racial tende a apresentar maior ou menor capital dentro da rede de educação estudada.

Assim, o *capital econômico* dos alunos foi analisado à luz do referencial teórico de Pierre Bourdieu, de acordo com a posse de bens materiais que declaram ter. Bem como o *capital cultural* sendo interpretado com base na escolaridade dos pais, mães e/ou responsáveis e acesso às atividades culturais. O *capital social,* entendido nesta pesquisa, a partir do nível de envolvimento e incentivo dado pela família no que se refere à vida escolar do aluno e a presença física de ambos os pais na residência, respeitou o que James Coleman (1988) intitulou de *Capital Social Familiar.*

Anterior a esse passo, buscamos a construção de uma revisão de literatura para analisar o estado atual de pesquisas que investigam a influência da condição racial dos alunos e alunas no seu desempenho. Conhecendo, assim, o cenário nacional no que se refere à influência da raça no desempenho escolar. O levantamento dessas pesquisas, seguido de suas análises, apontaram o quanto a categoria racial ainda influencia o desempenho escolar mesmo quando a variável socioeconômica é controlada.

Com essas percepções preliminares, mesmo que a escola pública atenda a padrões pedagógicos similares por serem partes da mesma rede pública municipal

com diretrizes que orientam e tentam dar unidade ao trabalho desenvolvido nas escolas, nos propomos a investigar também se as variáveis socioeconômicas e raciais que as afetam podem ou não diferenciar o desenvolvimento escolar dos alunos (as) que estudam em diferentes escolas.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer no primeiro momento, qual a população atendida pelas escolas públicas do município de Salvador para posteriormente, compreender como os fatores raça, nível socioeconômico e desempenho se relacionam no contexto escolar. Para buscar entender como esses fatores podem dificultar e interferir na atuação dessas escolas frequentadas, em sua maioria, por crianças oriundas de famílias de baixo/médio nível socioeconômico e pertencentes, majoritariamente, ao grupo populacional negro (pretos e pardos), como classifica o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No segundo momento desta pesquisa foram levantadas estratégias elaboradas por uma escola da Rede Municipal de Educação de Salvador, que constrói e executa uma série de procedimentos com transpondo as dificuldades encontradas pelo precário nível socioeconômico da localidade e da população atendida pela escola. Nesse sentido, será apresentado o estudo de caso realizado nesta unidade escolar também com o intuito de compreender como essas relações são lidas pelos atores escolares. O estudo de caso se tornou possível a partir da técnica de entrevistas semi estruturadas entre a professora regente do 5º ano, a gestora e a coordenadora pedagógica da instituição, além de observações realizadas em encontros pedagógicos coletivos.

A dissertação está estruturada de forma que na primeira secção será apresentada uma discussão sobre as desigualdades escolares através das categoriais analíticas tratadas por Bourdieu (1986) e James S. Coleman (1988) que apesar de possuírem diferenciações em suas teorias, apontam aproximações pertinentes de serem analisadas nesta pesquisa acadêmica.

Ainda neste capítulo traremos uma breve reflexão sobre a linha de pesquisa em eficácia escolar, no intuito de entender como se deu o início do levantamento de informações sobre as escolas que apesar de enfrentar inúmeros problemas, conseguem elevar a aprendizagem do seu alunado a um patamar superior do que para ele era esperado. Informações sobre o SAEB foram incorporadas neste capítulo além do levantamento das pesquisas mais recentes que se debruçaram sobre as

relações existentes entre a condição racial dos alunos/alunas e seu desempenho em avaliações externas, utilizando os próprios dados disponibilizados pelo SAEB.

Esse caminho foi de suma importância para que inferências fossem realizadas ao longo do percurso desta pesquisa, ora confirmando algumas tendências, ora mostrando possíveis linhas de mudanças ocorridas. Foi possível perceber, por exemplo, que as crianças e jovens matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental das escolas de Salvador, possuem condições de autodeclararem-se em relação ao seu pertencimento racial, como afirmaram Rocha e Rosemberg (2007), também foi possível notar o quanto a condição racial dos alunos influencia a posse do capital econômico, cultural e social dos mesmos, como foi apontado por Alves, Ortigão e Franco (2007) e Caprara (2013) em suas pesquisas.

No segundo capítulo deste estudo serão abordados os caminhos metodológicos realizados para a construção desta pesquisa. Na terceira secção além de entender de forma mais detalhada os instrumentos do SAEB e seus pilares textuais normativos, buscamos conhecer o perfil socioeconômico e racial dos alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas sob a administração do município de Salvador no ano de 2013, analisando de que forma a condição racial pode exercer influências sobre a posse do *capital econômico, cultural e no capital social familiar* desses alunos.

Através de um levantamento de informações disponibilizadas pelo SAEB e do seu instrumento avaliativo denominado Prova Brasil, realizamos alguns cruzamentos através de auxílio estatístico gerando análises que identificaram presença de algumas influências entre as variáveis pesquisadas neste estudo, concordando, na maioria das vezes, com a literatura levantada e debatida na primeira secção.

No quarto e último capítulo apresentamos as análises construídas durante a pesquisa de campo resultado do estudo de caso realizado em uma das escolas municipais de Salvador, que participaram da Prova Brasil no ano de 2013. Esses dados demonstraram que apesar desta escola apresentar condições precárias em sua estrutura física e social, resultados promissores no IDEB foram obtidos durante o referido ano. Vale ressaltar, que 2017 foi ano de realização da avaliação citada em toda Rede Municipal de Educação, e esse momento foi uma feliz oportunidade para percebermos quais estratégias são criadas pela escola para minimizar a influência das variáveis estudadas no desempenho escolar.

Pensamos que conhecer e consolidar informações a respeito dessa etapa do ensino obrigatório se faz necessário, para que de fato, sejam produzidas políticas públicas que superem os desafios, bem como possibilitem traçar um destino menos penoso para essas crianças. Compreender quais são os fatores, e em que grau influenciam, poderá possibilitar que o sistema de ensino tente apresentar uma educação de qualidade e com igualdade de oportunidades para todos independentemente de raça, nível socioeconômico e cultural.

2 REVISITANDO CAMINHOS SOBRE AS DESIGUALDADES NO CONTEXTO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA?

Na primeira secção deste capítulo será apresentada uma breve discussão sobre as contribuições de duas perspectivas sociológicas, cujos autores abordaram entre outras temáticas, o impacto de características pessoais dos alunos, como por exemplo, o meio social e as características étnicas, no seu desempenho escolar, são eles: Pierre Bourdieu e James Coleman.

Essas perspectivas são tratadas aqui por terem tido e ainda exercerem forte influência nas análises que discutem as desigualdades escolares. Outro fator que influenciou essa escolha é a presença desses autores nos referenciais teóricos utilizados para a construção dos questionários contextuais usados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os quais trazem os conceitos elaborados na compreensão dos aspectos sociais que podem influenciar o desempenho dos estudantes nos questionários contextuais aplicados juntamente com as avaliações externas. (FRANCO. et. al., 2003; ALVES, SOARES, XAVIER, 2016.).

No segundo item desta secção, iremos debater sobre uma linha de pesquisa que tem ganhado força nos estudos sobre desigualdades escolares: a pesquisa em eficácia escolar, a qual coloca como ponto de partida o Relatório Coleman como início dos estudos que abarcam o efeito que a escola exerce sobre a aprendizagem dos alunos.

No terceiro tópico deste capítulo trataremos de entender a formatação do SAEB, discutindo como se configura atualmente e quais os resultados de pesquisas mais recentes que utilizam dados extraídos desse sistema avaliativo no intuito de conhecer a dinâmica das desigualdades entre grupos raciais levando em consideração seu desempenho escolar. Apresentamos também neste subitem resultados de pesquisas brasileiras, que apesar de não utilizar os dados do SAEB, têm realizado levantamentos com o mesmo objetivo.

Para refletir sobre as desigualdades escolares optamos por buscar nas teorias de Pierre Bourdieu e James S. Coleman contribuições com vistas a nos instrumentalizar no processo de análise sobre as relações existentes entre a raça, o

nível socioeconômico e o desempenho educacional das crianças e jovens matriculados na Rede Municipal de Educação de Salvador.

Desta forma, iremos dialogar com as categoriais de análise frutos dessas duas teorias sociológicas, que trazem influências de diferentes correntes de pensamento. Esse caminho foi tomado mais por conta das complementações que uma teoria parece fazer a outra, do que pelas diferenciações que ambas apresentam quando confrontadas.

De acordo com Bonamino, et. al. (2010), na década de 1980, os dois autores citados transformaram o conceito de capital social em tópico de estudo no intuito de compreender como os indivíduos, os quais estariam envoltos a uma rede de relações sociais, se beneficiariam ou gerariam benefícios para outros membros do grupo social em que estivessem inseridos.

Bourdieu e Coleman teriam ampliado o conceito de capital para além do campo econômico, passando a utiliza-lo para definir vantagens culturais e sociais que os indivíduos e as famílias mobilizavam para alcançar uma posição mais elevada na estrutura social. Apesar desses autores possuírem diferenças nas suas bases teóricas, há aproximações pertinentes entre suas produções, mesmo possuindo distanciamento no que se refere às formas como ambos encaram o comportamento dos indivíduos sociais.

Coleman foi um estudioso da teoria do ator racional e defendia que os atores agem racionalmente para atingir os seus objetivos, no intuito de diminuir os custos de suas ações. São vários os tipos de relações, que para Coleman, pode gerar capital social, entre as principais, há as relações de expectativa, as obrigações entre os indivíduos que trocam favores, a existência de normas e os canais de informações. O capital social na obra deste autor tem destaque nas relações internas às famílias, onde essa organização social atua como principal fonte de mobilização de capital social. (COLEMAN, 1988).

Já a teoria da ação prática criada por Bourdieu (2008) afirma que o espaço social é construído de forma que os agentes ou grupos de indivíduos estão organizados de acordo com dois princípios de diferenciação, são eles: o capital econômico e o capital cultural.

Bourdieu traz em sua herança teórica influências do estruturalismo, apesar das severas críticas que faz sobre essa corrente de pensamento. Diferentemente da teoria racional de Coleman, Bourdieu parte da ideia de que os agentes sociais não

agem conscientemente e nem avaliam de forma racional as suas ações, para ele o que determina as ações dos indivíduos seria o senso prático adquirido pelos agentes através das suas preferências, estruturas cognitivas e seus esquemas de ação. (BOURDIEU, 1994).

Apesar de estarmos atentos para as diferentes formas de abordagens presentes nessas teorias sociológicas, concordamos com Aquino(2000) quando este nos afirma que essas duas teorias podem ser conciliadas já que são apenas visões parciais da realidade. Acreditamos que, a combinação de ambas nos proporcionará enxergar cada uma delas dentro de sua especificidade.

Em concordância, Silva (1992) nos diz que o fio que liga as diversas formas de fazer sociologia da educação é a tentativa de compreender como a educação, e mais concretamente, como a escola, interfere nas desigualdades existentes entre as classes. Sendo, portanto, o meio educativo o *lócus* de observação de como a produção ou reprodução dessas desigualdades acontecem.

Segundo esse autor há diversas formas de observar o meio educacional dentro do campo da sociologia da educação, desta forma, diferentes teorizações sobre a estrutura social vão resultar em diferentes sociologias que compreenderão o papel da escola de distintas formas. Porém, há uma centralidade nessas perspectivas que é o desejo de explicar como se produz e reproduz as estruturas sociais e qual é o papel da educação nesse processo.

Conscientes disso, nesta pesquisa, estaremos utilizando o conceito de capital econômico e capital cultural apresentado por Pierre Bourdieu e o conceito de capital social familiar construído por Coleman com vistas a analisar de que formas a posse ou acesso a esses capital apresentam diferenciações dependendo do pertencimento de cada indivíduo dentro de um determinado grupo racial.

2.1 A ESCOLA FAZ DIFERENÇA? OS CONCEITOS DE CAPITAL NAS OBRAS DE BOURDIEU E COLEMAN SOBRE AS DESIGUALDADES ESCOLARES

Um dos conceitos mais discutidos por Coleman na sua teoria do ator racional é o conceito de capital social definido pela sua função de facilitar certas ações do atores sociais. Para o autor, o capital social não reside nos indivíduos, mas sim nas relações sociais que um ator mantem com outro, basta que cada um deles possua certos recursos e interesses. (COLEMAN,1988)

O conceito de capital social para este autor é uma ferramenta conceitual que auxilia na construção de sua teoria, podendo ser representado em três formas: as obrigações e expectativas; os canais de informação e as normas sociais. A primeira destas formas requer a existência de laços de confiança e solidariedade entre os atores sociais e a extensão dessa rede de obrigações entre grupos.

A segunda forma de capital social, que são os canais de informações, são apresentados por Coleman (1988) como de imensa importância, pois a obtenção de informações é a base para a ação racional dos atores, essa obtenção requer custo e atenção e uma das formas para obtê-la é através das relações sociais mantidas com outros fins. Já a terceira forma de capital social seriam as normas e as sanções efetivas. Para o autor, as normas construídas, na maioria das vezes, a partir da renúncia do interesse próprio em prol do bem coletivo, é reforçada pelo apoio social, através de status, honra ou outras recompensas.

Coleman (1988) tem a família como um campo fértil de produção e acumulação de capital social, para ele a família pode possuir três tipos de capital: o capital financeiro, o capital humano e o capital social. O autor defende que o capital financeiro da família define-se pela riqueza ou renda e que a mesma pode utilizar esses recursos físicos para a realização escolar dos seus filhos.

O capital humano na teoria do ator racional de Coleman é representado pelo nível educacional dos pais, o qual proporcionaria um ambiente potencialmente educativo no que se refere ao auxílio à aprendizagem escolar. Já o capital social presente na família, se refere ao tempo e ao esforço gasto pelos pais com a criança no que diz respeito ao seu investimento intelectual, além da presença física de ambos os pais na estrutura familiar.

Ainda para esse autor, a criança é fortemente afetada pelo capital humano dos seus pais, mas esse tipo de capital não tem nenhum valor se os pais não

dispõem de tempo e interesse pela educação dos filhos. Além disso, Coleman e colaboradores (1966) já salientava que o desempenho escolar dos alunos não dependia somente dos dons individuais que cada um possuía, mas sim da origem social que cada aluno carregava.

Este autor foi o realizador do estudo intitulado: *Igualdade de Oportunidades Educacionais*, mais conhecido como o Relatório Coleman. O estudo foi encomendado pelo próprio governo norte americano da época, com o intuito de fazer cumprir o que ditava a Seção 402 da Lei dos Direitos Civis, em 1960:

> Seção 402. O comissário deve conduzir um *survey* e fazer um relatório para o Presidente e para o Congresso, dentro do período de dois anos da promulgação desta lei, sobre a falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis, nos Estados Unidos, seus territórios e possessões e o Distrito de Columbia. (*apud* MOSTELLER; MOYNIHAN, 1972, p.35).

Portanto, a intenção desta pesquisa era entender como os diferentes grupos étnicos estavam sendo recebidos pelos diferentes sistemas de ensino. Esses estudos foram de grande valia para descobrir que o problema não era somente de acesso à escola, pois puderam comprovar que as desigualdades socioculturais e entre os grupos étnico- raciais se transfiguram em desigualdades escolares e assim, deveriam ser levadas em consideração.

Para a construção do Relatório Coleman, foram avaliados 570 mil alunos, juntamente com 60 mil professores e observadas 4 mil escolas. Foram aplicados testes padronizados com os estudantes das 1ª, 3ª, 6ª, 9ª e 12ª séries - na qual, a 1ª, 3ª e 6ª séries faziam parte da educação elementar, a 9ª e a 12ª, do ensino médio. Apesar de entender que esta é uma rica fonte de dados, Coleman faz uma crítica a essa forma de avaliação:

> Esses testes não avaliam inteligência, nem atitude, nem mesmo caráter. Além disso, eles não são, nem tem a intenção de ser, neutros em termos culturais. Muito pelo contrário: eles são determinados por nossa cultura. O que eles avaliam são as habilidades que se encontram entre as mais importantes, em nossa sociedade, para se conseguir um bom emprego, progredir para um melhor e para uma participação plena em um mundo cada vez mais técnico. (COLEMAN, 2008, p. 26)

A partir dessa leitura, é possível conjecturar que o resultado desse relatório já era esperado pelo autor, visto que o mesmo demonstra consciência de que os testes aplicados valorizavam a cultura legitimada pela escola e os diversos grupos que adentravam no cenário educativo não teriam condições de obter desempenhos semelhantes, pois os mesmos partiam de lugares sociais, culturais e étnicos/raciais distintos.

Ainda pensando nas palavras do referido autor, parece que essas avaliações tinham em sua perspectiva avaliar para medir se um aluno tinha ou não competências suficientes para entrar no mercado de trabalho e suas possibilidades de escolhas futuras. Levando em consideração esse momento político de Luta pelos Direitos Civis nos EUA, podemos também compreender que essas pesquisas nascem em um momento de crise em que se começa a observar as distinções reproduzidas pelas desigualdades escolares.

Dessa forma, a pesquisa realizada, que teve como resultado o Relatório Coleman, também apresentava a intenção de investigar a suspeita da existência de desigualdades de oportunidades entre as minorias que faziam parte do alunado estadunidense. Para analisar a existência da iniquidade entre essas minorias, o alunado foi dividido em seis grupos *étnicos/raciais*, eram eles: índios americanos, mexicanos americanos, orientais americanos, porto-riquenhos, negros e brancos.

É valido observar que, de acordo com o comissário de educação Harold Howe II, responsável por encaminhar, em 1966, a carta com os resultados do Relatório Coleman ao governo norte- americano, esses seis grupos raciais foram definidos levando-se em consideração as categoriais sociais pelas quais as pessoas costumavam se identificar e a serem identificadas socialmente naquela época.

Ao analisar os resultados dos desempenhos desses grupos *étnicos/raciais*, observou-se que todas as minorias étnicas, com exceção dos orientais americanos, apresentavam média sempre menor quando comparada aos resultados obtidos pela maioria branca. Entre os grupos da minoria, os negros sempre obtinham a menor média. Observando esses dados, Coleman afirmou que:

> As escolas não conseguem superar qualquer combinação de fatores não escolares - pobreza, atitudes da comunidade e baixo nível educacional dos pais - o que coloca as crianças dos grupos de minorias em desvantagem [...]. (COLEMAN, 2008, p. 28).

Encontrando possíveis influências que as instalações físicas e currículos das escolas poderiam acarretar no desempenho dos alunos, observou que as minorias *étnicas*, principalmente a raça negra, sofriam mais com essas variações, como por exemplo, a qualidade de formação do professor sempre influenciava mais essas parcelas do que no grupo de alunos brancos. Com esses estudos, foi possível concluir que a escola deixava a desejar no que toca a eficácia escolar para os alunos de minorias *étnicas* e principalmente, para os negros.

Após a publicação desse relatório ficou cada vez mais comum medir a igualdade de oportunidades escolares através dos resultados dos testes de desempenho e firmou-se a compreensão de que " […] ao terminar a escola, as probabilidades condicionais de alto desempenho estão ainda mais condicionadas ao *background* racial e étnico do que ao ingresso na escola." (MONTELLER; MOYNIHAN, 2008, p. 43).

Com isso, chegou-se à conclusão de que a escola ofertada naquele local e para aquelas pessoas, influenciava pouco ou nada em seu desempenho escolar. Além de observar que o pertencimento *étnico/racial* era uma importante variável no desempenho escolar, Coleman (2008) também chegou à conclusão de que a origem social dos alunos era um dos fatores que também influenciava o desempenho dos mesmos. A análise da classe social dos alunos era medida a partir do grau de educação que os pais tinham, incluindo outras informações diversas, como a existência de livros na casa de cada aluno, dentre outros elementos.

Portanto, antes das conclusões do Relatório Coleman o que se entendia por igualdade de oportunidade era o simples acesso aos dispositivos e instrumentos escolares, porém a pesquisa citada mostrou que o acesso a esses dispositivos, em diferentes tipos de escolas, não apresentava nenhum ganho significativo no desempenho escolar, principalmente quando se tratava de minorias étnicas.

Coleman (2008), ao constatar as desigualdades de desempenho escolar entre as minorias *étnicas* que ingressavam nas escolas dos Estados Unidos já anunciava que a universalização da educação não daria conta da diminuição das desigualdades e no desenvolvimento humano esperado pela escola.

Estudos posteriores foram realizados utilizando-se das informações coletadas pelo relatório citado e foi constatado que os alunos que possuíam pais com menos de oito anos de estudos apresentavam uma pontuação no desempenho

mais baixa do que alunos cujos pais tinham frequentado uma faculdade, por exemplo.

Em sua teoria, Bourdieu (1994) traz a necessidade de compreensão do conhecimento teórico praxiológico, o qual teria como objeto não somente as relações objetivas dos campos sociais, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, neste caso, o *habitus.*

Bourdieu (1986) afirma que os diferentes tipos de capital custam tempo para serem acumulados e os mesmos tem a capacidade potencial de se reproduzirem em forma de lucros. Para este autor, é a distribuição dos diferentes tipos e subtipos de capital que irão representar a estrutura do mundo social, causando uma série de restrições, as quais irão reger o funcionamento dos campos sociais determinando as chances de sucesso nas práticas dos agentes.

De acordo com ele, o capital é tudo aquilo que possui valor e pode mediar as trocas entre os agentes sociais, podendo se apresentar nesse mundo de três formas diferentes de acordo com o campo em que está inserido e os custos das transformações no campo.

Sendo denominados de: capital econômico (o qual é imediata e diretamente conversível em dinheiro e pode ser institucionalizado nas formas de direitos de propriedade, entre outros.), capital cultural (conversível, em determinadas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado nas formas de habilitações literárias) e social (constituído por relações sociais de obrigações, sendo conversível, em certas condições, em capital econômico e podendo ser institucionalizado na forma de um título de nobreza). (BOURDIEU, 1986)

Assim sendo, em sua teoria, Bourdieu (2008) declarou que na França, os agentes se diferenciavam de acordo com: o volume de capital global (peso relativo do capital econômico e do capital cultural) que possuíam; pela estrutura do tipo de capital em relação aos seus patrimônios e pela evolução desse no tempo e no seu volume. O autor defende ainda que o capital econômico está na raiz de todos os outros tipos de capital.

Mas, se observa que o capital cultural recebe destaque na sua obra teórica. O autor afirma que esse tipo surgiu para ele como uma explicação teórica para a desigualdade escolar das crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao seu sucesso acadêmico. Assim, Bourdieu (1986, 2015b) define que o capital cultural pode existir em três formas: no estado *incorporado*, *objetivado* ou *institucionalizado*.

A primeira forma desse tipo de capital, remete-se a incorporação de *habitus* tornando assim, parte do próprio ser, como exemplo, podemos citar os gostos e o conhecimento acumulado no que tange à cultura dominante. A acumulação dessa forma de capital pressupõe um processo de inculcação e assimilação que custa tempo e é investido pessoalmente pelo indivíduo custando privações e sacrifícios.

O segundo dá conta da materialidade de bens culturais e o acesso aos mesmos. Enquanto que o terceiro resume-se à posse de diplomas e certificados escolares. O autor utiliza esse conceito nessas três formas para se referir ou entender como as desigualdades sociais se formam.

Dessa forma, para o autor o modelo que propõe de análise das distinções sociais de acordo com a distribuição desses capital pode ser usado em diferentes países, desde que se leve em consideração os diferentes tipos de capital que determinam a estrutura do espaço social, verificando os princípios de diferenciação característicos da sociedade e seu peso relativo na mesma. (BOURDIEU, 2008).

Sendo assim, consideramos válido utilizar as categorias analíticas projetadas pelo trabalho acadêmico de Bourdieu, pois consideramos que existe a possibilidade de compreender as lutas sociais que se dão em terras brasileiras pelo acesso à diferentes posições na estruturas sociais. E o que determina, na maioria das vezes, essas lutas é o acesso aos diferentes tipos de capital, principalmente o capital cultural dentro do espaço escolar.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), esse autor construiu um marco na pesquisa sobre desigualdades escolares, pois antes de suas reflexões e suas categorias analíticas, vigorava a ideia funcionalista de que o acesso à escola superaria as mazelas sociais, e mesmo a educação pública promoveria igualdade de oportunidades para todos que nela estivessem matriculados, todos competiriam entre si, desde que possuíssem seus dons individuais.

Bourdieu (2015a) critica, dessa forma, o pensamento da escola libertadora ao afirmar que a instituição escolar não oferece mobilidade social como essa linha de pensamento defende, pelo contrário, essa instituição serve à manutenção do lugar social do indivíduo. O mesmo ainda afirma que não é satisfatório declarar a desigualdade existente nesse espaço, mas também se faz necessário conhecer os mecanismos que trilham o desfavorecimento de uma parcela das crianças.

A partir da clássica teoria da reprodução, Bourdieu (2015a) passa a observar como se dava o processo de reprodução e legitimação das desigualdades escolares.

Para o mesmo, estar situado em um grupo social privilegiado representava um passo significativo no que se refere ao processo escolar, pois coloca o ser diante de acesso a inúmeros meios de capital cultural os quais apresentam a cultura legitimada pela escola.

De acordo com o autor, esse caráter arbitrário da cultura dominante e legitimada pela escola só assim o é por conta do seu poder de dissimulação. Essa instituição ao tratar todos como iguais privilegia, no final das contas, os alunos que possuem desde o primeiro contato social familiar os códigos e as disposições necessárias para ter sucesso, ficando para os demais, uma cultura adversa, difícil de ser assimilada.

A escola acaba funcionando como uma máquina de conservação social que não consegue transpor as desigualdades sociais, permitindo que se transformem em desigualdades escolares. Estas acabam se apresentando em trajetórias de insucesso como: defasagem e/ou evasão e os mais superselecionados, os que conseguem transpor essa realidade, chegam ao ensino superior em menor número.

Observamos que os estudos de Coleman foram imprescindíveis para que uma nova perspectiva de educação pudesse ganhar espaço na pesquisa educacional, logo, uma linha que interrogasse a funcionalidade desta instituição e que pudesse desvelar as diferenças que permaneciam ali existentes. O que também é possível ver nos estudos de Bourdieu, pois essas diferenças são colocadas de forma a denunciar que a escola mantem a estrutura social existente e que lhe é exterior, reproduzindo desta forma, o sistema objetivo de dominação e conservação social.

O conceito de capital financeiro utilizado por Coleman se aproxima bastante do que Bourdieu (1986) entende por capital econômico. Estando ambos se referindo a uma riqueza material que pode auxiliar na obtenção e acesso a diferentes meios de produção, principalmente, na realização escolar de crianças que possuem suas famílias em condições favoráveis economicamente.

Há também, certa proximidade no conceito de capital humano utilizado por Coleman e o conceito de capital cultural usado por Bourdieu, porém este segundo não somente se retém a observar como o grau de escolaridade e a presença e interesse dos pais em relação aos assuntos escolares dos filhos impacta no seu desempenho. Bourdieu (2015a) observa todo o acesso que a criança ou o jovem tem a sua disposição, no que diz respeito a elementos culturais diversos. Para ele, a transmissão da cultura livre e da língua materna se configura como a parte mais

importante dessa herança cultural, a qual será transmitida de maneira osmótica, livre de qualquer esforço.

Quando comparamos as definições construídas pelos dois autores no que diz respeito ao conceito de capital social, é possível perceber que enquanto o conceito de Coleman traz como condição para a existência das diferentes formas de capital social, os laços de confiabilidade, reciprocidade e coletividade mantidos entre os atores nas trocas de favores, troca de informações e etc. Bourdieu (2015c) nos traz o capital social no campo social, o qual está revestido de luta de poder, e tensões entre os agentes na busca sempre por uma melhor posição na estrutura social.

Bonamino, et. al. (2010) corroboram com a afirmação de que talvez seja pela diferença de como esses autores compreendem este conceito que ambos deram diferentes significados à família nesse processo. Enquanto Bourdieu (2015c) dá ênfase às relações externas às famílias no que se refere a busca pelo acúmulo de capital social, Coleman valoriza a acumulação deste conceito dentro do contexto familiar.

Levando em consideração as análises que fizemos até este momento sobre essas duas perspectivas sociológicas e suas leituras de como a posse e o acesso aos diferentes tipos de capital impacta ou pode influenciar o desempenho escolar dos estudantes e considerando as ferramentas e os meios que disponibilizamos para coleta nesta pesquisa, nos proporemos a conhecer além de outras questões, como os alunos e alunas matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Salvador responderam sobre aspectos que dizem respeito a esses tipos de capital levando em consideração o grupo racial que cada estudante tivesse se identificado.

Para isso, consideraremos nesta pesquisa os conceitos elaborados por Bourdieu (1986) no que diz respeito ao capital econômico e capital cultural das crianças investigadas. Optamos por utilizar o conceito de capital cultural deste autor por conta das informações que obtivemos nos questionários contextuais e por entendermos que este autor nos traz uma possibilidade maior de elementos que podem constituir tal conceito.

Já para analisar o capital social das crianças, traremos o conceito construído por Coleman no que diz respeito ao conceito de capital social familiar por conta das informações que tivemos acesso através do questionário contextual. Este possui informações da família da criança, da sua relação com os estudos dos filhos e sua

presença na residência. Ficando impossível ter acesso aos outros diferentes grupos sociais que essas crianças possam pertencer e acumular dos mesmos o capital social necessário para seu desenvolvimento.

2.2 O QUE FAZ A DIFERENÇA NAS ESCOLAS?: LINHA DE PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR

Faria a escola diferença na vida dos estudantes? Mello (1994) nos diz que nos EUA e na Inglaterra na década de 1960, perguntas como essas eram comuns no meio acadêmico interessado em compreender a funcionalidade da escola como instituição social. Uma década depois foi o tempo suficiente para que essas perguntas fossem modificadas. E a grande dúvida se centrava em qual escola estava fazendo a diferença. Os estudiosos que se dedicavam a responder essa questão consideravam os achados mais recentes que apontavam como os fatores externos influenciavam diretamente o desempenho escolar.

Dessa forma, passou-se a identificar as escolas que faziam a diferença no desempenho escolar mesmo atendendo alunos com características que tivessem sido apontadas como fatores que influenciassem de forma negativa o sucesso escolar. A partir desse levantamento de escolas, passaram ao processo de investigação de quais características internas de funcionamento essas escolas dispunham para alcançar tal feito.

Assim, essa nova linha de estudos, que ficou internacionalmente conhecida como linha de pesquisa em eficácia escolar, começou a se firmar como uma reação aos relatórios e estudos que comprovavam o poder reprodutor da escola no que se refere às desigualdades escolares. Trazendo, dessa forma, inúmeras contribuições para a pesquisa educacional no que se diz respeito à compreensão de quais fatores presentes nas escolas poderiam contribuir na função da mesma, enquanto promotora de igualdade de oportunidades. (MELLO, 1994).

Nesse sentido, para compreendermos melhor o que essa linha de pesquisa entende por eficácia escolar ou o que torna uma escola eficaz, de acordo com os estudos mais atuais, trazemos a definição apresentada por Torrecilla (2008, p. 468), o qual compreende que

> [...] uma escola é eficaz se consegue um desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior do que seria esperado, levando-se em conta seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias.

Portanto, pode-se considerar que para uma escola se tornar eficaz é necessário que tenha sido capaz de colocar o seu alunado em um patamar mais desenvolvido do que este estava, quando ingressou na instituição. Dessa forma, os estudos sobre a *eficácia escolar* procuram demonstrar em que nível a escola consegue colocar em prática os papéis e os objetivos que foram a ela destinados.

Porém, para Torrecilla (2008), existe uma leitura negativa, por parte de alguns autores, no que se refere ao conceito de eficácia escolar. Essa visão seria resultante da equivocada comparação do conceito em questão com a linha de pesquisa que trata da produtividade escolar, a qual traz uma perspectiva economicista, visando medir o produto escolar com base no investimento de insumos. Já a linha de pesquisa em eficácia escolar, segundo o autor, se preocupa com assuntos plenamente pedagógicos e traz o objetivo de conhecer a capacidade que tem as escolas, enquanto instituições sociais, compreendendo quais fatores as tornam eficazes.

Ainda segundo o autor, a definição de uma escola eficaz mantem relação com três características primordiais: o valor agregado pela escola à aprendizagem, a equidade entre alunos e o desenvolvimento integral dos mesmos nas diversas áreas de conhecimento, inclusive no que tange sua satisfação em relação à escola e na construção de sua autoestima. (TORRECILLA, 2008)

Sendo assim, não basta somente a escola apresentar bons desempenhos em avaliações externas, ou que uma parcela dos seus alunos sejam bons o bastante para elevar a média da escola. Mas, são levados em consideração também aspectos imprescindíveis para a luta contra as desigualdades escolares, que é a falta de equidade entre diferentes grupos raciais e sociais pertencentes a cada escola.

Outro fator que se mostra importante e é sempre alvo de muitas críticas por parte de alguns autores (RONCA, 2013) é o foco dado a somente algumas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa e Matemática, porém segundo Torrecilla (2008) ainda há dificuldade no desenvolvimento de técnicas de investigações que pudessem analisar como se dá uma educação integral do indivíduo e sua relação com o seu desempenho escolar.

De acordo com Brooke e Soares (2008), a linha de pesquisa eficácia escolar tinha pouca divulgação no Brasil, motivo pelo qual os autores se propuseram a produzir um livro com um levantamento das principais produções dessa linha de pesquisa internacionalmente. Os autores relatam que essa linha de pesquisa pode obter diferentes nomeações como, por exemplo, estudo do efeito- escola ou escolas eficazes.

Concluímos que é necessário nos apropriar de alguns conceitos dessa linha de pesquisa, pois a partir dos achados não tão felizes das pesquisas realizadas por Coleman avanços foram gerados nas técnicas e métodos de investigação, bem como outras pesquisas na América Latina e inclusive no Brasil com o intuito de investigar como a escola lida com as desigualdades nela existentes.

É válido lembrar que os estudos que fazem parte da linha de pesquisa em eficácia escolar pontuam o Relatório Coleman como o ponto de partida das produções que passam a seguir essa linha de pensamento. É importante também salientar, que essa linha de pesquisa nasce em um momento em que se buscava compreender como o crescimento da população escolar estava sendo recebido dentro da escola e como o seu desempenho estava sendo apresentado. Reconhecendo também que o Brasil também passou por momentos de democratização escolar, podemos buscar compreender de que forma essa tradição em pesquisas sobre desigualdades escolares se concretizou em terras brasileiras, principalmente no que se refere ao uso de avaliações externas.

Se a linha de pesquisa em eficácia não tem uma forte tradição no Brasil, o contrário parece ocorrer com as pesquisas que analisam as desigualdades escolares. No caso de alguns estudiosos da área educacional podemos citar, por exemplo, Barcelos (1993) que percebeu a expansão do sistema educacional brasileiro como uma rica oportunidade para observar como se comportavam as desigualdades raciais dentro desse sistema.

Na década de 1970 e 1980, Hasenbalg (1987) e Rosemberg (1987), já investigavam as desigualdades educacionais no caso brasileiro, mostrando que as desigualdades raciais persistiam mesmo quando as observações eram realizadas em contextos que traziam igualdade no tocante ao nível socioeconômico. Esses autores faziam uso dos dados ofertados pelas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD's), visto que ainda não tinham nenhum sistema de avaliação da educação articulado que analisasse de forma macro o sistema educacional

conhecendo de perto o perfil e o contexto socioeconômico e cultural, bem como o clima familiar do alunado brasileiro, além das pesquisas censitárias organizadas e divulgadas pelo IBGE.

Ao utilizar os dados das PNAD's, Hasenbalg (1987) e Rosemberg (1987) utilizavam informações gerais referentes à reprovação e evasão da população brasileira em idade escolar, sendo possível constatar, de acordo com seus escritos, que o sucesso escolar, apresentava uma disparidade gritante quando o mesmo era observado entre raças. Hasenbalg e Silva (1990), fazendo o uso dos dados referentes a PNAD de 1982, já apontavam que os grupos raciais pretos e pardos obtinham níveis de escolaridade consistentemente inferiores aos dos brancos de mesma origem social**.** Assim, mesmo quando a variável econômica era controlada, a diferença entre as raças persistia.

Esses autores ao observarem tal discrepância, no que se referia às taxas de alfabetização, acesso à escola, percentual de anos de estudos entre os grupos raciais brancos e não brancos, averiguaram sempre uma vantagem larga dos primeiros sobre os segundos. Alguns dos fatores apontados como influenciadores desse cenário era a autoimagem negativa resultado da internacionalização dos estereótipos, a relação preconceituosa dos professores para com seus alunos e o conteúdo racista dos livros didáticos que vigoravam no contexto escolar dessa época. (HASENBALG, 1987; ROSEMBERG, 1987).

Dessa forma, apesar de, desde a década de 1980 existirem pesquisas consistentes no Brasil que apontam para a importância do condicionante raça dentro do contexto escolar, enquanto influenciadora da diferenciação do desempenho acadêmico, somente com a criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, em 1990, se incluiu de forma direta e concreta o quesito racial nas análises efetuadas pelo sistema educacional brasileiro. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

Rosemberg (2005) ressalta que essa inclusão aconteceu mais tardiamente na ficha de matrícula do Censo Escolar, o qual introduziu em 2005 a indagação sobre a identidade racial das crianças e dos jovens ainda que de forma rasa, como veremos mais adiante. Porém, ao observarmos o histórico desse item no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), percebemos que a partir de sua terceira edição, em 1995, o SAEB incluiu o quesito raça no questionário socioeconômico dos

alunos, sendo que professores e diretores só passaram a ser questionados racialmente na edição de 1999 (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

Portanto, os estudos que encontram base nessa linha de pesquisa tem ganhado grande destaque na contemporaneidade, pois os mesmos buscam analisar além da reprodução que a escola possa exercer na chance de sucesso e fracasso escolar, também, alguns fatores que são internos à escolas e que se bem trabalhados podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, diminuindo as chances de perpetuação de desigualdades.

Assim, pode-se considerar que para uma escola se tornar eficaz é necessário que tenha sido capaz de colocar o seu alunado em um patamar mais desenvolvido do que este estava, quando ingressou na escola. Dessa forma, os estudos sobre a *eficácia escolar* procuram demonstrar em que nível a escola consegue colocar em prática os papéis e os objetivos que foram a ela destinados.

De acordo com Brooke e Soares (2008), o conceito de eficácia como entendemos aqui surgiu, no meio educacional, a partir da década de 1970 e 1980 nos Estados Unidos, logo após o Relatório Coleman. Ao longo desses anos, muito se discutiu sobre os fatores que influenciam a *eficácia escolar*. O Brasil, a partir da década de 1990, desenvolve o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse sentido, podemos entender que a construção de um Sistema de Avaliação da Educação Básica pôde dar indícios de como essa democratização tem se apresentado em nível de igualdades de oportunidades dentro do espaço escolar. Para Albernaz, Ferreira e Franco (2002), o SAEB, inclusive, se tornou um recurso potencialmente valioso para estudos que analisam a eficácia, a eficiência e a equidade[2] da escola brasileira.

Dessa forma, temos um sistema que nos possibilita ter um parâmetro de desempenho escolar a nível federal, estadual e municipal, e que nos permite, entre outras ações, acompanhar os efeitos do contexto sociocultural de cada escola sobre o seu desempenho e ainda constatar se as diferenças de desempenho ainda são influenciadas no que se refere à identidade racial do alunado. Sabendo disso, surge a necessidade de entender esse sistema de avaliação e em que premissas foi

2 Para maiores informações das diferenças entre esses três conceitos, ver TENÓRIO, FERRAZ E PINTO (S/A). Eficácia e Equidade: Indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. Disponível em:<<http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/eficacia_e_equidade_-_indicadores_da_educacao_basica_no_brasil.pdf>>. Acesso em: 29 Ago. 2017.

construído para, enfim, tentar compreender os impactos de sua atuação no âmbito escolar.

Esse debate na contemporaneidade se justifica no sentido de que reconhecemos que vivemos em uma sociedade onde as políticas públicas valorizam os resultados de processos de avaliação educacional. Esta última, por ser tão valorizada atualmente, necessita ser constantemente compreendida e questionada, para isso se faz necessário discuti-la no intuito de compreender o seu processo de construção e suas possíveis influências dentro do cenário político educacional.

2.3 O SAEB COMO FONTE DE DADOS NOS ESTUDOS SOBRE AS DESIGUALDADES RACIAIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A partir da década de 1990, com a criação do SAEB, muito se avançou no tocante ao recolhimento e análise de dados escolares, visto que, além de avaliar a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, também passou a ser possível analisar o perfil sociocultural, socioeconômico, e racial dos alunos, bem como dos professores e diretores. Desde então, houve uma evolução também nas construções teóricas sobre esses dados, porém uma coisa não mudou: a constatação de que a categoria raça ainda se apresenta como fator condicionante no desempenho escolar. Numerosas pesquisas chegaram a essa conclusão, tais como a de Soares e Alves (2003), Castro e Abramovay (2006), Alves, Ortigão e Franco (2007), Andrade e Soares (2008), Louzano (2013), Rosa, Silveira, Tenório (2013).

Pesquisas, como as de Castro e Abramovay (2006) e Silveira (2012), têm indicado que a perpetuação do quadro das desigualdades escolares entre raças apresenta como principal fator gerador a ideologia racista que ainda se faz muito presente dentro das unidades escolares.

Através de estudos que trazem como metodologia uma leitura qualitativa de dados quantitativos, como também de pesquisas de contato, tem sido possível observar a influência de práticas e posturas discriminatórias e racistas dentro do ambiente escolar como principal causa desse cenário. Estas se concretizariam como principais causadoras de tais desigualdades, o que vai de encontro à defesa da teoria marxista de organização da sociedade que tende a justificar tais disparidades entre os grupos raciais somente pelas diferenças socioeconômicas, o que retira do ponto central, o debate em torno do conceito de raça enquanto categoria analítica.

Algumas pesquisas (FERNANDES, 2001) que discordam dessa teoria tem controlado variáveis que se referem à condição socioeconômica dos alunos e de suas famílias com a finalidade de mostrar o quanto o debate em torno da categoria racial se faz necessário para entender a insistente desigualdade encontrada no setor educacional nos dias de hoje.

Apesar de estarmos cientes da obrigatoriedade da escolarização de todas as crianças e adolescentes de quatro aos 17 anos por meio da Lei nº 12.796/2013, através da Emenda Constitucional nº 59, a qual passou-se a estender a universalização do ensino da educação básica, podemos pensar que temos um novo cenário onde poderíamos entender que a democratização da educação, no que se refere ao Ensino Fundamental, se concretizou a partir desse momento. Entretanto, devemos manter o debate em torno de qual qualidade está sendo oferecida a esses grupos e se há além do desejo de universalização um plano acompanhado de estratégias eficazes, para que uma educação igualitária, independente do grupo racial a qual cada criança pertence, seja atingida de fato.

Não podemos nos contrapor ao fato de que muitas mudanças e avanços foram realizados. Além do aumento da quantidade de pessoas que tem acesso à escola, seu público também se popularizou. Durante séculos, conflitos foram gerados a partir da luta pelo acesso à escola, pois a mesma atendia somente às classes mais favorecidas. O processo da democratização da educação básica, a nível nacional e local, enfrentou um longo e árduo caminho. (MENEZES, 1992).

Porém, é possível constatar ainda hoje muitas dificuldades no que tange à luta pelo acesso à educação de qualidade. Nos deparamos com outros conflitos, talvez, não mais de acesso à escola, mas sim de permanência e da oferta de igualdade de oportunidades como direito de todos. Como salienta Frigotto (2010) ao afirmar que apesar de termos um aumento de acesso à escola e um acréscimo significativo nos níveis de escolaridade, o fato de ainda dispormos de uma *“meia-educação”* que se encontra em uma estrutura educacional hierarquizada e desqualificada nos faz manter a estabilidade do sistema social desigual. Ressaltando, ainda que, devemos ter a preocupação de analisar a que tipo de escola estamos dando acesso, a quais conteúdos e sob qual ótica de mundo estão sendo veiculados.

A partir do breve debate que fizemos de estudos sobre eficácia escolar e sobre como essa nova maneira de lidar com a constatação da perpetuação de

desigualdade mesmo diante da expansão do acesso à escolarização, se consolidou em países da América Latina, tomamos como opção teórico-metodológica levantar estudos que tratam das desigualdades raciais fazendo uso dos dados levantados através do SAEB e/ou avaliações externas realizadas em larga escala.

Muitos estudos que possuíam tal objetivo foram realizados, no Brasil, na década de 1970 e 1980, porém, as investigações dessas décadas recorriam aos dados censitários demográficos ofertados pelo IBGE, os quais muitas vezes ficavam restritos aos dados referentes à evasão, abandono, reprovação e matrícula. Tais pesquisas foram relevantes para que denúncias fossem feitas sobre a disparidade entre raças dentro do contexto escolar. Porém, iremos agora nos debruçar diante de estudos que utilizaram dados educacionais mais específicos e atuais.

Os *surveys* educacionais que tratam da eficácia escolar na América Latina nascem com a criação de muitos centros de pesquisas, em diversos países latinos americanos, com intuito de conhecer melhor a relação entre as condições que as escolas oferecem aos alunos e seus resultados na vida acadêmica dos mesmos. No Brasil, essa área de pesquisa tem crescido muito nas últimas duas décadas, principalmente a partir da construção do SAEB (BROOKE e SOARES, 2008).

Dessa forma, reconhecendo a importância da existência do SAEB na contemporaneidade, enquanto sistema avaliativo, propomos compreender algumas ferramentas utilizadas por esse sistema a fim de levantar dados que contextualizem as informações referentes ao desempenho dos estudantes da rede de ensino brasileiro.

Assim, na década de 1990, no Brasil, surge um novo ciclo educacional caracterizado pela “[...] aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômica”. (BONAMINO, 2002, p. 16.). Essa mudança deu forças para que a avaliação de sistemas escolares se tornasse um dos eixos da política educacional. É nesse cenário político e educacional que as demandas escolares apresentam mais força e uma grande pressão começa a mobilizar o governo para que medidas mais eficazes sejam tomadas.

Nessa década, a importância dada à avaliação educacional e aos sistemas responsáveis pela Educação Básica é gritante. Nacionalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/1996, advoga sobre essa importância, ao passo que outra ação que teve muita influência nesse quadro é a *Declaração Mundial de Educação para Todos* resultante de uma das ações da Conferência de

Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esse documento traz o tema da avaliação com amplo destaque. Nessa declaração, a educação fundamental é marcada como prioridade da década e, a melhoria e implementação de sistemas avaliativos, que analisem os desempenhos dos alunos, foi considerada necessária.

É nesse cenário que a avaliação deixa de ser instrumento particular dos professores e passa a contar com a atenção de um público muito maior do que se podia imaginar no Brasil, bem como passa a ser legalizada, institucionalizada e a contar com organismos governamentais e orçamentos para seu fim.

Dessa forma, é nesse período que as estatísticas educacionais ganham notoriedade na denúncia das desigualdades de acesso e permanência no sistema educacional brasileiro. Dá-se destaque ao impacto da educação no processo de mobilidade social e a associação entre nível educacional e renda. Surgem pesquisas e estudos interessados em conhecer o impacto das variáveis cor/raça no desempenho escolar.

Portanto, o SAEB começou a ser elaborado em 1990 e tem como objetivo oficial avaliar a Educação Básica brasileira através de informações sobre o desempenho escolar, condições socioeconômicas e estruturais na esfera municipal, estadual e federal. Assim, seu intuito é subsidiar, com essas informações, a construção e/ou melhoria das políticas públicas para o alcance da qualidade e da equidade na Educação Básica. (INEP, 2017).

Esse sistema apresenta, atualmente, três modelos de avaliações aplicadas em momentos diferentes do percurso escolar: A primeira é a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a qual tem como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação de forma amostral. Na segunda, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, encontramos os mesmos objetivos da Aneb, além de compreender, tentar e levantar quais fatores influenciam no desempenho dos estudantes. No ano de 2013, foi incorporado ao SAEB o terceiro modelo que é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que traz como intuito, compreender os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática ao final do 3° ano de escolarização. (INEP, 2017).

Para essa pesquisa, teremos como prioridade destacar os resultados obtidos através da Anresc, conhecida como Prova Brasil, que é uma avaliação realizada a cada dois anos, envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano, e 8ª série/9º ano do Ensino

Fundamental das escolas públicas[3], onde se avalia o desempenho dos alunos e alunas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática utilizando-se da Teoria da Resposta ao Item. O resultado do desempenho dos alunos e alunas nessa avaliação, junto com a taxa de aprovação, formam os dados utilizados pelo INEP para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [4] , criado em 2007, e representando em uma escola de zero a 10.

Assim, a Prova Brasil apresenta-se tendo como principal objetivo avaliar a eficácia do ensino ofertado nas escolas das redes públicas de educação, fornecendo resultados para cada escola que realize a avaliação, bem como para as redes de ensino. Além disso, o INEP produz uma série de indicadores contextuais sobre as situações extras e intraescolares no país através de questionários que sistematizam esses dados.

Para tanto, o Instituto envia às escolas um questionário para o gestor escolar, outro para a professora e, ainda, os/as estudantes recebem um formulário socioeconômico no mesmo dia da avaliação de desempenho. Cada um desses instrumentos de coletas de dados auxilia na construção de indicadores contextuais, formando o que o SAEB intitula, respectivamente, como "*Perfil de Escolas Similares*"; "*Indicador de Adequação da Formação Docente*"; "*Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica* (INSE)". Nesta pesquisa nos ateremos a analisar o último indicador citado.

Sobre o INSE podemos considerar que o mesmo foi criado com a finalidade de categorização socioeconômica para alocar o perfil dos estudantes. O mesmo oportuniza contextualizar os resultados dos desempenhos de cada instituição de ensino com o intuito de identificar as escolas que apresentam maiores desafios à aprendizagem escolar e as condições que a mesma acontece. (ALVES e SOARES 2013).

---

3 No ano de aplicação de 2017, de acordo com a Portaria Nº 447, de 24 de maio de 2017 publicada no Diário da União, algumas mudanças ocorreram na aplicação da Prova Brasil. A avaliação continuará sendo censitária para as turmas do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas localizadas na zona urbana ou rural, com a diferença de que o mínimo de alunos que essas turmas deverão ter passaram de 20 para 10 alunos. Outra mudança é a aplicação desta prova de forma censitária para as turmas da 3ª ou 4ª série do Ensino Médio (quando for a série de conclusão do curso) das escolas públicas. De forma amostral serão abarcadas algumas escolas privadas que possuam no mínimo 10 alunos matriculados nas turmas do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª ou 4ª série do Ensino Médio (quando for a série de conclusão do curso). As escolas privadas que não forem sorteadas pela amostra poderão se inscrever para participar da aplicação, desde que cubram os custos da mesma.

4 No ano de 2013 a Prova Brasil aplicou teste na área de Ciências para alunos e alunas matriculadas no 9º ano, como modelo de teste.

Dessa forma, ao analisar esse indicador contextual pode ser possível refletir sobre as condições estruturais que as crianças e jovens tem encontrado no seu percurso escolar. Esse indicador é construído a partir do questionário socioeconômico que a criança recebe no mesmo dia da avaliação. Para isso, é indagado ao aluno, entre outras questões: a quantidade de bens materiais em sua residência, como eletrodomésticos e eletrônicos, bem como a contratação de serviços realizados pela sua família e o nível de escolaridade de sua mãe, pais e/ou responsáveis.

A partir da criação do SAEB, em 1990, está sendo possível realizar inúmeras pesquisas no campo educacional que avaliam quais fatores têm contribuído para o bom desempenho das escolas, bem como entender os fatores que tem atrapalhado o seu desenvolvimento e consequentemente, o de seus alunos. Através dos testes padronizados aplicados e dos resultados encontrados pelos questionários socioeconômicos, temos compreendido um pouco mais sobre a qualidade no sistema educacional brasileiro e usado tais dados para balizar pesquisas que comprovam a desigualdade racial dentro do contexto escolar.

Nas últimas décadas, para tentar também conhecer qual a realidade educacional entre os grupos raciais, surgiu-se uma pressão por parte de organizações internacionais e do próprio movimento negro e feminista para que as os estudos realizadas por órgãos centrais de pesquisas desagregassem suas informações encontradas através de estatísticas educacionais por sexo e cor/raça. Portanto, essas questões também foram inseridas nos questionários contextuais aplicados pelo SAEB. Hoje, no país, há um volume bem rico de pesquisas e estudos estatísticos que levam essas variáveis em consideração. O grande problema, segundo Rosemberg (2006), está na divulgação e análise desses dados, pois a mesma ainda é feita de forma insuficiente.

O Ministério da Educação (MEC) desde 1930 tem produzido estatísticas educacionais, e a partir de 1998, essa responsabilidade passou a ser do INEP. O mesmo além de ser responsável pelo SAEB, também administra e coordena os Censos Escolares da Educação Básica, responsável pelo levantamento de informações sobre a caracterização física das escolas, do alunado e dos recursos humanos.

Porém, o MEC, na figura dos Censos Escolares, só começou a incluir na ficha de matrícula dos alunos o quesito cor no ano de 2005 pressionado por uma

série de medidas tomadas a nível federal, como o Estatuto da Igualdade Racial. O Censo Escolar de 2005 foi lançado com o título de *"Mostre sua raça, declare sua cor."*, gerando uma imensa polêmica entre a mídia televisiva, jornais, pesquisadores e governantes da época.

No referido Censo Escolar de 2005 constava a mesma indagação utilizada pelo IBGE, como também as mesmas alternativas de identificação racial, porém algumas problemáticas envolveram tal Censo, como a inclusão de uma alternativa de resposta intitulada "Não Declarada". Outra situação citada por Rosemberg (2005) era o fato dos alunos só poderem se autodeclararem se possuíssem mais de 16 anos de idade e quando menores, os pais ou responsáveis teriam que assim fazer.Essa situação, na opinião da autora, viria a ser um grande impasse na construção de pesquisas voltadas para tal temática.

A grande crítica que a autora faz se refere ao pouco conhecimento que a administração escolar e o corpo docente tinham a respeito de questões raciais. Rosemberg (2005) chega a citar alguns exemplos de escolas que alteravam ou induziam tal preenchimento, levando a uma inconsistência dos dados. Outro problema parecia girar em torno do que efetivamente era cruzado com os dados de identificação racial dos alunos, pois nesse momento os grupos raciais só eram comparados em torno da sua distribuição no sistema de ensino, ficando de fora fatores importantes para as análises, como a distribuição desses grupos de acordo com o fluxo escolar, com a condição social do aluno, o rendimento escolar, etc. Por essa razão, a autora afirma que o questionário do SAEB em comparação com o do Censo Escolar é muito mais completo no quesito de variáveis. (ROSEMBERG, 2005).

No que se refere a algumas dessas críticas já levantadas por essa autora, o INEP no documento intitulado *"O item cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica"* (INEP, 2015a) irá concordar com questionamentos já realizados uma década antes por Rosemberg (2005), o órgão assente que esse quesito, dentro do preenchimento do Censo Escolar, necessita de maior aprimoramento no que se refere ao alto índice de não preenchimento gerado, em grande parte, pela existência da opção "Não Declarada" à pergunta sobre o pertencimento racial.

A justificativa apresentada neste documento para a inclusão desta categoria, inexistente nos questionários do IBGE, é que a opção "Não Declarada" foi construída no intuito de garantir o direito da não declaração da cor ou raça dos estudantes. O

próprio INEP (2015a), ao analisar o histórico de respostas a essa alternativa e em diálogo com representantes estaduais e municipais, concorda que essa categoria tem sido utilizada, na maioria das vezes, pelo fato dos responsáveis pelo preenchimento do Censo Escolar não possuírem informações sobre a identidade racial dos estudantes. Fato esse que contraria o objetivo pelo qual o órgão informa que a categoria “Não declarada” foi criada.

Nota-se que essa postura de criar uma categoria intitulada “Não declarada” gerou profundos problemas e continua gerando quando percebemos o quão alto é o número de pessoas que optam por essa alternativa. No Censo Escolar de 2014, por exemplo, esse número chegou a alcançar 33% dos alunos da rede de educação brasileira. O mais alarmante ainda é perceber que quando essa indagação é feita aos profissionais de educação, 27% também não possuem sua cor ou raça declarada no Censo Escolar. (INEP, 2015c)

Portanto, na ausência dessas informações, perdemos a possibilidade de analisar os dados do Censo Escolar sob o prisma das desigualdades raciais dentro do contexto escolar de uma forma mais fidedigna, pois o Censo Escolar, enquanto instrumento para coleta e análises de dados sobre desigualdades escolares, ainda demonstra ter sérios desafios a serem enfrentados. Assim, percebemos que os desafios parecem ser menores quando observamos os questionários contextuais utilizados pelo SAEB, pois os mesmos realizam a indagação diretamente ao sujeito respondente, mesmo quando se trata de crianças e/ou jovens, como é no caso da Prova Brasil.

Diante dessa reflexão, podemos considerar que através dos questionários do SAEB é possível conhecer, com mais proximidade, entre outras informações, a identificação racial do aluno. O SAEB utiliza-se do mesmo método de identificação racial, o qual se intitula de autoatribuição de pertença[5], e das mesmas categorias raciais do IBGE, porém, diferentemente do Instituto, não questiona “Qual é a sua cor/raça?” e sim utiliza a seguinte pergunta no questionário contextual: “Como você se considera?”

Como resposta, aparecem às mesmas categorias raciais do IBGE acrescida da opção “Não Sei” como resposta ao questionamento racial do aluno, obtida de forma autodeclarada. Para alguns, por se tratar inclusive de crianças matriculadas

5 Nesse método, a própria pessoa questionada, escolhe sua identificação racial a partir de categorias de cor/raça já predefinidas.

no 5º ano do Ensino Fundamental e pela concepção de que não teriam idade e maturidade suficiente para responder tal questão racial, bem como, questões que tratem das informações de suas famílias, podendo assim, segundo o senso comum, gerar maior facilidade no falseamento das informações, porém não há pesquisas que apontem problemas na utilização de tais dados. (OSÓRIO, 2003).

Inclusive, há um estudo de Rocha e Rosemberg (2007) que constata justamente o oposto, ao se dedicarem a estudar a autodeclaração de crianças e jovens em escolas paulistanas, mostram que as mesmas teriam condições de responder sobre sua pertença racial e consequentemente, teriam condições de preencher o formulário do Censo Escolar de 2005.

Os autores observaram que somente os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental apresentaram termos referentes à categoria racial *preta* na pergunta aberta entre os termos mais evocados. Enquanto que a 8ª série e o 3º ano se resumiram a definir-se como branco, moreno, negro e pardo. Demonstrando assim que os alunos matriculados na 4ª série (atual 5º ano) do Ensino Fundamental daquelas escolas teriam condições de se autodeclararem enquanto sua cor ou raça nos questionários do Censo Escolar tão bem quanto os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Uma pesquisa que nos ajuda a afirmar esse pensamento é a realizada por Andrade e Soares (2008), na qual é analisada a diferença nos resultados de desempenho entre grupos de alunos por segmentos raciais. Os referidos autores analisam os dados do SAEB de 1995, 1997, 1999, 2001 e 2003, comparando a proficiência média entre os grupos raciais dos alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Além de chegarem a conclusão que os alunos brancos sempre alcançam maior desempenho do que os pardos e principalmente, do que os pretos, os autores também apresentaram em sua pesquisa o percentual de autoclassificação dos alunos por série, onde revelam a manutenção do padrão de declarações raciais, com a tendência, inclusive, do grupo racial preto ser maior na 4ª série do Ensino Fundamental do que nas demais.

Os autores argumentam que tal realidade é fruto de um “embranquecimento sistêmico” que passa a vigorar nos anos seguintes da escolarização, um quadro já apresentado por Hasenbalg e Silva na década de 1980. Outro dado interessante discutido por Andrade e Soares (2008) é o fato de que durante os quatro primeiros ciclos do SAEB (1995, 1997, 1999 e 2001) a maioria dos alunos se declarava como

branca, o que vai perdendo força no último ciclo pesquisado (2003), fato justificado pelos autores como sendo um possível efeito das políticas públicas de ações afirmativas que já começam a serem discutidas nesse ano.

No que diz respeito aos diferenciais no desempenho escolar, inúmeras pesquisas têm demonstrado o quanto essa variável cor/raça se apresenta como um fator diferenciador no que tange o desempenho acadêmico dos alunos. Os pesquisadores Soares e Alves (2003) produzindo a pesquisa *Desigualdades raciais no sistema brasileiro da educação básica*, utilizando os dados do SAEB do ano de 2001 para analisar o desempenho de 50.300 alunos da 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental, buscavam entender de que forma as políticas escolares impactam na produção da equidade entre esses grupos.

Fazendo uso também de técnicas estatísticas para análise constataram que o fator raça contribui para a geração de desigualdades no desempenho escolar e consequentemente, interfere na eficácia escolar quando é percebível que existe uma diferença considerável entre o desempenho de crianças negras e brancas dentro da mesma escola. Mais alarmante foi a constatação de que quanto mais a escola oferece insumos, instrumentos e condições de infraestrutura e organização, maior é essa diferença no desempenho entre esses dois grupos (brancos e negros).

Uma das pesquisas de maior proporção que contempla tal debate, talvez seja a de Castro e Abramovay (2006). Essa pesquisa teve início em 2004, assumindo uma abordagem qualitativa, usou também análises quantitativas sobre desempenho escolar e sua relação com a raça, através dos dados disponibilizados pelo SAEB 2003. Esse estudo teve, entre outros objetivos, a intenção de mostrar as visões de mundo que cercam os atores envolvidos no contexto escolar sobre temas que tocam as relações raciais dentro da escola.

Castro e Abramovay (2006) declararam a incidência da forte relação entre raça e proficiência. As pesquisadoras criticam a linha de pensamento que explica tais diferenças a partir da diferenciação da condição social e econômica da população negra e branca. Para contrapor tais argumentos, ao realizar os cruzamentos entre as variáveis, controlam a influência da condição socioeconômica dos alunos, afirmando que “[...] nem toda diferença de proficiência entre alunos brancos e negros pode ser atribuída à condição socioeconômica de suas famílias.” (CASTRO; ABROMOVAY, 2006, p. 99).

As autoras declaram que os dados coletados pelo SAEB nos anos de 1995, 1997,1999, 2001 e 2003 confirmam tal realidade ao demonstrar a distância entre as proficiências dos dois grupos raciais mostrando sempre a desvantagem do alunado negro em relação ao branco em todas essas edições. Porém, confessam que as análises estatísticas apesar de se mostrarem de suma importância para compreensão do cenário, não dão conta de responder quais são as causas de tão insistente realidade, propondo assim, técnicas qualitativas de pesquisas.

Outra pesquisa que talvez, tenha tido maior impacto a nível nacional nessa área de pesquisa, é a Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar (GERES – 2005), a qual conta com a parceria de várias universidades brasileiras. Compreendeu uma amostra de 20 mil alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental distribuídos nas cinco cidades escolhidas como centro de pesquisas, entre elas, a cidade de Salvador. (FRANCO, BROOKE e ALVES, 2008)

Um marco histórico nessa linha de pesquisa, a se considerar no Brasil, é que a mesma observou esses alunos durante um período de quatro anos, intitulando-se, dessa forma, como pesquisa longitudinal. Os estudantes tiveram seu desempenho analisado em testes de Leitura e Matemática ao longo de quatro anos seguidos, além de testes aplicados aos alunos, questionários contextuais e entrevistas foram realizadas entre seus professores, diretores, e pais/mães/responsáveis.

O objetivo principal dessa pesquisa foi investigar quais práticas pedagógicas e condições escolares contribuíam para a promoção da eficácia e equidade escolar. Os pesquisadores responsáveis pelo projeto não utilizaram os dados disponibilizados pelo SAEB por uma série de críticas relacionadas às pesquisas seccionais, optando assim por produzirem dados primários referentes à amostra da pesquisa.

Os questionários contextuais que foram utilizados na referida pesquisa e construídos pelos especialistas com a finalidade de levantar informações sobre as escolas, as salas de aula e as famílias dos alunos. Questionários também foram aplicados aos professores e diretores, além de um instrumento de observação preenchido por um aplicador externo as escolas. Com os dados disponibilizados pelo Projeto GERES, muitos outros estudos sobre a eficácia das escolas foram realizadas, a exemplo de uma pesquisa em Salvador, observando alunos que participaram do primeiro estudo. Nessa pesquisa constatou-se que os fatores de

nível socioeconômico e raça continuavam a influenciar o desempenho das crianças pesquisadas. (ROSA; SILVEIRA; TENÓRIO, 2013).

Como fruto desse estudo longitudinal, outras pesquisas se desenrolaram, como é o caso da dissertação de mestrado *Raça e Desempenho Escolar: Uma análise comparativa do desempenho de crianças negras e brancas integrantes do Projeto Geres em Salvador (2012), que* teve como objetivo primordial investigar se existem diferenças entre alunos negros e brancos de mesmo perfil, nas escolas integrantes do projeto GERES, utilizando dados do ano de 2005 do referido projeto. Silveira (2012) traz como segundo intuito da pesquisa entender se o preconceito racial se constitui como causa associada às possíveis diferenças de desempenho.

Resumidamente, os dados levantados revelaram que as crianças negras apresentam proficiência média menor que todos os outros grupos raciais pesquisados. Observou-se também que quanto maior o capital econômico de alunos negros e brancos, maiores são as discrepâncias entre seus desempenhos. Diante desse resultado, Silveira (2012) concluiu que as desigualdades educacionais entre negros e brancos não podem ser explicadas somente por questões econômicas.

Silveira (2012) defende duas possíveis explicações para tal cenário, sendo a primeira: a existência de práticas e atitudes nos interiores das escolas que tem impedido os alunos negros de usufruírem as melhorias e recursos disponibilizados na mesma proporção que os brancos, algo pontuado também por Soares e Alves (2003). Para a autora, essas práticas são frutos do preconceito racial existente entre os atores educacionais. Essa análise permite destacar a ineficácia das escolas ao se mostrar despreparadas para lidar com tal situação. A segunda suposição é a possibilidade dessas desigualdades de desempenho escolar encontrarem raízes no que toca o acesso ao conhecimento e bens culturais valorizados pela cultura escolar, o que nos faz pensar na importância do capital cultural como fator gerador de desigualdades escolares.

No que tange a segunda fase da pesquisa de Silveira (2012), algumas características socioculturais dos alunos demonstraram diferenças que se transformaram em vantagens escolares das crianças brancas e por isso, na visão da pesquisadora, traria uma probabilidade maior de terem melhor desempenho que as crianças negras, uma dessas características seria a escolaridade dos pais dos alunos, que pode se transfigurar em capital cultural.

Uma pesquisa que discute outro ponto de comparação utilizando os dados do SAEB é a realizada por Louzano (2013), na qual a autora traz os dados do referido sistema de avaliação do ano de 2001 e os compara com os dados do ano de 2011, fazendo uma análise entre tais dados no que se refere a probabilidade ao fracasso escolar, entendidos como o fator “reprovação” e “abandono escolar” para mostrar como estes variaram ao longo de 10 anos no que se refere às desigualdades escolares persistentes entre os grupos raciais.

Louzano (2013) utiliza os dados dos questionários contextuais aplicados aos alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série) e defende o uso dos dados desta série escolar, pois se trata do início do processo de escolarização, no qual, pelo entendimento da autora e de alguns teóricos como os já mencionados, a exemplo de Andrade e Soares (2008), representa uma boa parcela dos que têm acesso à educação, o que vai diminuindo ao avançar para os outros anos escolares. A mesma refere-se a esse processo como uma *seleção*.

Ao analisar os dados de 2001 e 2011 disponibilizados pelo SAEB, constata que houve uma leve diminuição da taxa de reprovação e evasão que de 36% em 2001, caiu para 33% em 2011. Em 2001, 50% dos alunos pretos tinham tido alguma experiência de fracasso escolar, esse número cai para 43% em 2011. O que nos faz observar que depois de 10 anos, temos somente um leve decréscimo nessa taxa referente ao grupo preto escolar, mantendo uma taxa relativamente alta quando comparada ao do alunado branco, que em 2001, apresentava 30% dos seus alunos com alguma experiência de fracasso escolar, o que caiu para 27% em 2011.

Outra constatação feita pela autora observando a região Nordeste do país ao analisar o público de alunos pretos que enfrentaram ao menos, uma vez a experiência de fracasso escolar, e tinham pais que não possuíam o Ensino Fundamental completo, o percentual subia para 70%. Já em 2011, demonstrou uma leve queda, passou-se a perfazer 65%.

Podemos observar que mesmo apresentando um modesto decréscimo na desigualdade escolar entre alunos pretos e brancos, podemos ver que o quadro desigual ainda se faz permanente mesmo após 10 anos. Louzano (2013, p. 120) também é bem objetiva em suas conclusões, pois afirma: “Nos dois períodos analisados, ser preto aumenta a probabilidade de fracasso escolar em todas as regiões e para todos os níveis de educação dos pais.”

Vale ressaltar, que mesmo diante desse levantamento de pesquisas que abordam tal temática com a finalidade de analisar os resultados encontrados por esse sistema de avaliação básica no intuito de conhecer o impacto das variáveis influenciadoras do desempenho escolar, pensamos que ainda é necessário uma formação de recursos humanos no aprofundamento de mais pesquisas que utilizam tais dados, visto que os mesmos necessitam de conhecimento técnico para tanto.

Uma pesquisa realizada por Alves e Soares (2002), *Raça e Desempenho Escolar: as evidências da Educação Básica* teve como objetivo buscar compreender a equidade educacional no ensino básico brasileiro. Os autores utilizaram o questionário contextual respondido nacionalmente pelos alunos da 8ª série na área de Matemática. Com as análises das respostas de cada aluno construíram indicadores agregando variáveis presentes no questionário, apresentando tabelas descritivas para caracterizar alunos brancos, pardos e negros (aqui entendido como pretos) de acordo com seu nível socioeconômico, o grau de escolaridade do chefe de família e algumas variáveis de motivação escolar, bem como as que se referem ao capital cultural dos alunos.

Ao analisar o cruzamento dessas variáveis tomando a cor/raça como referência, puderam constatar no que se refere ao nível socioeconômico, por exemplo, o grupo branco encontra-se mais presente nas classes mais privilegiadas economicamente, o que começa a ser invertido quando se observa a classe mediana que passa a contar com a maioria na figura do pardo e do negro. Isso segue até a classe socioeconômica mais baixa.

No que se refere ao nível de instrução do chefe de família por cor, novamente, os pardos e negros apresentam os pais e mães com menos anos de escolaridade, enquanto que o grupo branco apresenta pais e mães que possuem mais escolaridade. No quesito defasagem, verificaram que o branco lidera o grupo dos alunos adiantados e regulares, o que se modifica ao observar os grupos de cor que estão atrasados sendo liderados pelos grupos pardos e negros. Mostrando sempre uma preponderância de defasagem do grupo preto ao pardo.

Quando se buscou analisar a quantidade de livros que cada aluno tem em casa, observou-se novamente a vantagem do grupo branco em relação ao grupo negro e pardo. O que se refletiu no hábito de leitura, na realização da atividade de casa e no gosto pelo estudo. Vale ressaltar, que em todas essas análises os grupos dos pardos apresentaram mais vantagens do que o grupo preto, porém não mais

que o grupo branco.

No que diz respeito à estrutura das escolas em relação à cor dos alunos, Alves e Soares (2002) constataram que os alunos brancos estão presentes mais em escolas privadas e federais, enquanto os alunos negros e pardos encontram-se na sua maioria em escolas municipais e estaduais, os alunos brancos também apresentaram a vantagem de estarem matriculado em escolas com melhores infraestruturas.

Ao buscar compreender como o desempenho desses alunos variava em relação à cor, observaram que há inúmeras desvantagens em ser negro ou pardo na escola básica brasileira, o que acabaria prejudicando o destino social desses alunos. Chegaram à conclusão também da proximidade de características dos grupos brancos e pardos em comparação aos pretos, afirmando que talvez pudesse ser revista a agregação dos pretos e pardos.

Portanto, podemos considerar que mecanismos e instrumentos, como o SAEB, foram criados e aperfeiçoados ao longo dos anos com o intuito de reunir e posteriormente divulgar informações educacionais do sistema brasileiro. O que acaba fomentando pesquisas sobre a temática da eficácia escolar.

Também foi possível verificar que muitas pesquisas brasileiras deram forma ao referencial teórico que hoje se faz presente para embasar tal temática, estudos que usavam dados censitários já ocorriam desde a década de 1980 com pesquisadores que já apontavam a real desigualdade de oportunidades entre negros e brancos dentro do sistema educacional, realidade que só se confirmou com as pesquisas que se construíram posteriormente. Outras pesquisas datadas dessa década ainda mostram tal realidade sendo perpetuada dentro dos muros escolares.

Enquanto pesquisadores, podemos nos utilizar de tal arcabouço teórico e de fundamentos apresentados por tais pesquisas, bem como pelos instrumentos oferecidos pelo banco de dados das avaliações em larga escala para continuar denunciando tal realidade desigual até que por fim essa não mais exista e de fato seja sanada pelo poder competente.

A nosso ver o Estado enquanto responsável pela disponibilização de bens e serviços e ente que garante os direitos sociais para todos, ainda está longe de utilizar os resultados encontrados por esse sistema de avaliação brasileiro com a real finalidade de prover equidade dentro do ensino público, oferecendo assim, uma educação de qualidade a todos.

Porém, muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas com os dados coletados pelo SAEB e disponibilizados pelo INEP, pesquisas que continuam a apontar a desigualdade existente dentro do sistema escolar brasileiro, as quais muitas vezes demonstram que o rendimento dos alunos está diretamente associado a fatores como raça e/ou nível socioeconômico. Pesquisas como essas podem nos auxiliar na construção do arcabouço teórico-metodológico necessário para que uma pressão maior seja feita, seja ela pelas instâncias acadêmicas ou pelos movimentos sociais, a fim de que a reivindicação por um sistema de educação que promova uma igualdade de oportunidades para todos de fato ocorra.

3 METODOLOGIA

Esta dissertação utilizou uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Para que pudéssemos alcançar os objetivos projetados para este estudo traçamos enfoques diferentes em duas etapas distintas. No primeiro momento, tivemos como passo inicial a realização de uma revisão bibliográfica que nos possibilitou conhecer o estado atual de pesquisas que analisam as influências da cor ou raça dos alunos no seu desempenho fazendo uso dos microdados disponibilizados pelo SAEB. A partir do levantamento dessas investigações observamos a persistente influência que a identidade racial dos alunos apresenta no que se refere ao desempenho escolar, mesmo quando o nível socioeconômico é controlado através de técnicas estatísticas.

A partir desse levantamento bibliográfico, foi possível dispor de um panorama sobre as desigualdades raciais no contexto escolar, diante isso, realizamos um levantamento dos microdados disponibilizados pelo INEP, portanto, recorremos a uma análise documental, pelo fato de se buscar dados que fazem parte de documentos institucionais de órgãos públicos.

Esse levantamento de dados secundários utilizou os microdados disponibilizados pelo INEP e recolhidos através do SAEB com seu instrumento avaliativo denominado Prova Brasil. Esse recolhimento foi realizado com o intuito de mensurar o perfil socioeconômico, cultural e racial dos alunos, bem como compreender a variação do desempenho de diferentes escolas da rede pública de educação de Salvador de acordo com os bairros e as características sociais, econômicas e raciais que possuem.

Podemos salientar que apesar dos microdados estarem disponíveis no *site* oficial do INEP para *download,* a leitura dos mesmos não é de fácil realização o que tornou o processo de análise dificultoso. Essa dificuldade se justifica pela necessidade de maiores conhecimentos na área de informática, estatística e na utilização de *softwares* estatísticos para que fosse possível a sua recolha e leitura. Visto o grande volume de informações que os arquivos carregam, são passíveis de leitura somente por programas estatísticos.

Portanto, cabe relatar a dificuldade encontrada pela pesquisadora em fazer as análises desses dados, para realizar uma pré-seleção dentro de um arquivo único, que trazia informações de todos os alunos matriculados no 5º e no 9º ano do

Ensino Fundamental das escolas públicas do país, os quais tinham realizado a Prova Brasil no ano de 2013, sendo necessária a utilização de um filtro que detectasse as escolas de Salvador dentro desse maior número de instituições. Uma melhor organização desses dados poderia ser apresentada se os mesmos já fossem disponibilizados por região/ estado/ cidade.

Assim, nessa primeira fase foram realizadas leituras e análises de dados quantitativos através do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), buscando compreender como as variáveis: raça, nível socioeconômico e desempenho escolar se relacionam na Rede Municipal de Educação tendo como espelho os dados apresentados pela Prova Brasil. Através dessas análises foi possível observar as prováveis relações entre os dados selecionados.

Através de *downloads* desses microdados foi possível ter acesso ao quantitativo de 309 escolas municipais que realizaram a Prova Brasil no ano de 2013, bem como os IDEB's alcançados e suas características levantadas através de quatro questionários aplicados no dia da avaliação, a saber: o questionário dos alunos, da direção, o respondido pelo aplicador sobre a estrutura física das escolas e o questionário aplicado aos professores (ANEXO A, B, C e D).

Tivemos como foco nesta pesquisa observar somente as informações autodeclaradas dos alunos e alunas matriculados no 5º do ensino fundamental das 309 escolas que realizaram a Prova Brasil no ano de 2013 na cidade de Salvador, informações essas que foram coletadas através do questionário contextual dos estudantes. Essa escolha foi tomada, pois procuramos focar nossas análises na compreensão e a leitura que os alunos e alunas fazem de si, de sua família e de sua escola, procurando compreender de que forma a identidade racial declarada por esses alunos pode influenciar a posse do seu capital econômico, social ou cultural.

Dessa forma, construímos tabelas de frequências, que nos apresentaram, em um primeiro momento, o quantitativo e a distribuição dos alunos que se autodeclararam racialmente na avaliação, bem como as respostas que deram sobre questões referentes ao seu nível econômico, cultural e social.

Para Levin, Fox e Forde (2012), o primeiro passo que o pesquisador social deve tomar para transformar os dados levantados, que até então, são tidos como números brutos, em um conjunto significativo e organizado que possa ser lido e interpretado à luz do referencial teórico consultado, é a construção da distribuição de frequência no formato de tabela. Nessa perspectiva, foram produzidas tabelas com a

distribuição de frequência embasada nas respostas dos alunos sobre suas características sociodemográficas, tais como: idade, sexo e raça.

Os mesmos autores relatam que para os pesquisadores que querem ir além da descrição de características, outra opção é analisar a forma como certa variável se distribui em uma determinada população, essa opção também pode ser buscada quando analisamos os motivos que fazem alguns indivíduos estarem em uma das categorias de análises e outros se enquadrarem em situações diferentes. Para esses casos, faz- se a opção pela construção de t*abelas de referências cruzadas.*

Assim sendo, de acordo com Levin, Fox e Forde (2012, p. 51)

> […] a tabulação cruzada (ou tab-cruzada) é uma tabela que apresenta a distribuição- frequência e porcentagem- de uma variável (normalmente a variável dependente) por meio de categorias de uma ou mais variáveis adicionais (normalmente a variável independente).

No nosso caso a variável de caráter nominal *raça* é independente e as variáveis dependentes são as categorias de análises escolhidas dos itens do questionário socioeconômico que tratam, especificamente, sobre a posse ou aquisição do *capital econômico*, *cultural* e *social* dessas crianças.

Compreendendo o grau de enriquecimento que esse tipo de análise pode trazer para esta pesquisa, após o levantamento e a construção das tabelas de frequências foi possível realizar através do mesmo *software* estatístico tabelas de referências cruzadas onde percebemos como cada resposta dada pelos alunos variava de acordo com a sua identificação racial. Procuramos enfatizar nessas análises às questões referentes à posse de *capital econômico*, *capital cultural*, e *social*.

Para tanto quatro construtos foram analisados através do questionário contextual do aluno, são eles: a *caracterização sociodemográfica* do alunado, aqui apresentadas através da idade, do sexo e da raça. O *capital econômico* da família será analisado segundo o entendimento de Bourdieu (1986), o qual compreende a importância da posse de bens materiais dos indivíduos no sucesso escolar. O *capital cultural* também será observado seguindo a compreensão que o autor tem sobre o acesso às atividades culturais, também será analisada nesse construto, como parte do capital cultural, a escolaridade dos pais, mães e responsáveis.

Porém, o *capital social* será analisado nesta pesquisa, levando em

consideração o nível de envolvimento e incentivo dado pela família no que se refere à vida escolar do aluno, trazendo como referência o que Coleman (1988) compreende como *Capital Social Familiar,* visto que as informações coletadas nos questionários são relacionadas às formas intrafamiliares de trocas simbólicas. Não sendo possível, utilizar o conceito de *Capital Social* discutido por Bourdieu (2015c), pois, o mesmo o faz de forma mais ampla, englobando as trocas entre variadas instituições sociais e variados grupos de indivíduos para além da família.

Segundo Bonamino, et. al. (2010) tanto Bourdieu quanto Coleman ampliaram o conceito de capital, não apenas, abordando questões de ordem econômica, como também social e cultural, portanto apesar do termo capital ter origem no campo econômico, ambos os autores ampliaram o conceito para definir as vantagens sociais que os indivíduos e as famílias criam e mobilizam para alcançarem uma posição social mais confortável.

Na segunda etapa da pesquisa realizamos um Estudo de Caso em uma das escolas municipais que participaram da Prova Brasil no ano de 2013. Uma das finalidades desse estudo de caso foi conhecer a realidade de uma escola da rede municipal e compreender de que forma essas variáveis estudadas na primeira etapa do estudo se apresentam e se relacionam no contexto escolar, além de entender como as mesmas são lidas pelos profissionais da escola. Para isso, algumas técnicas de pesquisas foram utilizadas, quais sejam: análise documental de produções internas da escola, entrevistas semiestruturadas e observações livres.

A escolha por esse método de pesquisa se deu diante do propósito desta investigação, respeitando diretamente o problema que a mesma traz ao querer compreender como se dão as relações entre as variáveis raça, nível socioeconômico e desempenho dentro da rede pública municipal. Yin (2015) sinaliza que o Estudo de Caso atende as demandas de pesquisas que trazem eventos contemporâneos como temas de investigação, além do fato desse modelo de pesquisa ter várias técnicas que auxiliem no processo de contextualização da situação a ser pesquisada, como por exemplo, a elaboração de entrevistas, observações e análises de documentos oficiais da instituição escolar.

Portanto, posteriormente a análise dos microdados, realizamos um Estudo de Caso em umas das 309 escolas que realizaram a Prova Brasil em 2013 para tentarmos compreender como essas variáveis são observáveis em tal unidade escolar. O estudo de caso, para Trivinos (1987), se configura como um tipo de

pesquisa qualitativa e se denomina como um estudo descritivo, onde o objetivo maior será descrever determinada realidade. O autor defende que para a construção de um estudo de caso é necessário observar a sua complexidade, portanto a necessidade de entender aqui a historicidade da formação da escola, bem como as relações estruturais fundamentais que a mantém enquanto tal. Compreender o contexto em que os fenômenos sociais ocorrem servirá para que as análises realizadas sejam compreendidas à luz das relações sociais.

Diante disto, a escolha do estudo de caso como método de pesquisa encontra razão de ser no fato de termos uma macro realidade, neste caso, a Rede Municipal de Educação de Salvador, e sentirmos a necessidade de entender o mecanismo de funcionamento de uma situação dentro da complexidade do conjunto, de uma unidade escolar, pertencente à referida Rede Municipal de Educação. Dessa forma, justificamos os critérios que levaram à escolha da escola pesquisada com base no seu contexto socioeconômico e seu histórico de desempenho na avaliação Prova Brasil durante um período de oito anos.

Assim, a pesquisa de campo foi realizada na unidade escolar que recebeu o pseudônimo de Escola Municipal Caminho das Pedras pelo fato dessa instituição ter apresentado o nível socioeconômico mais baixo entre todas as 309 escolas municipais que realizaram a referida avaliação nessa rede. Essa realidade, pelo que informa o nível socioeconômico apresentado pelo SAEB, indica que a escola escolhida atende, majoritariamente, famílias em que as mães, pais e/ou responsáveis não concluíram o ensino fundamental e convivem, em sua maioria, com a renda de até um salário-mínimo. Um caso único em toda a Rede Municipal de Educação de Salvador, de acordo com os dados da Prova Brasil no ano de 2013.

Sendo assim, a decisão por esse campo de pesquisa foi tomada por apresentar um contexto que nos instiga quando apresenta uma escola que tem todas as dificuldades que uma escola pública gerida pela Rede Municipal de Educação tem e, ainda há o agravamento do fato de ser a única escola que realizou a Prova Brasil em 2013, em estar no menor nível socioeconômico nas sete divisões do INSE (APÊNDICE A).

Diante de nossa hipótese e das reflexões realizadas frente ao levantamento de pesquisas que tratam desta temática, o esperado para esta escola é que ela não apresentasse bom desempenho nas avaliações em larga escala. Mas, acontece exatamente o contrário, pois a mesma alcança as metas projetadas para si durante o

período de oito anos consecutivos o que é equivalente a quatro avaliações realizadas no padrão Prova Brasil que ocorrem a cada dois anos.

Assim, buscamos entender como esta escola, apesar de possuir uma realidade tão desprivilegiada socialmente, consegue se apresentar eficaz mesmo diante de situações socioeconômicas insuficientes. Além disso, foi investigado como os atores educacionais lidam com as variáveis raciais e sociais do seu alunado frente ao desempenho escolar.

Consideramos que a técnica de Estudo de Caso traz a possibilidade de compreender esse fenômeno social à medida que observamos e descrevemos essa realidade através de análises referendadas na literatura definida para tal. Reconhecemos a funcionalidade dos estudos de casos para pesquisas educacionais e afirmamos o desejo de compreender de que forma o nível socioeconômico e a condição racial tem interferido no desempenho escolar das crianças matriculadas no 5º do Ensino Fundamental e como essas influências são interpretadas pelos atores presentes dentro do contexto escolar. Também pensamos que é de suma importância perceber a possibilidade da existência de uma escola com tais características alcançando bons desempenhos escolares.

No que se refere às técnicas utilizadas durante o estudo de caso, Manzini (2004) adverte sobre como identificar a necessidade da utilização de entrevistas como coletas de dados. Para ele, a entrevista é necessária quando a natureza do que se busca compreender no fenômeno social não pode ser observada, é o caso de quando se quer buscar compreender opiniões, percepções sobre objetos ou fatos ocorridos e que não podem ser observadas pelo investigador.

Portanto, foi proveitoso utilizar um roteiro de pesquisa previamente construído e testado para que fosse possível compreender de que forma os profissionais de educação daquela escola observam as relações existentes entre as variáveis estudadas, ao passo que, será possível captar através da fala do sujeito entrevistado quais são as suas impressões sobre os fatores que influenciam o bom desempenho da escola mesmo diante das dificuldades socioeconômicas encontradas.

Nessa vertente, Trivinos (1987, p. 146) afirma que quando a pesquisa de cunho qualitativo requerer uma entrevista, o tipo que mais se aproveita é a do tipo entrevista semiestruturada, pois a mesma “[...] valoriza a presença do investigador e oferece todas as condições possíveis para que o informante alcance a liberdade e a

espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação". Concordamos com o autor e reconhecemos a necessidade da construção de roteiros de entrevistas (APÊNDICE B, C e D) que sejam frutos dos debates construídos através da teoria revisitada, a qual alimenta o investigador unindo informações que o pesquisador já tenha recolhido durante os primeiros contatos com o campo de pesquisa.

Portanto, nesta pesquisa de campo, através das entrevistas semiestruturadas, buscamos ouvir a professora responsável pelo 5º do Ensino Fundamental, a coordenadora pedagógica e diretora da unidade escolar. Outro método de coletas de dados utilizado foi o de análise de documentos internos da instituição escolar, neste caso, o Plano Político Pedagógico a fim de conhecer as ações promovidas pela mesma.

As observações livres ocorreram em momentos de reuniões coletivas entre professoras, coordenadora e a equipe gestora, a fim de compreender como estes sujeitos lidam com as dificuldades encontradas no desenvolvimento da escola, e no intuito de perceber como o desempenho desta instituição é pensado e cuidado por estes atores que produzem estratégias a fim de diminuir as influências que o meio externo a escola possa exercer.

Portanto, observamos a forma como as reuniões pedagógicas eram organizadas e guiadas, tentando compreender quais os principais objetivos propostos durante este encontro. Também estivemos atentos às falas e os posicionamentos dos integrantes em relação ao processo educacional.

Vale salientar, que em 2017, quando foi realizada a maior parte do referido estudo de caso e também ano de aplicação da Prova Brasil, oportunizando que nossas observações e análises pudessem detectar quais ações eram planejadas e colocadas em prática para que essa escola conseguisse apesar do seu precário nível socioeconômico, alcançar a meta projetada para o IDEB durante o ano em questão.

A pesquisa de campo teve seu início em 16 de novembro de 2016, quando houve o primeiro contato da pesquisadora com o *lócus* de estudo, durante esse encontro foram apresentados à diretora os objetivos do estudo, bem como os instrumentos que seriam utilizados durante o estudo de caso. Ficou acordado que no início de 2017 seria marcado um encontro entre o corpo docente da escola para que essas informações fossem repassadas.

Assim, o estudo investigou a escola durante todo o ano de 2017. As

entrevistas foram realizadas dentro da unidade escolar em horários combinados entre os educadores. As observações foram realizadas durante as reuniões coletivas entre professores, coordenadora pedagógica e gestão escolar. Também participamos de festividades da escola, como por exemplo, a festa realizada para comemoração do Folclore, o dia das crianças e a festa de encerramento realizada para o 5º ano do Ensino Fundamental. Durante esses momentos, procuramos observar as relações construídas entre os funcionários da escola e as crianças, bem como o corpo docente em interação com as mesmas.

Análises mais detalhadas serão desenvolvidas no capítulo que trata especificamente sobre a pesquisa de campo.

4 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR À LUZ DOS MICRODADOS DO SAEB 2013: DO INSTRUMENTO ÀS ANÁLISES

Esta secção tem como objetivo apresentar as características dos estudantes das escolas públicas sob a administração do município de Salvador, em relação ao seu nível socioeconômico, cultural e a identificação racial. Utilizando os microdados disponibilizados pelo SAEB, na perspectiva de analisar se a condição racial autodeclarada das crianças e jovens do 5º ano do Ensino Fundamental, que realizaram a Prova Brasil em 2013, influencia as diversas variáveis que dizem respeito ao contexto econômico, cultural e social que esses alunos e alunas vivem.

Para analisar os microdados, foi necessário conhecer o questionário contextual aplicado pelo SAEB e entender o seu processo de construção, bem como compreender em quais referenciais teórico-metodológicos e documentos normativos foi embasado.

Também foi necessário buscar reflexões teóricas que nos auxiliassem na análise dos itens pertencentes a este questionário. Neste caso, os sociólogos Pierre Bourdieu e James Coleman e pesquisas recentes que tratam das influências das condições socioeconômicas e culturais no destino escolar dos jovens foram de imprescindível importância para este momento. Este referencial sociológico nos auxilia a entender as tramas que compõem o sistema escolar tão desigual. Podendo ser possível refletir usando como perspectiva a teoria da reprodução, a qual vem nos mostrar que a escola atua na reprodução das desigualdades, ao passo que, se transverte com as amarras do mesmo sistema do qual faz parte, sempre selecionando os “melhores”, “os que já vêm de berço”, sinalizando o que a *ideologia do dom* deixa nítido, transmutando assim as desigualdades sociais em desigualdades escolares.

Dessa forma, apresentamos, no primeiro momento, o questionário contextual bem como sua estrutura, bases conceituais e normativas para a partir desse ponto, analisar as informações que esse questionário apresenta sobre a rede municipal de Salvador, seus estudantes e suas famílias.

4.1 O SAEB E SEU QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL

Algumas considerações sobre a estrutura e o funcionamento do SAEB já foram realizadas na primeira secção desta dissertação. Neste momento nos debruçaremos para compreender mais detalhadamente as características de um dos seus instrumentos, no caso, o questionário contextual aplicado aos estudantes, o qual nos dará ao longo deste subitem condições de compreender qual é o perfil socioeconômico e cultural dos alunos da rede municipal de Salvador, bem como a sua identificação racial coletada de forma autodeclarada.

O questionário contextual aplicado às turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, no dia da realização da Prova Brasil, dispõe de 51 questões que procuram levantar o perfil das (os) crianças/jovens que realizam as avaliações com a finalidade maior de contextualizar o desempenho dos mesmos. Há uma extensa literatura (RONCA, 2013; SCHNEIDER E NARDI, 2015) que relata a imprescindível necessidade dessa contextualização para que o indicador criado com a finalidade de mostrar o desenvolvimento da qualidade da educação, nesse caso, o IDEB seja devidamente compreendido na conjuntura social, econômica e cultural de cada unidade escolar.

Essa necessidade de contextualização ganha força quando o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) demanda que o SAEB comece a divulgar também indicadores que avaliem a instituição educacional observando, entre outras informações, o perfil socioeconômico dos alunos e alunas. Assim, o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) passa a ser pensado pelo INEP, na figura da antiga Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). (INEP, 2014).

Essa reivindicação já bem debatida toma corpo na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, a qual foi palco de discussões sobre a necessidade da construção de um Sistema Nacional da Educação Básica (SINAEB), e sobre a importância da criação de uma política nacional de avaliação articulada, que não vislumbrasse somente o “ranqueamento” de escolas através do IDEB, mas que apresentasse além do desempenho escolar, a avaliação institucional pautada em indicadores institucionais avaliativos dos aspectos físicos, estruturais e pedagógicos dos sistemas de ensino e não somente fosse focado no desempenho dos

estudantes em apenas duas áreas de conhecimento.

A Portaria do Ministério da Educação nº 369, de 5 de maio de 2016, que instituía o SINAEB, bem como trazia uma nova proposta de avaliação institucional, foi assinada depois de dois anos de discussão com várias entidades, pelo até então ministro da educação Aloísio Mercadante, porém essa ação foi revogada através da Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016, pelo novo secretário de educação nomeado pelo governo Michel Temer, que apresentou como justificativa a não existência de uma Base Nacional Comum definida e que a constituição dessa Base seria imprescindível para a construção de um sistema nacional de avaliação. Assim, perdemos a possibilidade de aprimorar o processo avaliativo dentro do sistema educacional brasileiro. Não há prazo para que o SINAEB volte a ser discutido e validado.

Diante desse cenário, podemos perceber que uma das ferramentas políticas que dão peso à avaliação educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE) regulamentado pela Lei 13.005/2014, que traz 20 metas e 254 estratégias em seu texto. O mesmo tem como umas das principais projeções o alcance do IDEB 6,0 no que se refere ao Ensino Fundamental no ano de 2021, com a finalidade de igualar o sistema de educação brasileiro à média de desempenho dos países que participam da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Afonso (2009) ao analisar um dos boletins da OCDE de 1991, traz três razões pelas quais há o crescente interesse pela avaliação educacional, a primeira encontra-se na necessidade dos países em ter uma mão de obra qualificada, a segunda é a noção de que melhorando a qualidade da educação gera-se uma melhor utilização dos recursos disponíveis e o terceiro motivo seria a divisão das responsabilidades entre as instituições federais e locais na organização das escolas.

Dessa forma, a demasiada preocupação dada às avaliações em larga escala e ao IDEB influencia diretamente na construção das metas para a educação, mostrando o quão urgente se faz contextualizar os dados gerados por essas e entendê-los em um conjunto mais amplo, para compreender possíveis medidas esdrúxulas, que possam ter sido tomadas com a simples finalidade de somente alcançar um valor, visto que, a qualidade educacional deve ser vista para além de um indicador.

Se o Projeto de Lei nº 8.035/2010 do PNE (2014-2024) apresentou a meta que trata do desempenho escolar na figura do IDEB dispondo de 25 estratégias.

Atualmente, quando sancionado o PNE na Lei 13.005/2014 concretizou 36 estratégias bem definidas e delimitadas apontando quais medidas devem ser tomadas para que alcancemos a meta projetada para o IDEB em 2021.

Observando o PNE em sua totalidade não há nenhuma outra meta que possua um número de estratégias dessa envergadura e um detalhamento tão rigoroso. Vale destacar, que no seu texto, o PNE (2014-2024) traz como uma das estratégias para se alcançar o IDEB, a garantia nos currículos escolares de conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas, como prescreve a Lei 10.639/2003 e a 11.645/ 2008. Para Gomes (2011), a preocupação com a inserção desses conteúdos com a finalidade de se alcançar a meta pretendida pelo IDEB é fruto de um reconhecimento de que essa inclusão possa melhorar o desempenho dos alunos, visto que o seu pertencimento a uma história e cultura menos discriminada pode gerar maior confiança. Ao passo que, incluir essa demanda como parte dessa meta demonstra uma validação desses conteúdos como oficiais até mesmo para avaliação em larga escala.

Porém, Gomes (2011) também afirma que apesar das inúmeras pesquisas realizadas atualmente que apontam a gritante desigualdade educacional ocasionada tanto pela raça, como por questões de gênero, tais evidências não geraram impactos na redação do antigo PNE (2001-2010), sob o argumento de que: “[...] não era sequer pensado, pelo Estado Brasileiro, por uma boa parte da sociedade e dos estudiosos do campo da política educacional, como parte constitutiva do direito à educação”. (GOMES, 2011, p. 224).

Essa necessidade fez com que fossem desencadeadas novas e mais intensas reivindicações pelos movimentos sociais que começaram a se organizar em 2003, culminando na CONAE 2010. De acordo com a autora, esse mesmo encontro propiciou a expectativa de que temas como raça e gênero fossem finalmente incluídos na proposta do novo Plano Nacional de Educação (2014-2020).

Dessa forma, considerando que o novo PNE (2014-2020) já traz uma tímida preocupação com a desigualdade racial e social que teve sua inserção realizada pela luta do movimento negro, tal ponto se configura como indicativo de avanço que ainda necessita ser analisado mais especificamente. Diante desse cenário, temos a validação da meta 8 no PNE 2014-2024, a qual indica que é necessário:

> Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo

> a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2014)

Vale destacar, que de todas as 20 metas apresentadas pelo PNE, a desigualdade racial dentro do sistema educacional brasileiro só é citada nessa meta. Diante do panorama desigual que insiste em se perpetuar dentro do contexto escolar, visto às desigualdades regionais, de raça, sociais, de sectorialidade e de gênero, a meta 8 resume todo esse cenário em somente uma e, o mais alarmante é a mágica de tornar tudo isso possível de ser realizado através de 6 estratégias que deverão ser colocadas em práticas para que isso de fato se concretize.

Diante de tal situação, cabe o questionamento: Como poderemos desenvolver o que prescreve a meta 8 que tem como um dos objetivos, igualar os anos de escolaridade entre negros e brancos se os mesmos, como bem aponta Gomes (2011), partem de lugares diferentes? Para a autora essa realidade só pode ser atingida com um investimento sistemático na educação básica no que toca a universalização da conclusão do ensino fundamental, e uma articulação dessa com o acesso à Educação Superior através de ações afirmativas.

No entanto, acreditamos que além de garantirmos a universalização do ensino fundamental, deveríamos garantir que a qualidade ofertada nas escolas públicas não sofresse tanta diferenciação quando observado, por exemplo, o espaço que a escola está localizada e o grupo socioeconômico que a mesma atende.

Portanto, compreendemos que o documento normativo no qual se configura o PNE (2014-2024) apesar de trazer alguns avanços no que se refere à inclusão de temas importantes e preocupantes para o cenário educacional, deixa a desejar no que se refere a forma como isso deve acontecer e com que força tais objetivos serão tratados. Deixar de lado questões tão cruciais como a desigualdade racial no ensino brasileiro pode se configurar como um erro que manterá privilégios e ausência de oportunidades para, respectivamente, brancos e negros.

Diante do explanado anteriormente, podemos compreender que instrumentos normativos, como o PNE podem impactar em estratégias e práticas escolares. Um desses impactos é encontrado na tentativa de contextualizar o desempenho escolar de diferentes escolas através da construção do INSE, o qual

contou com um referencial teórico e metodológico em sua composição. Muito se questiona na literatura sociológica sobre quais dimensões devem ser tomadas em consideração para se construir um indicador contextual principalmente no setor educacional.

De acordo com a *Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica* (INEP, 2014) o SAEB faz uso dos mesmos fundamentos que o Critério de Classificação Econômica Brasil[6] o qual estipula a renda familiar com base no poder de compra dos integrantes utilizando informações que dizem respeito à posse de bens materiais, sua possibilidade de contratar serviços e o nível de escolaridade do chefe de família. A mesma Nota Técnica do SAEB deixa nítida a importância de levar em consideração o tipo de ocupação dos indivíduos, porém afirma que os questionários contextuais aplicados pelo SAEB não recolhem essas informações - esse dado só é indagado no questionário do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - impossibilitando o uso desses dados sobre a ocupação dos membros da família no INSE do SAEB por entenderem que crianças e jovens não teriam condições de definir especificamente qual o tipo de ocupação de seus responsáveis.

Segundo Franco e colaboradores (2003) em produção encomendada pelo INEP/MEC, os primeiros fatores a se considerar são os que realmente importam na aprendizagem dos alunos para a partir desse levantamento ser possível construir questões que tornem possíveis essas análises. Os autores chegam à conclusão de que é praticamente inoperante questionar a renda familiar dos alunos de forma direta, pois há grande possibilidade de não resposta ou inconsistência das mesmas, visto que é mais complicado para crianças e jovens terem consciência da faixa de salário que seus pais e responsáveis ganham. Assim, fica nítida a necessidade de se questionar sobre a posse de bens no intuito de levantar a renda da família.

Diante disso, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) construído para contextualizar os resultados referentes ao desempenho na Prova Brasil leva em consideração, somente, a escolaridade do pai, da mãe do alunado e a renda da família estimada com base no seu poder de compra e na contratação de serviços. A

6 O Critério de Classificação Econômica Brasil não utiliza a divisão da população em classes sociais e sim em classes econômicas. Para isso distribui pontuações de acordo com a quantidade de itens domésticos, como eletrodomésticos e eletroeletrônicos, a possibilidade da família contratar uma empregada mensalista e o grau de escolarização familiar, somando as pontuações para cada caso, forma ao fim 7 classes econômicas (A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E).

construção desse indicador também faz uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), a qual, entre outras vantagens, torna possível a mensuração de dados estimando a probabilidade de resposta nas informações faltantes.

Podemos então apresentar o objetivo oficial desse questionário ao perceber que:

> Os Questionários Contextuais da Aneb e Anresc (Prova Brasil) servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, do capital social e cultural dos alunos. [...] O levantamento desses dados é fundamental para que a análise da Anresc (Prova Brasil) leve em consideração o contexto dos alunos e da escola. Uma possibilidade de desenvolvimento a partir dos dados são estudos sobre fatores de influência no desempenho dos alunos. (INEP, entre 2000 e 2015])

Diante do exposto, acreditamos que esses questionários, apesar da existência de algumas limitações que serão discutidas posteriormente, se configuram como uma ferramenta útil no que se refere ao auxílio na construção de pesquisas que tem como objetivo analisar em que contexto a aprendizagem dos alunos e alunas brasileiras vem se desenvolvendo, além de dispor de indicadores que possibilitem uma realidade mais fidedigna no embasamento de políticas públicas educacionais.

Assim, para o conhecimento da sua estrutura, afirmamos que nos questionários usados na Prova Brasil são utilizadas, segundo a Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INEP, 2014), 13 questões para compor o INSE de cada aluno, são elas: 10 itens que se referem ao levantamento da posse de bens materiais, um item sobre contratação de serviços e dois itens que levantam a escolaridade do pai/mãe ou responsável.

Diante dos itens utilizados nos questionários e reconhecendo que são construídos embasados na teoria de alguns sociólogos, como indica a Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INEP, 2014), a qual aponta como um dos referenciais teóricos usados para a construção do INSE, o próprio Relatório Coleman que é lembrado como força propulsora para discussões que evidenciavam, desde a década de 60, forte relação entre aspectos externos à escola, como condição socioeconômica ou pertencimentos a determinado grupo étnico-racial, e o desempenho escolar dos alunos pesquisados.

Como referencial teórico também utilizado na construção do INSE, a mesma

nota técnica (INEP, 2014) traz os estudos do sociólogo Pierre Bourdieu no que tange a influência da posse de diferentes capital no sucesso escolar e na afirmação de que o percurso escolar dos estudantes é diretamente influenciado pela cultura da escola e da família.

Portanto, afirmamos que o INSE se configura como uma possibilidade de leitura e análise no que se refere a realidade econômica, cultural e social dos alunos matriculados no sistema educacional brasileiro. Sendo possível, nesta dissertação, conhecer como esse cenário é apresentado quando nos fixamos a observar os alunos e alunas do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador à luz dos principais conceitos utilizados pelos autores citados.

Ao analisarmos o questionário contextual dos alunos utilizado na Prova Brasil e a nota técnica que apresenta o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) percebemos que os conceitos de *capital econômico* e *capital cultural* como são apresentados por Bourdieu (1986, 2015b) estão presentes nesse instrumento, o que auxilia na compreensão da construção das perguntas realizadas no questionário contextual (ANEXO A), nos fazendo entender o quanto o mesmo está marcado teoricamente utilizando tais referências.

As indagações realizadas no instrumento aplicado pela Prova Brasil, com a finalidade de contextualizar o desempenho dos estudantes, podem ser descritas e referendadas à luz dos citados teóricos. Como opção analítica, traremos para a discussão dos dados levantados a contribuição de Bourdieu (1986) no que se refere ao *capital econômico* quando abordamos as respostas dadas pelos estudantes sobre a quantidade de bens materiais, eletrodomésticos e eletrônicos em sua residência o que nos possibilitará compreender o capital econômico declarado por cada aluno e aluna.

A mesma opção teórica será seguida quando for possível analisar as respostas dadas às questões referentes aos anos de escolaridade dos pais e das mães e as informações sobre o acesso à cultura e a bens culturais que os estudantes possuem, tais dados serão analisados seguindo o entendimento de Bourdieu no que tange o *capital cultural* dos estudantes.

Para compreender as afirmações dos alunos sobre o clima familiar e o incentivo da família às questões escolares, tomamos a decisão de compreender essas informações à luz do que Coleman (1988) intitula de *Capital Social Familiar.* Essa opção foi tomada a partir do momento que confrontamos a leitura que Bourdieu

e Coleman faz do que seria o *capital social*, analisando essas reflexões e percebendo as aproximações e os distanciamentos entre essas visões. Optamos por compreender, neste momento, o capital social encontrado dentro da família, pois, percebemos que na visão bourdieusiana o capital social se dá, muitas vezes, na relação entre grupos, o que seria possível de observar se tivéssemos mais informações, além do próprio questionário, sendo possível somente perceber como a família faz circular o seu capital social dentro do próprio núcleo.

Portanto, quando analisarmos questões como presença de pai ou mãe dentro da família e do convívio domiciliar, participação da família nas reuniões escolares e incentivo dado aos estudos, estaremos analisando o capital social familiar dos estudantes, obedecendo o que Coleman (1988) intitula como tal.

Opções analíticas como essas já foram realizadas por outros autores a exemplo, temos o trabalho realizado em 2003, por Hasenbalg e Silva (2003) quando construíam um marco conceitual e um sistema de indicadores imbuídos de analisar a transmissão das desigualdades sociais entre gerações ao longo de ciclo de vida dos indivíduos e de suas famílias.

Assim, cientes de que já existe um indicador de nível socioeconômico criado pelo SAEB mensuramos que seja de extrema importância conhecer o perfil das escolas municipais de Salvador e como foram alocadas de acordo com os sete (I, II, III, IV, V, VI e VII) grupos construídos pelo SAEB no que se refere o INSE. Para esta pesquisa, levaremos em consideração somente o 5º ano do Ensino Fundamental.

Restringimo-nos a investigar as escolas públicas municipais que realizaram a Prova Brasil em 2013, no município de Salvador, com o intuito de conhecer o nível socioeconômico e cultural, bem como a identificação racial das crianças e dos jovens dessas unidades escolares usando as informações disponibilizadas pelo SAEB, com vistas a verificar se há diferenças nas suas respostas no que se refere à posse do capital econômico, cultural e social dependendo do grupo racial a qual os estudantes pertencem.

4.2 A REDE MUNCIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR, SEU CONTEXTO RACIAL E SOCIOECONÔMICO À LUZ DO SAEB

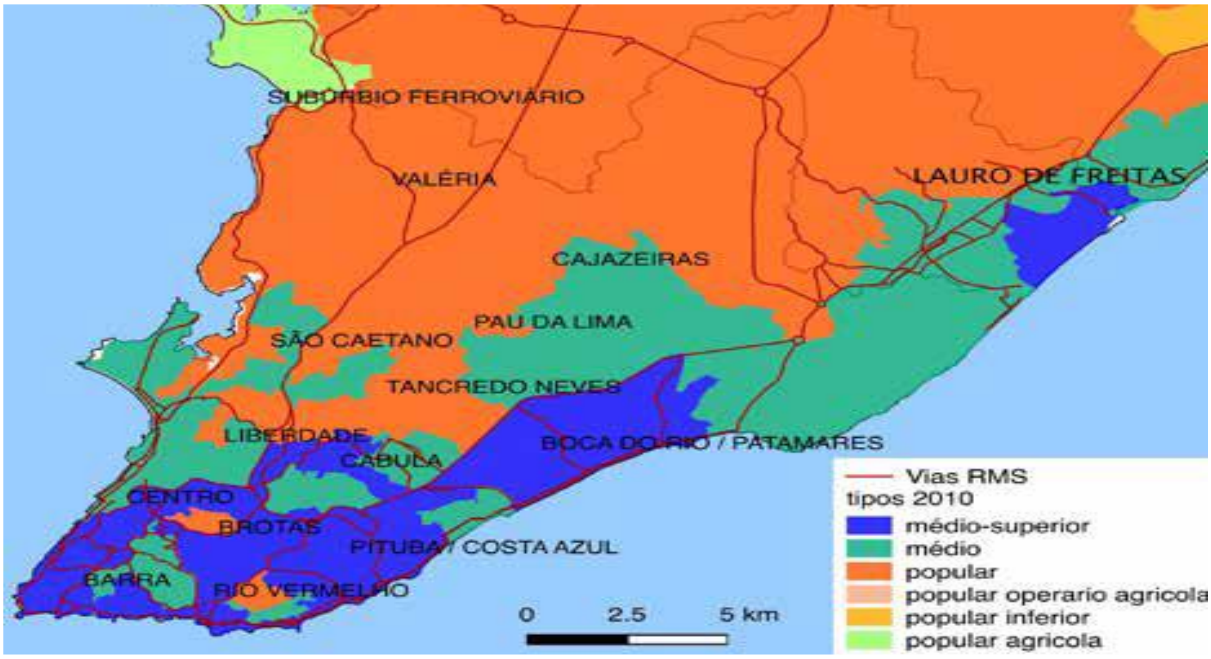
O *slogan* utilizado pela Prefeitura Municipal de Salvador na figura da Secretaria de Educação da capital baiana carrega os seguintes dizeres: *"Salvador: A primeira capital do Brasil"*. Tomando esta frase como ponto de partida, é que começaremos a apresentar Salvador, para posteriormente compreender a rede de educação pública da cidade em questão.

A cidade de Salvador, como metrópole é resultado do processo histórico e político por ela vivido. A Prefeitura Municipal, na atual gestão do prefeito Antônio Carlos Magalhães Neto, ao trazer tais dizeres no fardamento, enfatiza que nesta cidade residiu a primeira sede da colonização portuguesa a qual, tinha como principal objetivo explorar as riquezas que aqui jaziam, "civilizar" e catequizar a população indígena. Tais dizeres são impressos no fardamento dos alunos e alunas das escolas públicas da cidade, sendo assim, expostos no peito o que não deveria ser sinal de orgulho, visto que ditos como esses trazem a memória nas palavras e estas são carregadas de historicidade.

A história que está por trás do fato da cidade de Salvador ter sido a primeira capital do Brasil remete a pensar no grau de exploração e sua influência na segregação socioespacial demarcada no nosso território, que acaba por influenciar a disponibilização e a qualidade de inúmeros serviços públicos e privados na capital baiana. Nesta pesquisa, nos atemos a analisar um deles, no caso, a escola pública. Será que a educação pública ofertada pela administração municipal é a mesma em todos os cantos da cidade?

Carvalho e Pereira (2014) tendo o objetivo de compreender como se constituiu a territorialização da pobreza em Salvador, usando a metodologia utilizada pelo Observatório das Metrópoles, a qual dispõe de seis tipologias socioespaciais que levam em consideração a ocupação dos moradores e sua distribuição no território da cidade, disponibilizaram em seus estudos essas tipologias na seguinte ordem de ocupação: Médio-Superior, Médio, Popular, Popular Operário Agrícola, Popular Inferior e Popular Agrícola, fazendo uso de informações referentes ao censo de 2010, de modo que essa distribuição se apresenta da seguinte forma na referida cidade e na sua região metropolitana:

Figura 1 – Bahia. Distribuição das tipologias socioespaciais no território de Salvador e Região Metropolitana. 2014**.**



FONTE: CARVALHO, I.M; PEREIRA, G.C. Estrutura Social e Organização Social do Território na Região Metropolitana de Salvador: In: **Salvador**: Transformações na ordem urbana, 1ªed.- RJ: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2014, p. 134.

As autoras chegaram à conclusão de que a faixa intitulada de Orla Atlântica da cidade de Salvador apresenta a camada chamada de *Médio-Superior*, a qual, segundo a metodologia adotada, concentra entre a maioria dos moradores, os grandes empresários, os dirigentes de setores públicos e privados e os trabalhadores intelectuais. Vale destacar, que essa faixa litorânea apresenta interrupções em dois momentos, a saber: nos bairros do Nordeste de Amaralina e da Boca do Rio, os quais apresentam, respectivamente, perfil Popular e Médio.

Fazendo uso dos dados do censo de 2010, Carvalho e Pereira (2014), já apontam a tendência do acréscimo do Horto Florestal, da Pituba, Patamares/Pituaçu como áreas ditas “superiores”, as quais entram na tipologia *Médio-Superior*. As autoras salientam como essa ocupação do solo da cidade em questão respeita uma lei especifica de cor, afirmando que, enquanto somente 19% da população de Salvador se autodeclara branca, nesses bairros a concentração da população branca chega a 50% do contingente.

Esse número cresce quando os bairros da Barra, Graça, Campo Grande/ Canela são observados, chegando, respectivamente a 69,1%, 69,7%, 68,5% de

brancos vivendo nesses locais. Podemos aqui conjecturar o quanto o quesito cor está atrelado à posse de terra e uso do solo na cidade e compreender que essa segregação socioespacial também tem cor. (CARVALHO; PEREIRA, 2008).

De acordo com as autoras, a tipologia socioespacial *média* ocupa a maior parte do centro tradicional da cidade e áreas mais antigas. A concentração da tipologia *popular* está concentrada no miolo da cidade e na região conhecida como subúrbio ferroviário. Sendo que, os pardos e os pretos estão em maiores proporções no miolo e no subúrbio ferroviário e nos bairros do Engenho Velho da Federação, Alto das Pombas, Nordeste de Amaralina e Bairro da Paz.

Dessa forma, podemos perceber o quanto o território socioespacial da cidade em questão está demarcado respeitando uma “lei de cor” e de ocupação. Ao optar por analisar a Rede Municipal de Educação desta cidade percebemos o quanto essa demarcação territorial impacta nos tipos de escolas distribuídas nessas diferentes tipologias. E concluímos o papel crucial da Rede Municipal de Educação de Salvador em enfrentar essas limitações dentro do campo escolar, pois como vimos, há uma tendência na escola em reproduzir as desigualdades que a ela são submetidas na sociedade, transformando as desigualdades sociais em desigualdades escolares, estando distante do que as escolas eficazes pregam que seria a intenção de levar o alunado a transpassar essa barreira que as desigualdades sociais os impõem.

Para iniciar a apresentação das análises das informações disponibilizadas pelo SAEB sobre a Rede Municipal de Educação de Salvador, é válido afirmar que segundo o *site* do INEPDATA, de acordo com o censo de 2013, existiam 340 estabelecimentos de ensino no município de Salvador nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública mantida pela dependência administrativa municipal. Dessas 340 unidades escolares, 331 estão localizadas em área urbana e nove escolas em área rural.

Ao buscar informações no banco de dados do SAEB- Prova Brasil referentes aos anos iniciais do ensino fundamental do município de Salvador, no *site* do INEP e através de leituras e análises de microdados no *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), pudemos constatar um quantitativo de 20.752 alunos cadastrados na relação de matriculados no 5º do Ensino Fundamental que deveriam ter realizado a Prova Brasil em 2013.

É interessante ressaltar que nos bancos de dados disponibilizados pelo SAEB, foi possível observar que desse universo de 20.752 alunos, somente 59 alunos estavam matriculados em escolas localizadas na área rural da cidade. Através do número de identificação das escolas tomamos conhecimento que, somente, duas das nove escolas rurais cadastradas no censo escolar de 2013, na cidade de Salvador, realizaram a Prova Brasil naquele ano, a saber: a Escola Municipal Dr. Antônio Carlos Magalhães situada na Ilha Bom Jesus dos Passos e a Escola Municipal Ilha de Maré, localizadas em Ilha de Maré, ambas na área rural da cidade.

Das 340 escolas municipais, cadastradas no censo escolar de 2013, 309 realizaram a Prova Brasil, no que se refere ao segmento do 5º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o banco de microdados disponibilizado pelo SAEB. Dessas 309 escolas, podemos afirmar que duas estão localizadas na zona rural e 307 escolas estão situadas na zona urbana. Um dos motivos pelos quais as demais escolas não realizaram essa avaliação pode ser pelo requisito estipulado pelo próprio SAEB de que somente escolas com mais de 20 alunos matriculados no ano/série podem realizar a avaliação em questão, porém não é possível definir ao certo os motivos.

No banco de dados que traz as informações sobre as escolas que realizaram a prova, podemos visualizar o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) em que cada escola foi alocada dentro do grupo de sete níveis (I, II, III, IV, V, VI, VII) indicados pela Nota Técnica do INEP (INEP, 2014). De acordo com o SAEB, o INSE de cada escola é calculado através da média aritmética simples dos níveis socioeconômicos observáveis nos seus alunos e alunas através das respostas que os mesmos deram nos questionários contextuais.

No Apêndice A onde consta um quadro sobre a *Classificação dos níveis socioeconômicos utilizados pelo SAEB para a construção dos indicadores contextuais*, podemos verificar como os sete níveis socioeconômicos do INSE são divididos e as características primordiais de cada nível. Para compreender de que forma as escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador estão distribuídas dentro das categorias socioeconômicas construídas pelo INEP e apresentadas no Apêndice A, foram realizadas análises através dos microdados disponibilizados no *site* do instituto.

A partir dessas análises, observamos informações das escolas que realizaram a avaliação em 2013, de forma que, das 309 unidades de ensino, somente uma escola foi enquadrada no INSE II do INEP, 28 escolas foram alocadas no perfil de nível socioeconômico III, 257 estabelecimentos apresentaram características do INSE IV e, finalmente, 22 escolas inseridas no INSE V. Uma escola, por motivo desconhecido, não apresentou nível socioeconômico algum.

Podemos observar mais nitidamente a distribuição dessa quantidade na tabela abaixo junto com o percentual de escolas que realizaram a Prova Brasil em 2013 em Salvador.

Tabela 1 - Salvador. Quantidade de escolas observadas por INSE. 2013.

Quantidade de escolas observadas por INSE	INSE	Percentual
1	II	0,31%
28	III	9,1%
257	IV	83,2%
22	V	7,1%
1	INSE não declarado	0,31%
Total: 309 escolas		100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base dos dados disponíveis em:<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em Nov. 2015.

De acordo com a Tabela 1, podemos considerar que a cidade de Salvador nos anos iniciais do Ensino Fundamental aloca a maioria dos seus alunos no nível do INSE IV e V, tendo um total de 90,3%, enquanto que a nível nacional esse número é de 68,6%. No que se refere aos níveis mais baixos (I, II e III), a capital baiana apresenta um percentual de escolas alocadas nesses níveis de 9,41% enquanto que em nível nacional isso chega a 15,5%. Essas comparações seriam melhores ainda se tivéssemos na rede municipal de Salvador escolas que apresentassem a maioria dos seus alunos com características que pudessem ser identificadas como de INSE VI e VII, algo que no Brasil chega a 15,5%, mas em Salvador não há nenhuma escola municipal com esse perfil.

Ainda de acordo com a Tabela 1, podemos observar que das 309 escolas municipais que realizaram a Prova Brasil em 2013, somente uma escola apresentou perfil socioeconômico de nível II. Nesse caso, podemos identificar que a maioria dos estudantes dessa escola convive em lares cuja renda familiar é de até um salário-

mínimo e a maioria dos seus responsáveis não concluíram o ensino fundamental.

No tocante ao grupo de INSE III, foram identificadas 28 escolas que apresentaram a maior parte dos seus alunos com renda familiar mensal entre um e dois salários-mínimos e cuja mães, pais ou responsáveis, apesar de terem ingressado no ensino fundamental, não concluíram predominantemente.

As escolas municipais se concentraram mais expressivamente no INSE IV, isto é, 258 escolas das 309 analisadas. Nesse perfil, a maioria das famílias convive com renda mensal entre um e dois salários-mínimos, em que a maior parte das mães, pais ou responsáveis concluíram o ensino fundamental, podem ou não ter concluído o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

Uma pequena quantidade de escolas foi identificada como de nível socioeconômico do grupo V, chegando a um total de 22 escolas. Nesses casos, a maioria das famílias apresenta renda familiar entre dois e 12 salários-mínimos, o nível de escolarização das mães, pais ou responsáveis indica que concluíram o ensino fundamental, com a possibilidade ou não de conclusão do ensino médio, porém não concluíram a faculdade.

Nenhuma escola foi alocada nos grupos de nível socioeconômico VI e no VII. Nesses grupos, a renda familiar dos estudantes seria maior que 12 salários-mínimos e a mãe, pai ou responsável possuiria o nível superior completo, podendo ou não realizar curso de pós-graduação. Essa análise se faz importante, pois podemos verificar que a maior parcela das escolas municipais da rede pública da cidade de Salvador apresenta famílias que vivem com uma renda familiar de até dois salários-mínimos, o que as colocam, em na maior parte dos casos, como famílias desprivilegiadas economicamente.

Em nível nacional e a título de comparação temos, de acordo com a Nota Técnica do INSE (INEP, 2014), a seguinte distribuição dos alunos e alunas no sistema público brasileiro levando em consideração seu nível socioeconômico e a escolaridade de seus pais: a maioria que representa 68,6% está situada nos níveis IV e V. Seguido de 15, 9% alocados nos níveis mais baixos, os quais os níveis I, II e III e 15,5% nos níveis mais altos, a saber: os níveis VI e VII.

Para o andamento desta pesquisa, selecionamos dois níveis de INSE, no intuito de realizarmos uma reflexão sobre uma possível relação entre desempenho escolar na avaliação Prova Brasil e o nível socioeconômico das escolas identificadas em cada um desses dois níveis. Dessa forma, nos debruçaremos agora nas

unidades escolares que se situam no grupo de nível socioeconômico III (28 escolas) e no grupo V (22 escolas), totalizando um número de 50 escolas. Essa escolha foi feita considerando, que as escolas do INSE III estão em um estágio mediano entre os dois polos (Grupo II e IV). O grupo V foi selecionado considerando, que apresenta as escolas com maior nível socioeconômico da rede e acabam por formar um grupo de contraponto.

Ao analisar a localização das 50 escolas escolhidas entre as 309, foi possível observar que as 28 escolas estão no grupo de INSE III se encontram, em sua maioria, nos bairros periféricos de Salvador, situados em grande parte na região do Subúrbio Ferroviário da cidade[7], que se apresenta como uma região de grande concentração populacional e com alto índice de violência criminal, são exemplos do Calabetão, Saramandaia, Palestina, Valéria, Cajazeiras, Rio Sena, São Marcos, Jardim Nova Esperança, Lobato, Plataforma, Periperi, Alto da Terezinha, Santa Cruz, Coutos, Mussurunga I, São Cristóvão e Ceasa.

Vale salientar, que uma dessas escolas situa-se na área rural da cidade, na região denominada Ilha de Maré, considerada como uma região de caráter *popular-agrícola* dentro das tipologias apresentadas por Carvalho e Pereira (2014). De acordo com outro estudo realizado por Carvalho e Pereira (2008), os bairros que formam o Subúrbio Ferroviário acompanhado de bairros como Santa Cruz e Cajazeiras apresentam os maiores contingentes de pardos e pretos quando comparados à representação desses grupos na totalidade do território de Salvador.

Ao buscar conhecer o desempenho, observado através dos resultados apresentados pelo IDEB, das 28 escolas alocadas no INSE III, encontramos, para além dessas, mais quatro escolas que se apresentaram no nível socioeconômico em questão, porém estas não realizaram a Prova Brasil em 2013, não apresentando média ou taxa de aprovação. Não se sabe ao certo o motivo pelo qual não participaram da Prova Brasil 2013, as possibilidades citadas são dadas pelo *site* do INEP e não são definidas diretamente. Portanto, para nossa análise, observaremos somente as 28 escolas que realizaram a prova no referido ano, tendo consciência da existência de mais escolas municipais de Salvador que se encontram com perfil de

7 O Subúrbio Ferroviário de Salvador é o conjunto de bairros que marcadamente sofre com a presença de inúmeros problemas, veja a notícia do Portal do G1 “**Com 15 bairros e 10% da população, subúrbio une beleza e estrutura falha**”. Disponível em: < http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/09/com-15-bairros-e-10-da-populacao-suburbio-une-beleza-e-estrutura-falha.html>. Acesso em: 06 Abr. 2016.

INSE III, de acordo com o INEP[8].

Tomando as notas do IDEB dessas 28 escolas, temos que na escala de 0 a 10 do IDEB, obtiveram, entre elas, uma variação de nota mínima de 1,9 e máxima de 4,9 pontos. A nota que mais se repetiu foi a de valor 3,3. Ao realizarmos uma média aritmética simples, obtemos uma média de 3,7 pontos entre elas. É relevante citar, que a média do IDEB entre essas escolas não alcançou a meta projetada pelo SAEB para o município de Salvador que foi de 3,9 pontos naquele ano.

Por sua vez, sobre as instituições escolares alocadas no INSE de nível V, observamos que, a maioria dessas, localiza-se em bairros considerados “nobres” em Salvador, situados na orla da cidade, como é o caso de Ondina, Rio Vermelho, Vitória, Federação, Bonfim e Boa Viagem. Carvalho e Pereira (2014) já apontavam que essa região da cidade de Salvador, conhecida como Orla Atlântica, quando é analisada através das tipologias socioespaciais apresentam, em sua maioria, moradores que se declaram como grandes empresários, dirigentes e trabalhadores intelectuais. Essa faixa litorânea, segundo as autoras, dispõe dos equipamentos públicos e privados mais importantes, além de apresentarem também as grandes concentrações da população branca soteropolitana. (CARVALHO; PEREIRA, 2008)

Outra parcela dessas escolas localizadas no INSE V se encontra nas áreas centrais da cidade, a exemplo de Barbalho, Tororó, Barris, Matatu, Nazaré, Cabula, entre outros. Esses bairros são considerados por Carvalho e Pereira (2008) como pertencentes ao centro da cidade sendo ocupados, em sua maioria, pela categoria socioespacial *média,* apresentando maior concentração dos profissionais de ensino superior, pequenos empresários e trabalhadores de ocupação média entre seus moradores.

Tanto as escolas situadas nos bairros da Orla Atlântica, como as do centro da cidade, apresentaram, entre elas, uma variação no IDEB de no mínimo 2,6 e máximo de 5,6 pontos. As notas que mais se repetiram, neste caso, estiveram entre 3,9 e 4,2. Realizando uma média aritmética entre todas as notas do grupo de escolas alocadas no INSE de nível V, obtivemos um total de 4,0 pontos no IDEB entre essas escolas, que ultrapassa a média projetada para Salvador em 2013.

Vale ressaltar, que todas as escolas alocadas no grupo socioeconômico V

8 Uma pesquisa posterior pode ser realizada com o intuito de entender a razão de quatro escolas do grupo socioeconômico III não apresentarem média no IDEB 2013.

participaram do IDEB e apresentaram média, diferente do que pudemos observar nas escolas de grupo socioeconômico III. Ficando mais nítida a comparação entre as médias dos dois grupos na tabela seguinte:

Tabela 2 – Salvador. Médias do IDEB das escolas de Salvador de acordo com o nível socioeconômico. 2013.

Escolas por nível de INSE	Menor IDEB	Maior IDEB	Média
Escolas de nível III	1,9	4,6	3,7
Escolas de nível V	2,6	5,6	4

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

Como podemos observar na Tabela 2, as escolas do nível socioeconômico III alcançaram uma média de 3,7 pontos no IDEB de 2013, enquanto que as escolas localizadas no nível V obtiveram uma média de 4,0 pontos. Diante de uma análise inicial dos dados referidos, podemos supor que mesmo essas escolas estando situadas dentro da mesma rede municipal de ensino e contando, teoricamente, com os mesmos suportes pedagógicos, temos fatores sociais que influenciam diretamente seu desempenho e sua eficácia enquanto instituições educativas, fatores esses, que podemos supor estar diretamente ligado com a comunidade na qual está inserida a escola e como os professores e a gestão lidam com essa comunidade. Corroborando com o que Carvalho e Pereira (2008, p. 94) já destacavam ao afirmar que:

> As articulações existentes entre as condições socioeconômicas, a localização da moradia e as diferenças raciais constituem uma questão que precisa ser analisada mais profundamente e enfrentada, uma vez que o território também interfere sobre os constrangimentos e possibilidades que produzem e reproduzem a pobreza e a desigualdade.

Portanto, além das questões internas à instituição escolar e às famílias, podemos ainda considerar que as escolas de nível socioeconômico III e V, além de estarem alocadas em grupos socioeconômicos diferentes, pertencem fisicamente a bairros com características raciais, sociais e econômicas distintas, o que parece afetar diretamente o desempenho escolar dos estudantes, por terem distintos

capitais sociais e culturais à disposição do seu entorno. Criando-se, assim, um espaço hierarquizado socialmente que acaba diferenciando também aspectos escolares.

Costa Silva (2013) também afirma que Salvador apresenta uma segregação educacional atrelada à sua segregação urbana. O autor apresenta, em sua pesquisa, um mapa que dispõe da distribuição dos equipamentos públicos da cidade que apontam para a concentração destes na orla da cidade e no centro. Acredita que, a forma como as cidades e, consequentemente, às escolas se conformaram no território tem contribuído para uma segregação espacial e educacional que acaba influenciando as oportunidades e o aproveitamento escolar.

Outra forma de observar essas questões é, considerando a totalidade das escolas de Salvador que fizeram a Prova Brasil em 2013, das cinco escolas que apresentaram os maiores IDEB's, três estão situadas em áreas centrais dos bairros de Pituaçu e Rio Vermelho, considerados bairros mais privilegiados socialmente. Dessas cinco escolas mais bem posicionadas no IDEB, quatro foram alocadas no nível socioeconômico IV e uma pertence ao INSE de nível V. Esta última está situada no bairro do Rio Vermelho e sua renda familiar, segundo o mesmo índice, está entre 2 e 12 salários-mínimos e os pais, mães ou responsáveis concluíram o Ensino Fundamental, podem ou não terem finalizado o ensino médio, mas não concluíram o curso superior.

Contrapondo este cenário, das cinco escolas que apresentaram menores rendimentos no IDEB foi observado que estão localizadas em bairros periféricos da cidade, quais sejam: Lobato, Ilha Amarela, Tancredo Neves, e Coutos. Dessas cinco escolas menos bem posicionadas no IDEB, foi possível observar que três estão alocadas no nível IV do INSE e duas estão alocadas no grupo III. Estas duas escolas apresentam, de acordo com a Tabela 1, a maioria das famílias vivendo com uma renda mensal entre 1 e 2 salários-mínimos e pais e mães ou responsáveis que entraram no Ensino Fundamental, porém não o concluíram.

Uma reflexão válida antes de concluir as análises das leituras realizadas sobre o Indicador de Nível Socioeconômico das escolas municipais da cidade de Salvador em comparação com o desempenho das mesmas em avaliações em larga escala é o fato contatado por algumas pesquisas (SOARES, ALVES, 2003; CASTRO, 2009) de que quanto mais alto o nível socioeconômico das escolas e melhores forem as suas estruturas, maior tende a ser a desigualdade de

desempenho dentro dessas escolas, pois os alunos em desvantagem inicial não conseguem aproveitar os recursos disponibilizados por essas escolas na mesma proporção que os demais. Esse fato não deve ser ignorado, visto que, dentro dessas escolas pode ser possível encontrar inúmeras relações de desigualdades entre estudantes.

Logo, podemos considerar a partir desta reflexão e das análises realizadas que há muitos fatores influenciando a qualidade e a funcionalidade da educação pública municipal. A localização da escola e, consequentemente, o meio social que está inserida, parece influenciar diretamente no desempenho de crianças e jovens matriculados na mesma rede de ensino. Escolas que se encontram em bairros mais privilegiados socialmente e com super-representação da população branca apresentam não só rendimento melhor no IDEB, como se alocam no grupo socioeconômico melhor situado. Enquanto que, escolas pertencentes a bairros periféricos, mais afastados do centro da cidade, os quais possuem super-representação da população negra e contam com elevados índices de vulnerabilidade social, apresentaram não só tendência a um baixo IDEB, como foram alocadas em grupos socioeconômicos menos elevados.

Os resultados encontrados nessa pesquisa preliminar dialogam com a literatura sociológica que discute a relação entre o nível socioeconômico e o desempenho escolar (COLEMAN, 2008), e mais atualmente com as análises realizadas por Alves e Soares (2013), pois constatam, em seu estudo, que escolas que atendem alunos com baixo nível socioeconômico encontram dificuldade em superar as metas projetadas para as mesmas. Chegando a afirmarem que “as disparidades entre escolas dentro do mesmo município e da mesma rede de ensino não podem ser negligenciadas”. (ALVES; SOARES, 2013, p. 182).

Dessa forma, podemos afirmar, bem como Bourdieu (2015a), que o destino social parece estar vinculado ao grupo ao qual a criança pertence. É exatamente o que vemos ao observarmos o baixo desempenho de escolas situadas em bairros de maioria negra, mais periféricos, superpopulosos e, em consequência, carregados de problemas de ordenamento urbano e segurança pública, entre outros fatores. Porém, no segundo momento deste estudo, fazendo uso da metodologia qualitativa, realizamos um estudo de caso com fins de compreender quais estratégias são utilizadas pelas escolas que se encontram em situações desfavoráveis à aprendizagem e mesmo assim elaboram estratégias pedagógicas para amenizar as

influências de ordem social, econômica e racial no desempenho de alunos e alunas.

4.3 O PERFIL SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E RACIAL DOS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR

Abordamos, neste tópico, a Rede Municipal de Educação a partir dos microdados divulgados pelo SAEB e recolhidos através do questionário contextual dos estudantes, com base em quatro construtos de análises. A primeira categoria de análise observada são as características sociodemográficas dos alunos, a partir da qual será possível verificar como os alunos e alunas estão distribuídos no que tange sua idade, sexo e raça.

O segundo ponto será o *capital econômico* dos alunos do 5º do ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. O conceito de capital econômico utilizado nesta pesquisa está embasado nos princípios da produção teórica de Pierre Bourdieu, quando o mesmo compreende que esse tipo de capital tem como característica primordial a conversão imediata e direta de um bem ou meio de produção em dinheiro podendo essa conversão ser institucionalizada na forma da propriedade de direitos (BOURDIEU, 1986).

Assim, analisaremos o *capital econômico* desses alunos, observando às respostas que os mesmos deram sobre a posse de alguns bens materiais em seu domicílio. Sendo possível observar como a presença de determinados itens, tais como computador, carro, varia de acordo com a categoria racial autodeclarada pelos estudantes. O objetivo será identificar de que forma pertencer a um determinado grupo racial pode interferir na aquisição ou posse de bens materiais das famílias dos respondentes, influenciando assim o seu capital econômico.

O *capital cultural* será o terceiro construto analisado, entendido por Bourdieu (1986) como o arcabouço que possibilita, por exemplo, o sucesso escolar de crianças de diferentes origens. Nessa perspectiva, seria o lucro que algumas crianças teriam no *mercado acadêmic*o, os quais são conversíveis, em certas condições, em capital econômico, podendo ser também institucionalizados em forma de certificações educacionais.

Nas nossas análises daremos ênfase ao capital cultural no estado objetivado, sendo assim, levamos em consideração o grau de acesso que os

estudantes afirmaram ter às atividades culturais, tais como: museus, teatro, cinemas, shows e espetáculos. Além da posse e do acesso a bens culturais, também será analisado o nível de escolaridade dos pais, mães e/ou responsáveis dos respondentes, visto que compreendemos o quanto o nível de escolaridade familiar pode impactar na forma e no grau de acesso aos conteúdos culturais. As análises realizadas também buscaram compreender, através de cruzamentos estatísticos, de que forma o capital cultural dos estudantes pode ser influenciado pelo fato dos mesmos pertencerem às diferentes categorias raciais.

Bourdieu (1986) acredita que a distribuição dos diferentes tipos de capitais em um determinado tempo histórico determina as chances de sucessos nas práticas do mundo social, portanto consideramos de elevada importância conhecer de que forma o acesso ou a posse a diferentes capital podem ser influenciadas pela cor do alunado.

O *capital social* será o quarto e último construto observado. Para nos referendar utilizaremos o conceito de *Capital Social Familiar* desenvolvido por Coleman (1988). Segundo Bonamino, e colaboradores (2010), Coleman nos apresenta duas formas distintas de analisar o capital social, o primeiro ângulo seria o capital social familiar observado em redes sociais fora do lar, já a segunda análise seria a percepção do capital social no interior das redes familiares e a sua importância no desenvolvimento dos membros familiares, inclusive no que se refere ao desempenho escolar dos filhos e filhas.

Coleman (1988) defende que o capital social seria um conjunto de recursos da estrutura social que facilitariam a ação dos indivíduos dentro da mesma estrutura, esse capital existiria somente na relação entre indivíduos. De acordo com o autor, o capital social familiar depende da presença física dos adultos e da atenção que é dada por estes às crianças e aos assuntos escolares.

Dessa forma, o conceito de Capital Social nesta pesquisa será abordado buscando compreender de que forma o nível de envolvimento familiar com a escola ou com as atividades a ela relacionados, bem como o incentivo dado aos filhos e filhas, no que diz respeito às atividades escolares, poderá ser influenciado pelas diferentes categorias raciais a que estes pertencem.

Após a análise das características socioeconômicas autodeclaradas pelas crianças e jovens matriculados no 5º ano de escolas municipais do Ensino Fundamental na cidade de Salvador, resumidas em torno do Indicador de Nível

Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) e após compreender o desempenho das escolas quando comparados o INSE e à localização geográfica e social, podemos nos debruçar em conhecer o perfil individual desses alunos e alunas, bem como sua declaração racial, a qual esta pesquisa julga de elevada importância para as análises que virão.

4.3.1 Características Sociodemográficas: Sexo, Idade e Raça

Através da leitura dos microdados realizada através do SPSS, construímos tabelas de frequências a fim de conhecer o perfil do alunado da Rede Municipal de Educação de Salvador. Levantar e analisar informações referentes às características individuais dos alunos torna-se imprescindível diante das desigualdades educacionais. Pois, como sinaliza Barbosa (2011), tais características, principalmente as que dizem respeito à raça, idade e sexo influenciam trajetórias deixando de serem somente características biológicas e transformando- se em recursos ou padrões socialmente determinantes na estrutura social.

Sendo assim, ao analisar o questionário contextual respondido pelos estudantes percebemos que a primeira indagação que os alunos respondem é “Qual é o seu sexo?”. Ao responderem essa pergunta, do total de 20.752 alunos que deveriam ter feito a Prova Brasil no ano de 2013, 15.004 alunos o fizeram e 5.748 estiveram ausentes no dia da avaliação ou não responderam esse quesito. Visualizamos as respostas de acordo com os dados apresentados na Tabela 3.

Através desta tabela é possível afirmar que o 5º ano do ensino fundamental no ano de 2013 era, em sua maioria, ocupado pelo sexo masculino, com um percentual válido de 52,2% e o feminino com 47, 8%.

Tabela 3 – Salvador. Distribuição dos alunos de acordo com o sexo. 2013.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Respostas Válidas	Masculino.	7837	37,8	52,2
	Feminino.	7167	34,5	47,8
	Total	15004	72,3	100,0
Ausentes	(Ausente)	5748	27,7	
Total		20752	100,0	

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

O Censo do IBGE de 2010 indicou que em Salvador a população é majoritariamente feminina com 53,32%, enquanto que, a população masculina estaria por volta de 46,68%, essa situação está presente inversamente nas salas de aulas das escolas públicas, estando os meninos em maior quantidade que as meninas.

O segundo item do questionário trata da identificação racial das crianças e jovens que participaram da referida avaliação. Entendemos que analisar a distribuição de frequência das categoriais raciais é de suma importância para compreendermos sua relação com as demais variáveis, bem como servir de parâmetros para reflexões teóricas necessárias.

Nesse item é questionado aos alunos: “Como você se considera?”. Alguns estudiosos do tema, a exemplo do Senkevics, Machado e Oliveira (2016) já trazem uma discussão sobre a má elaboração dessa pergunta, visto que a identificação racial se configura como uma questão política e merece o devido destaque. Concordamos com os autores quando se opõem a ausência dos conceitos de *cor* ou *raça* no quesito que trata da autodeclaração racial, o que pode se configurar em uma forma de escapar do debate e até mesmo dificultar as respostas, já que essa indagação nada se parece com a utilizada pelas pesquisas censitárias realizadas pelo IBGE.

O quesito que trata da identificação racial nas pesquisas ao longo da história do país já enfrentou inúmeros entraves, como por exemplo, a introdução desse conceito nas pesquisas censitárias e educacionais, a qual passou por várias fases, ora desaparecendo, ora se afirmando. Osório (2003) demarca que o primeiro censo oficial brasileiro ocorreu em 1872, quando se passou a questionar a cor das pessoas livres e escravizadas em pesquisas dessa envergadura.

A cor/raça passou a vigorar nas pesquisas censitárias. Porém, em momentos de fortes disputas e crises políticas e teóricas no país, essa informação foi retirada dos questionários, como é o caso do censo de 1900. Segundo Schwarcz (2012) durante essa década o Brasil apresentava um discurso de país mestiço e, portanto, não havia a necessidade de se questionar a cor da população. Em 1920, também não realizaram tal questionamento no Censo, o que segundo Petrucelli (2013) foi resultado da forte influência da mentalidade racista da época baseada nas teorias racialistas, que consideravam as populações de descendência africana e indígena como inferiores. Guimarães (2011) também pontua análises semelhantes

ao sinalizar que em 1970, os termos passam a ser banidos do vocabulário científico, político e social da época por conta dessa mesma mentalidade.

Senkevics, Machado e Oliveira (2016) ao analisarem a historicidade das avaliações do SAEB afirmam que desde o início de sua aplicação, em 1995, o órgão traz a mesma pergunta: “Como você se considera?”. Como alternativas de respostas eram disponibilizadas as opções: Branco, Pardo, Preto e Amarelo. Já em 1999, afirmam os autores, as alternativas incluíram outras opções e passaram a seguir a seguinte ordem: Branco, Pardo, Mulato, Negro, Amarelo e Indígena, o que foi conservado até o ano de 2001. Nos anos de 2011 e 2013, o aluno encontrou como possibilidades de respostas as mesmas opções: Branco, Pardo, Preto, Amarelo, Indígena e mais uma nova alternativa intitulada de “Não Sei”.

Como já sinalizado, a pergunta “Como você se considera?” esquiva-se do debate nacional da questão de cor/raça/etnia, visto que ainda não conseguimos amadurecer em relação à utilização desses conceitos. Mesmo depois do IBGE ter incluído o conceito de *cor* e *raça*, os órgãos públicos que se responsabilizam por pesquisas na educação básica ainda não conseguiram alcançar tal debate. Outra divergência encontrada é o fato do questionário dos professores e gestores terem, além da categoria “Não Sei” como alternativa, outra possibilidade de resposta que é**:** “Não Quero Declarar”.

Senkevics, Machado e Oliveira (2016) afirmam que o fato de constar do questionário do aluno apenas uma categoria**:** “Não sei” e no questionário dos professores duas categorias: “Não sei” e “Não Quero Declarar” mostra novamente a falta de concordância, fazendo-se pertinente a seguinte indagação: em quais fundamentos teóricos metodológicos estão amparadas tais decisões na construção desses questionários? Essa divergência de categorias prejudica as análises das pesquisas acadêmicas que utilizam esses dados para apresentar o cenário educacional.

Diante da apresentação e discussão das características do questionário contextual, passaremos a analisar os microdados referentes às respostas dos alunos e alunas 5º ano do Ensino Fundamental que realizaram a Prova Brasil em 2013 na cidade de Salvador.

Como será possível verificar a distribuição dos respondentes nas categorias raciais elencadas pelo SAEB, o percentual de alunos os quais responderam a questão sobre sua identidade racial foi ligeiramente maior (15.110 alunos) quando

comparado aos respondentes à pergunta sobre seu sexo (15.004), indicando que há um número de alunos que não respondeu a algumas questões, além dos ausentes no dia da avaliação.

Constatamos ao observar a Tabela 4, o que Rocha e Rosemberg (2007) afirmavam em suas pesquisas: as crianças e jovens dessa faixa etária têm condições de declarar sua própria identificação racial.

Tabela 4 – Salvador. “Como você se considera?”: Autodeclaração Racial dos Alunos e Alunas 5º ano do Ensino Fundamental. 2013

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	Branco(a).	1847	8,9	12,2
	Pardo(a).	5626	27,1	37,2
	Preto(a).	4264	20,5	28,2
	Amarelo(a).	568	2,7	3,8
	Indígena.	838	4,0	5,5
	Não Sei.	1967	9,5	13,0
	Total	15110	72,8	100,0
Ausente		5642	27,2	
Total		20752	100,0	

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

De acordo com a Tabela 4, 28,2% dos respondentes se consideram “Pretos”; 37,2% se classificam como “Pardo” e 12,2% como “Branco”. Os negros, a agregação de pardos e pretos, correspondem a um percentual de 65,4% dos alunos e alunas.

O último Censo Demográfico do Brasil, do ano de 2010, contabilizou a população preta brasileira em 7,6%, enquanto os que se dizem pardos chegam a 43,1%, mostrando que a população negra no Brasil alcança 50,7%. Quando comparamos esses dados nacionais com o perfil racial encontrado nas escolas municipais da rede pública de Salvador, percebemos que a representação da população negra nessas escolas chega a ser quase 15% maior que a população negra brasileira, enquanto as crianças e jovens soteropolitanos autodeclarados pretos na Prova Brasil é quase quatro vezes maior que a população brasileira autodeclarada preta.

Ao analisar os dados do mesmo Censo de 2010 referentes ao estado da Bahia, o segundo estado com maior número de pessoas negras, totalizando um

percentual de 76,3%, dos quais 17,1% se declararam pretos e 59,2% declararam-se pardos, percebemos que os pretos (28,2%) continuam hiper- representados na Rede Municipal de Educação de Salvador.

É também possível perceber que o grupo racial branco representa 12,2%, nas escolas municipais de Salvador, esse número é quase quatro vezes menor do que o observado no conjunto da população brasileira. Portanto, como já se sabe, por meio de ampla literatura, a escola pública que temos é majoritariamente negra, tem cor e raça bem definidas, até quando essa questão é indagada diretamente às próprias crianças e adolescentes.

Dados do Censo Escolar de 2013, informados pelo documento *10 anos do campo cor/ raça no Censo Escolar (INEP, 2015c),* indicam que 34% dos alunos não tiveram suas informações sobre a sua cor ou raça declaradas. O INEP justifica a ocorrência desse alto índice pela má coleta realizada pelas unidades escolares, motivo influenciador da elaboração da *Campanha 10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar,* em 2015. A meta era sensibilizar gestores e técnicos administrativos no tocante a importância da coleta dessas informações, visto que é um dos caminhos pelos quais podemos analisar os efeitos de políticas direcionadas a superar as desigualdades entre os grupos étnico-raciais; é também um meio pelo qual podemos perceber o quanto ainda se faz necessário à construção de políticas mais eficazes nessa área.

Ainda no mesmo documento, podemos observar que a situação citada permanece no ano censo de 2014, quando a distribuição dos alunos da Educação Básica entre os grupos raciais é apresentada da seguinte forma: os estudantes pardos representam uma parcela de 34%, os brancos são 29%, os pretos são 3%, os indígenas e amarelos não apresentaram representação numérica, já a categoria “não declarada” traz um percentual de 33%. Percebemos uma diferenciação dependendo do tipo de fonte que buscamos assim, analisar os dados do Censo Escolar revelou que algo interfere na classificação destes alunos, visto que quando possuem menos de 16 anos, os seus responsáveis devem declarar sua cor ou raça, e quando maiores eles mesmo o fazem.

Quando essa questão é feita diretamente ao aluno e sua resposta vem de forma autodeclarada através do questionário contextual, a exemplo do aplicado na Prova Brasil pelo SAEB, notamos que a opção não declarada para o quesito apresenta um número menos expressivo mesmo nos anos iniciais considerando a Rede Municipal de Educação de Salvador. O percentual de alunos que declaram não

saber a sua cor ou raça é de apenas 9,5% entre os respondentes e entre as respostas válidas esse número é de 13%, bem menor quando comparado ao percentual de 33% não declarado racialmente pelo Censo Escolar de 2014. Reafirmamos o que Rosemberg (2005) e Rocha e Rosemberg (2007) diziam ao perceber que as crianças apresentam amplas condições de se definirem quanto à sua cor ou raça.

Assim, concordamos com as ideias apresentadas por Louzano (2013) quando defende a utilização dos dados desse segmento de ensino, pois, nas séries iniciais do Ensino Fundamental ainda não ocorreram as variadas “seleções” que os grupos não brancos sofrem com maior rigor no sistema educacional, possuindo assim, uma expressão maior da população negra com acesso, no mínimo, aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Podemos agora, analisar de que forma as crianças e jovens da rede municipal de educação de Salvador estão representadas/os de acordo com sua idade, no 5º ano do Ensino Fundamental. Esses dados se mostram de suma importância, pois a partir destes compreenderemos questões referentes à idade, série adequada e possíveis distorções ocasionadas, muitas vezes, por evasão, reprovação e/ou abandono escolar. A tabela 5 apresenta essa distribuição:

Tabela 5 – Salvador. “Qual a sua idade?”: Distribuição dos alunos por idade. 2013.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	8 (ou menos) a 9 anos.	54	0,9%	1,1
	10 a 11anos.	2511	41,1%	55%
	12 a 13 anos.	3483	26,1%	34,8%
	14 a 15(ou mais) anos.	965	6,9%	9,1%
	Total	15526	74,8%	100%
Ausente	(Ausente)	5226	25,2%	
Total		20752	100%	

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

Observando a Tabela 5, notamos que 15.526 alunos responderam a questão sobre a idade, apresentando um número de resposta maior quando comparado à questão sobre cor/raça e sexo. Antes de iniciar as análises da tabela, é importante informar, que a idade adequada para cursar o 5º do Ensino Fundamental é de,

aproximadamente, 10 anos. Os alunos que conseguem atingir esse ano de escolaridade com a referida idade não passaram, provavelmente, por nenhum momento de reprovação, abandono ou evasão, estando assim na idade escolar considerada como adequada[9].

Observamos que, somente, 56,1% dos alunos das escolas municipais de Salvador conseguem atingir tal feito, mesmo a rede de educação em questão adotando para si a política de ciclos de aprendizagens, a qual apresenta como características principais a aprovação automática.

De acordo com o documento das diretrizes pedagógicas da Prefeitura Municipal de Salvador intitulado *Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para a educação municipal* (2014), a Secretaria Municipal de Educação tem seu currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental baseado na divisão por ciclos de aprendizagens em que a reprovação do aluno é possível de ocorrer, somente, em dois momentos nos anos iniciais, a saber: no 3º ano e no 5º ano. A opção por essa política é, segundo o documento citado, buscar romper com a seleção por meio da reprovação exacerbada evitando os altos índices de evasão.

Porém, as análises dos microdados disponibilizados pelo SAEB, através dos questionários contextuais, mostram o alarmante número de alunos com distorção idade-série (idade acima de 11 anos), em 2013, nos anos iniciais dessa Rede. Esse percentual chega a 43,9%, mesmo diante de políticas voltadas para atacar as raízes desses problemas, mostrando o quão urgente se faz ter um olhar mais sensível para essas decisões.

Diante desse quadro introdutório das características sociodemográficas dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Salvador, iniciaremos o cruzamento das variáveis socioeconômicas, culturais e escolares desse grupo de alunos apresentados de acordo com as categorias raciais. A partir do cruzamento dos microdados construímos a Tabela 6, que apresenta neste primeiro momento, as idades dos alunos de acordo com a raça autodeclarada.

9 De acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual dispõe do Ensino Fundamental de nove anos e o Conselho Nacional de Educação, através da resolução nº 3, de 03 de agosto de 2005, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, estipula-se que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ano ao 5º) seja realizado em 5 anos e que a idade de entrada no 1º ano seja de 6 anos sendo de 10 anos a idade esperada para o aluno cursar o 5º ano do Ensino Fundamental.

Tabelas 6 – Distribuição percentual dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Salvador segundo a Idade e a Cor/Raça. 2013.

	Como você se considera?						
Qual a sua idade?	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena	Não Sei	Total
8 (ou menos) até 9	2,%	1%	0,6%	1,8%	0,6%	1%	1%
10 a 11 anos	55,7%	57,1%	51,1%	57,6%	62,1%	56,1%	55,4%
12 a 13 anos	32,2%	33,5%	38,1%	33,3%	29,4%	35,4%	34,6%
14 a 15 anos	10,1%	8,4%	10,2%	7,3%	7,9%	7,6%	9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

Os estudantes que se autodeclararam brancos estão presentes, em maior número, no grupo de respondentes com menos de 8 anos e 9 anos, seguido do grupo autodeclarado como “Amarelo” apresentando percentuais de, respectivamente, 2% e 1,8%, estando hiper-representados quando comparado ao total de alunos nessa idade que seria de somente 1%. Os alunos que declararam essa idade, de acordo com o determinado na Resolução nº. 012/2007, que altera a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº. 004/2007 de 26/06/2007, provavelmente, foram reclassificados de forma a avançar para as séries seguintes por bom desempenho em algum momento inicial de uma série escolar, sendo adiantados para as séries subsequentes.

Ao observarmos o grupo de alunos com idade entre 10 e 11 anos, a faixa etária entendida como idade adequada para esse ano escolar, começamos a observar um fenômeno interessante: o grupo indígena com 62,1% apresentando-se em maior quantidade nessa idade escolar, seguido dos autodeclarados amarelos com um percentual de 57,6%, em terceiro os pardos com 57,1%, os brancos com 55,7% e por último os pretos com 51,1%. Portanto, constatamos a desvantagem do alunado preto em estar em sua série- escolar, estando em pior posição diante das outras categoriais raciais analisadas, concordando com a literatura visitada, entre elas Alves e Soares (2002) e Louzano (2013).

Ao observarmos os grupos com distorção idade série com alunos que apresentam idade superior à adequada para aquele ano escolar, notamos que a

ordem de presença entre os grupos sofre uma inversão no que se refere a cor ou raça autodeclaradas por eles. Assim, ao analisarmos o grupo que apresentou idade entre 12 e 13 anos, percebemos a maior presença dos pretos com 38,1%, seguidos dos pardos com 33,5%, amarelos com 33,3%, brancos com 32,2% e por último os indígenas com 29,4%.

Assim, se torna visível à desvantagem em ser aluno preto na Rede Municipal de Educação de Salvador, estando nesses dados hiper-representados nessa faixa etária a qual apresenta, provavelmente, elevado índice de evasão, reprovação e/ ou abandono. Alunos autodeclarados brancos que eram maioria entre os mais jovens (com menos de 8 ou 9 anos) já é o grupo racial que tem menor percentual de presença nessa faixa etária de 12 e 13 anos.

Barbosa (2011) em sua pesquisa buscou compreender os fatores escolares que diferenciam o desempenho dos alunos e constatou ao analisar a desigualdade gerada pela diferença entre as idades, que crianças mais velhas em relação aos seus colegas apresentam, normalmente, trajetórias mais complicadas as quais tanto podem ser resultado da entrada tardia como de reprovações. Podemos conjecturar que o fato dos alunos pretos estarem em séries defasadas em relação à sua idade pode influenciar negativamente o seu desempenho escolar futuro.

No grupo de alunos com 14 e 15 anos, podemos ver os pretos liderando com 10,2%, seguidos dos brancos com 10,1% e dos pardos com 8,4%, os indígenas aparecem com 7,9% e os amarelos com 7,3%. Nessa idade, que já é considerada como idade limite para cursar o 5º ano do Ensino Fundamental, constatamos uma diferença menor entre o grupo branco e preto.

Percebemos nas análises desse subitem que tratou, entre outras questões, de observar as possíveis influências que a identificação racial pode exercer sobre a idade adequada dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, que os estudantes que responderam o questionário contextual da Prova Brasil em 2013 nas escolas municipais da cidade de Salvador apresentaram discernimento ao se autodeclararem racialmente.

Ficou perceptível também a influência que a identificação racial parece exercer na chance de cursar a série/ano adequada à sua idade escolar, indicando a tendência dos alunos pretos estarem em maior quantidade nos grupos etários que podem ter passado por algum tipo de reprovação/abandono ou evasão escolar. Enquanto que os grupos de alunos brancos estão hiper-representados nas idades

menores, mostrando que podem ter sido avançados em alguma etapa escolar, o que demonstra a chance de terem tido êxito em maior proporção do que os demais grupos raciais.

4.3.2 O Capital Econômico e Raça

Este subitem tem como objetivo trazer o cruzamento entre alguns itens referentes ao questionário contextual dos estudantes (ANEXO A) e a categoria racial dos alunos. A discussão sobre o nível socioeconômico da Rede Municipal de Educação de Salvador foi realizada de uma forma mais ampla anteriormente, portanto trataremos pontos específicos do questionário contextual respondidos pelos estudantes no ano de 2013.

Segundo Bourdieu (2008), para compreender o que determina a distribuição dos agentes no espaço social primeiro é preciso compreender quais os princípios de diferenciação entre eles. O capital econômico e cultural são, sem dúvidas, na teoria de Bourdieu (2008), os princípios de diferenciação que distribuem os indivíduos ou os grupos levando em consideração a posse ou não desses dois capitais. Estando esses indivíduos mais próximos ou mais distantes das posições mais privilegiadas no campo social de acordo com o volume global do capital econômico e cultural.

O autor salienta que os indivíduos se dividem nesse espaço levando em consideração três diferentes dimensões: a primeira seria o volume global de todos os tipos de capital, na segunda dimensão estariam divididos de acordo com a estrutura do capital, especificamente o peso do capital econômico e cultural. E a terceira dimensão a se observar é a evolução da acumulação desses capitais, levando em consideração o tempo, o volume e a estrutura.

Bourdieu (1986) compreende o capital econômico como os recursos econômicos distribuídos na sociedade, sendo que esse tipo de capital tem como característica primordial o fato de ser imediatamente e/ou diretamente conversível em dinheiro, podendo a propriedade desses recursos ser institucionalizada sob a forma de propriedade de direitos e/ou posse. Citamos, como exemplo, do que viriam a ser esses recursos econômicos, a posse de bens móveis e imóveis dentro de uma determinada sociedade, a oferta de bens e serviços e etc.

As diferenças na posse desses bens se transformam em diferenças simbólicas que hierarquizarão os agentes sociais no mundo social determinando as representações e lutas pela conservação desse espaço ou pela transformação do mesmo. Portanto, pensamos que analisar como se dá a distribuição da posse de alguns itens materiais de acordo com as categoriais raciais dentro da Rede Municipal de Educação poderá indicar de que forma esses dois tipos de capital são influenciados pelos traços inscritos na pele do alunado soteropolitano.

Uma pesquisa recente que utilizou alguns itens do questionário contextual do SAEB para analisar o impacto dessas posses no desempenho escolar foi realizada por Caprara (2013) quando observou o capital econômico dos alunos e alunas de acordo com a posse de bens duráveis e condições de moradia. Nesse momento, nos ateremos a observar somente a posse de alguns bem materiais de acordo com a classificação racial dada pelos estudantes a fim de verificar se há alguma diferenciação de acordo com a categoria racial. Diante disso, o primeiro item a ser observado é sobre a posse de um ou mais carros, exposta na Tabela 7.

Tabela 7 – Salvador. “Na sua casa tem carro?”: Carro/Raça. 2013.

	Como você se considera?						
Na sua casa tem carro?	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena	Não Sei	Total
Não tem.	69,7%	74,7%	77,7%	73,6%	73,4%	74,5%	74,8%
Sim, um.	24,1%	20,5%	17,8%	20,9%	21,5%	21,0%	20,3%
Sim, dois.	3,7%	3,1%	2,9%	3,4%	2,9%	3,2%	3,1%
Sim, três.	1,6%	1,1%	1,0%	1,4%	1,3%	0,8%	1,1%
Sim, quatro ou mais.	0,9%	0,6%	0,6%	0,5%	0,9%	0,5%	0,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

.

Na Tabela 7 notamos que o total de alunos que informaram não possuir carro se aproxima a 75%. Entre os grupos raciais que responderam não ter esse bem material, os pretos superaram a essa média apresentando um percentual de 77,7%, enquanto 69,7% dos alunos que se declararam brancos responderam negativamente a esse quesito. Essa tendência se mantem conforme as opções aumentam o número de veículos presentes nas residências dos estudantes.

A Tabela 8 apresenta a distribuição da posse do item computador nas residências dos alunos, ficando da seguinte forma:

Tabela 8 – Salvador. “Na sua casa tem computador?”: Computador/Raça. 2013.

	Como você se considera?						
Na sua casa tem computador?	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena	Não Sei	Total
Não tem.	33,5%	35,9%	38,3%	35,5%	34,2%	39,0%	36,6%
Sim, um.	50,9%	52,5%	50,2%	50,1%	53,9%	49,7%	51,3%
Sim, dois.	10,8%	8,6%	8,6%	10,4%	8,9%	8,6%	9,0%
Sim, três.	3,5%	2,2%	2,0%	3,1%	2,0%	1,9%	2,3%
Sim, quatro ou mais.	1,2%	0,7%	0,9%	0,9%	1,0%	0,8%	0,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

Conforme podemos visualizar na Tabela 8, 36,6% dos alunos declararam não possuir computadores em casa, na sua totalidade. Ao diferenciarmos essa distribuição entre os grupos raciais, percebemos que esse percentual sobe quando se trata do grupo racial preto, o qual aparece com 38,3%. Os alunos brancos são os que apresentaram percentual menor nessa alternativa com 33,5%.

Ao analisarmos a questão, temos um cenário bastante parecido com o anterior: os alunos autodeclarados pretos são os que menos informaram ter computador. Enquanto que quando questionados sobre a quantidade — e essa passa de dois computadores —, os alunos brancos têm mais computadores em todas as etapas de diferenciação por quantidade, estando os pretos em maior desvantagem nessas situações.

Esses dados encontram em Henriques (2001) semelhanças quando o autor realizou um mapeamento das condições de vida da população brasileira na década de 1990 fazendo uso dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 99. Pesquisou entre outros aspectos, a posse de bens materiais da população brasileira analisando a distribuição desses bens de acordo com os grupos racial.

Henriques (2001) percebe que nessa década de 1990 a posse desses itens

apresentou aumento, porém quando era observado o recorte racial, a velocidade com que esses itens apareciam era diferente, tendendo o domicilio dos brancos ter mais itens em comparação aos domicílios dos negros, a exemplo do *freezer* que não era tido por 90% dos negros, enquanto que 73% dos brancos diziam não possuir. Outro item de igual característica era a máquina de lavar, ausente em 83% dos domicílios de famílias negras enquanto 56% dos brancos não a possuíam. Henriques vê esse quadro como fruto da discriminação racial no contexto da estabilidade de preços e na má transferência de renda entre os grupos raciais.

Alves, Ortigão e Franco (2007), realizaram um estudo intitulado: *Origem social e risco de repetência: interação raça e capital econômico.* Para tanto, utilizaram os dados disponibilizados pelo SAEB em 2001, para entender a relação entre origem social, raça e risco de repetência e levantar quais os fatores que estavam relacionados com o risco de repetência escolar dos alunos matriculados na 8ª série do Ensino Fundamental (9º ano) das escolas públicas das capitais brasileiras. Para além desses objetivos, também pesquisaram se o efeito positivo da posse de capital econômico impactaria da mesma forma nos diversos grupos raciais de alunos.

Utilizando técnicas estatísticas descritivas obtiveram como conclusão o fato de inúmeras variáveis de cunho social influenciarem diretamente o risco de repetência, de forma que alunos com nível econômico mais baixo possuíam um risco maior de repetência do que os demais. Um dos resultados mais preocupantes dessa pesquisa foi constatado ao se observar os alunos pretos tendo mais propensão à repetência entre as categoriais raciais. Quando observou-se o grupos de alunos com nível econômico alto, percebeu-se que esta característica se apresentava como fator de proteção contra a repetência em todos os grupos, com exceção dos autodeclarados *pretos*.

Percebemos dois construtos de análises envolvidos nessa dissertação: temos o capital econômico e a sua relação direta com a repetência. Pois, como vimos ao analisar os dados referentes as idades dos alunos matriculados no 5º ano das escolas públicas de Salvador no ano de 2013, percebemos que os alunos pretos estavam em maior número entre os alunos com maior distorção idade-série.

Ao nos deparamos com tais resultados, refletimos o quanto ainda necessitamos debater sobre como a identidade racial se apresenta na contemporaneidade como um dos fatores determinantes para o desempenho

escolar. Portanto, a educação brasileira, parece não dispor de instrumentos para promover a equidade de desempenho entre os grupos raciais matriculados na escola pública.

4.3.3 O Capital Cultural e Raça

Para embasar a análise dos dados também buscamos o aporte teórico de Bourdieu. Ao dialogar sobre as forças existentes na sociedade e as construções mentais dos indivíduos que se diferenciam e ao mesmo tempo são diferenciados, Bourdieu (2015a) nos coloca em contato com o fio condutor desse diálogo: a luta pelo capital cultural. Luta pela qual é gerada uma diferenciação gritante na construção de trajetórias escolares.

Nesse contexto, se pudermos compreender a obrigatoriedade da frequência escolar para crianças de 4 a 18 anos como a principal política de Estado para garantir a igualdade de oportunidades no desenvolvimento de todos os cidadãos, veremos que a luta pela aquisição do capital cultural, de fato, é determinada por muitos outros campos para além da educação. Afinal, é o capital cultural que influenciará o destino escolar de milhares de crianças matriculadas nas escolas da rede municipal de Salvador.

Bourdieu (2015b) afirma que o nível cultural global da família interfere diretamente no êxito escolar da criança, para ele, não somente os pais, mães, mas também todos os ascendentes da criança devem ser levados em conta quando as vantagens ou desvantagens são avaliadas, ajudando a formar o que seriam as esperanças da vida familiar.

Consideramos que o acesso que essas crianças e jovens podem ter à cultura hegemônica, desde o ingresso em espaços culturais como teatros, cinemas, concertos musicais de categorias variadas, acesso à informação de forma rápida e objetiva, até a um ensino de qualidade em que seus professores (as) acreditam no seu potencial e/ou levam a isso, influenciará diretamente o sucesso escolar de crianças que almejam ou não adentrar as universidades.

Hasenbalg (2003) no que se refere à discussão sobre os recursos culturais, que entendemos como capital cultural, alerta sobre a necessidade de conhecer a

educação dos membros adultos e o consumo cultural dos respondentes. A possibilidade desse feito é perfeitamente realizável quando analisamos as respostas dos estudantes sobre suas condições educacionais no questionário contextual analisado. Principalmente, quando é indagado aos alunos sobre o seu acesso a elementos culturais, tais como: cinema, museu, teatro, shows, bem como acesso à internet, biblioteca, e a variados meios de comunicação, como jornais, revistas e gêneros textuais, como livros, revistas em quadrinhos e gibis.

Portanto, para se alcançar o objetivo de contextualizar e conhecer as condições em que ocorre a aprendizagem desses, reconhecendo que essas situações influenciam a forma como aprendem, foi necessário determinar os construtos que seriam elencados no questionário contextual do SAEB para nossa análise, respeitando o que a ampla literatura internacional bem como nacional já produziu a respeito.

Caprara (2013) em sua pesquisa buscando compreender se há influência do capital cultural no desempenho de 52.434 alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas brasileiras que realizaram a avaliação externa do SAEB em 2003, utiliza o conceito de capital cultural construído por Bourdieu. O autor discute esse conceito que para ele deve ser medido levando em consideração a posse de bens culturais, acesso à cultura e escolaridade dos pais. Caprara (2013) chega à conclusão que o capital cultural só não influencia mais no desempenho escolar do que o tipo de estabelecimento (privado ou público) e em quais classes econômicas estão os alunos.

Cientes da importância desses aspectos culturais no desenvolvimento da aprendizagem escolar, trazemos alguns dos itens que interrogam as crianças e jovens sobre sua condição cultural. No momento que foi questionado aos alunos sobre o costume/hábito de ir ao cinema, observamos a distribuição da forma como se apresentam os dados na Tabela 9.

Tabela 9 – Salvador. Acesso a elementos culturais: cinema/raça. 2013.

	Como você se considera?						
Com qual frequência você vai ao Cinema.	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena	Não Sei	Total
Sempre ou quase sempre.	35,4%	31,0%	30,5%	32,2%	26,6%	29,2%	30,9%
De vez em quando.	44,0%	45,8%	45,7%	47,2%	50,7%	44,9%	45,8%
Nunca ou quase nunca.	20,6%	23,2%	23,8%	20,6%	22,7%	25,9%	23,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

Notamos que os estudantes ao responderem sobre o hábito de irem sempre ou quase sempre ao cinema, temos o grupo racial branco apresentando 35,4% das respostas, percentual mais elevado do que os 30,9% de total de crianças respondendo a esse quesito. Os indígenas e os pretos são os que estão sub-representados, apresentado-se nessa opção com 26,% e 30,5%, respectivamente. Quando analisamos os que disseram nunca ou quase nunca ir ao cinema, temos a inversão da super- representação dos indígenas (com 25,9%) e dos pretos (com 23,8).

Ao analisarmos o item referente ao acesso a espetáculos de dança ou música, exposições, teatro e museus, construímos a seguinte tabela de referência cruzada:

Tabela 10 – Salvador. Acesso a elementos culturais: espetáculos ou exposições/ raça. 2013.

	Como você se considera?						
Frequência que vai a espetáculo/ exposição cultural	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena	Não Sei	Total
Sempre ou quase sempre.	22,5%	19,1%	21,4%	23,4%	18,3%	21,2%	20,5%
De vez em quando.	38,6%	42,0%	40,7%	39,2%	45,6%	36,9%	40,7%
Nunca ou quase nunca.	38,8%	38,9%	38,0%	37,5%	36,1%	41,9%	38,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

Ao lermos os dados apresentados, percebemos que todos os grupos raciais estão em maior número na opção “De vez em quando” e na opção “Nunca ou quase nunca”, o que pode nos mostrar o quanto o acesso a bens culturais simples, como o cinema, não é facilitado nem pela família, nem pela escola ao longo dos anos escolares desses estudantes. Atentamos que a alternativa “Sempre ou quase sempre” tem o grupo racial amarelo, seguido dos alunos brancos como os que responderam que vão com mais frequência a espetáculos ou exposições artísticas. Entre os que vão “Nunca ou quase nunca” os pardos estão em maior número.

Assim, consideramos apesar da Rede Municipal de Educação apresentar escolas públicas que trazem em sua maioria alunos que possuem famílias com padrão econômico menos heterogêneo se comparado com uma pesquisa que levantasse escolas públicas e privadas, temos que mesmo dentro de uma população mais homogênea os negros (pardos e pretos) apresentam ter menos acesso a bens culturais mesmo que essa diferença não seja tão larga entre os grupos. Diante disso, passamos a analisar outro fator que auxilia na construção do capital cultural dessas crianças e jovens, ao constatar o que os respondentes declararam sobre a escolaridade da mãe ou da figura feminina com a qual moram.

Tabela 11 – Salvador. Nível de escolaridade da sua mãe ou mulher responsável/raça. 2013

	Como você se considera?						
Série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena	Não Sei	Total
Nunca estudou.	4,0%	2,5%	2,6%	4,2%	2,9%	3,7%	2,9%
Não completou o 5.º ano.	12,8%	11,6%	12,9%	11,4%	9,5%	11,0%	11,9%
Completou o 5.º ano, mas não o 9.º ano.	15,1%	15,0%	16,0%	15,1%	13,6%	12,1%	14,8%
Completou o 9.º ano, mas não o Ensino Médio.	11,0%	12,7%	12,6%	13,6%	14,3%	9,6%	12,2%
Completou o Ensino Médio, mas não a Faculdade.	14,2%	16,4%	14,3%	15,1%	19,2%	11,8%	15,1%
Completou a Faculdade.	10,5%	10,3%	10,2%	9,7%	11,5%	8,8%	10,1%
Não sei.	32,4%	31,6%	31,3%	30,9%	29,0%	43,0%	32,9%
Total (percentual)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em:

<<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

De forma geral, ao analisar os dados percebemos as maiores concentrações entre os alunos que souberam responder sobre a escolaridade das mães ou mulheres responsáveis por eles, estão entre as mães que completaram o 5º ano (14,8%) e as que completaram o ensino médio (15,1%). É válido registrar que tivemos um percentual geral de 32,9% dos alunos afirmando que não sabem qual a escolaridade das suas mães.

Ao explorar as respostas à opção “Nunca Estudou” encontramos o grupo racial branco em maior proporção do que as outras categoriais raciais. Ao analisar o grupo que declarou que a mãe ou a mulher responsável por eles “Não completou a 5º ano” do Ensino Fundamental, temos os pretos e os brancos entre os que mais optarem por essa resposta.

Entre os que declaram que a mãe teria terminado o 5º ano, porém não concluído o 9º ano, os pretos estão em maior número apresentando-se em 16%, em seguida o grupo racial branco, amarelos e os pardos. Um dado que nos chamou a atenção foi entre os que disseram que as mães ou mulheres responsáveis por eles completaram a faculdade, os indígenas se apresentaram como os que mais optaram por essa opção. Salientamos o fato dessa análise ter sofrido perda de credibilidade, visto que também foi criada para o questionamento sobre a escolaridade da mãe, a opção “Não Sei” como resposta e um percentual de mais de 30% dos alunos não souberam responder a tal questão. Quantidade que acreditamos ser expressiva, considerando o que somente 13% de alunos e alunas declararam não saber qual sua cor ou raça.

Paixão, et. al. (2013) usando os dados da Pesquisa das Características Étnico Raciais da População (PCERP) - 2008 dialogaram sobre a escolaridade das mães dos entrevistados, sendo os entrevistados eram que declaravam a cor/raça e o nível de escolaridade das suas mães. Ao observar tais dados chegaram à conclusão de que as mães brancas apresentam indicadores educacionais mais favoráveis em relação às mães pardas e pretas.

Por exemplo, enquanto as mães brancas apresentaram-se distribuídas em 59,4% no grupo que tinha até 4 anos de estudos, as mães pretas eram 74,6% nesse nível educacional, entre as que possuíam 5 a 8 anos de estudos, as brancas somavam-se 19,9% e as pretas 14,9%. Quando os anos de estudos circulavam

entre 9 a 11 anos, as brancas eram 13,5%, enquanto as pretas eram 8,7%. Entre as que possuíam 12 anos ou mais de estudos as brancas eram 6,9%, enquanto as pretas não apresentam número considerável nesse nível educacional.

Segundo os autores, esses dados reafirmam o que ampla literatura já sinaliza. Como compreender então, a realidade declarada pelos dados dos SAEB em Salvador? Quem são esses alunos brancos? Porque suas mães estudam menos que as dos pretos em geral? Uma resposta possível para essas indagações seria a suposta dificuldade encontrada pelos alunos e alunas em darem informações sobre outra pessoa, mesmo quando esta seja alguém próxima a eles.

Como se faz importante conhecer a escolaridade da mãe ou da figura feminina dessas crianças, também optamos por levantar informações sobre os anos de estudos do pai ou da figura masculina. Ao refletir sobre a distribuição das declarações sobre a escolaridade do pai percebemos ampliação da situação já citada, como será possível notar na Tabela 12.

Tabela 12 – Salvador. Nível de escolaridade do pai ou homem responsável/ raça. 2013.

	Como você se considera?						
Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena	Não Sei	Total
Nunca estudou.	5,3%	3,6%	4,2%	4,7%	3,1%	4,2%	4,1%
Não completou o 5.º ano.	9,3%	8,4%	8,4%	7,9%	5,2%	6,3%	8,1%
Completou o 5.º ano, mas não o 9.º ano.	9,4%	9,4%	9,5%	8,6%	9,3%	7,2%	9,1%
Completou o 9.º ano, mas não o Ensino Médio.	10,6%	10,8%	11,2%	12,9%	12,3%	8,5%	10,8%
Completou o Ensino Médio, mas não a Faculdade.	11,3%	12,1%	10,6%	9,7%	13,4%	8,6%	11,1%
Completou a Faculdade.	11,4%	11,3%	11,1%	11,4%	12,1%	9,5%	11,1%
Não sei.	42,8%	44,4%	45,0%	44,8%	44,5%	55,7%	45,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0 %

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

Considerando essa tabela de referência cruzada percebemos que o percentual de alunos que não souberam responder sobre a escolaridade do pai foi mais expressiva em comparação a dos alunos que não conhecem a escolaridade da mãe ou da figura feminina. Um percentual de quase 46% dos alunos e alunas não soube informar até que série seu pai ou homem responsável por eles estudaram, esse aumento pode ser explicado pelo fato dos estudantes morarem menos com a figura masculina, como poderemos observar mais à frente.

Uma situação se repete entre os dados existentes sobre a escolaridade: entre os que informaram que seus pais nunca estudaram, os alunos autodeclarados brancos são maioria, entre os que disseram que o pai ou homem responsável por ele ou ela, completaram a faculdade, os indígenas estão em maior presença.

Costa Silva (2013) em seu texto que apresenta a situação geral do contexto espacial do município de Salvador e suas dinâmicas, usando dados do Censo, Censo Escolar e Prova Brasil, afirma através de análises dos dados retirados dos questionários socioeconômicos da Prova Brasil, que somente 6% dos pais dos alunos pertencentes à rede pública de educação desta cidade possuem ensino superior. Afirma também que é grande o número de alunos que declaram não saber a escolaridade de seus pais, mães e ou responsáveis. O autor chama a atenção ao fato dessa questão não ser algo que possa ser habitualmente discutido no contexto familiar, podendo ser uma taxa de resposta que não descreva a realidade existente na família.

O mesmo autor também traz outra possibilidade para a explicação da ausência maior de informações sobre a escolaridade dos pais ou das figuras masculinas nesses questionários contextuais, para ele:

> […] o grande número em branco no homem responsável, pode indicar também um fenômeno muito apontado pela sociologia urbana, muitas das famílias pobres são dirigidas por mulheres. E a ausência de um companheiro responsável atua expandindo as vulnerabilidades expostas. (COSTA SILVA, 2013, p. 14).

Dessa forma, temos uma situação divergente do que a literatura aponta, ao passo que muitas pesquisas confirmaram que tanto os pais, quanto as mães dos estudantes negros tendem a ter menos escolaridade que os alunos brancos. Encontramos nas análises dos dados referentes a esse quesito outra realidade que

talvez indique, levando em consideração o grande número de alunos que não souberam indicar a escolaridade dos pais, das mães e/ou dos responsáveis, que esse item apresenta inconsistência que nos dificulta compreender de que forma a identificação racial influencia no capital cultural dos alunos quando a referência é a escolaridade dos pais dos estudantes.

De acordo com as contribuições de Bourdieu no que tange a importância que a posse do capital cultural tem na construção de trajetórias escolares de sucesso, constatamos que temos ainda grandes desafios no que se refere tanto à disposição de eventos culturais a todos os grupos raciais, como o aumento dos anos de escolaridades entre os pais dos estudantes.

4.3.4 O Capital Social Familiar e Raça

Como já sinalizado no início deste tópico, o capital social nesta pesquisa será observado através do grau de envolvimento da família com os assuntos escolares e com as atividades a ela relacionados, bem como o incentivo dado aos filhos e filhas no que diz respeito às atividades escolares, pois essas são as opções presentes no questionário contextual que mais se aproximam do que Coleman (1988) define como *Capital Social Familiar.*

Esse autor entende que a ausência física de adultos na família se configura como uma deficiência estrutural nesse capital social. Inclusive o mesmo acredita que não só o fato da família se configurar em monoparental, mas também a ausência de uns dos cônjuges que trabalhe fora do lar pode também ser vista como uma estrutura familiar deficiente. Para ele, não somente a presença dos adultos é de suma importância, como também as fortes relações existentes entre crianças e pais podem favorecer o desenvolvimento dos primeiros. (COLEMAN, 1988).

A partir desta leitura compreendemos que o capital social permite certas realizações que na ausência deste não seria possível. Hasenbalg (2003, p. 56) usando o mesmo conceito desenvolvido por Coleman, afirma que o capital social das famílias mora nas “relações entre as crianças e os pais considerando a presença física dos adultos na família e a atenção dada por estes às crianças.”. O autor aponta que as duas principais mudanças ocorridas nas famílias brasileiras dos países da América Latina nas décadas 1980 e 1990, é a diminuição do tamanho das

famílias ocasionada pela redução do número dos filhos e a queda da fecundidade. E a segunda causa é o aumento de famílias monoparentais chefiadas por mulheres.

A Tabela 13, que segue apresenta a distribuição das respostas dos alunos e alunas sobre sua família, nesta primeira análise, trataremos de observar com quem moram os estudantes das escolas municipais da Rede Municipal de Educação de Salvador, de forma que será possível estipular como é a formação das famílias destas crianças e jovens.

Tabela 13 – Salvador. Distribuição dos alunos que moram com o mãe ou mulher responsável por eles / raça. 2013.

	Como você se considera?						Total
Você mora com sua mãe?	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena	Não Sei	
Sim.	87,3%	87,0%	86,9%	86,1%	87,3%	87,3%	87,0%
Não.	9,0%	9,3%	9,5%	9,5%	9,3%	10,1%	9,5%
Não, mas moro com outra mulher responsável por mim.	3,7%	3,6%	3,6%	4,4%	3,4%	2,6%	3,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0 %

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

A análise dessa tabela nos indica que ao somarmos o percentual de alunos que moram com uma figura feminina, independente dos grupos raciais, nenhum deles possui menos de 90% morando com a mãe ou outra mulher responsável por eles. Por exemplo, entre os brancos, 91% moram com uma figura feminina, entre os pardos 90,6%, entre os pretos, 90,5%, entre os amarelos, 90,5%, e entre os indígenas 90,7.

Percebemos de acordo com a Tabela 13, que a maioria dos alunos do ensino fundamental da rede municipal de educação de Salvador tende a morar com a mãe, essa constatação pode encontrar subsídios nas análises realizadas por Hasenbalg (2003) apontando que grandes mudanças ocorridas nas últimas décadas fizeram com que as mulheres se tornassem, com mais intensidade, chefes de família.

Neste caso, notamos um grande número de famílias nas quais os

estudantes moram com suas mães ou com uma figura feminina e ao comparar com o número de alunos que dizem morar com os pais, suspeitamos que essas famílias possam ser monoparentais, tendo a mãe como chefe familiar.

Castro (2009) ao pesquisar escolas públicas baianas com o interesse de levantar sobre os fatores associados ao desempenho escolar na 4ª série do ensino fundamental constatou que o fato da maioria dos estudantes estarem em famílias monoparentais influencia, negativamente, seu desempenho em comparação aos estudantes que moram com pai e mãe.

Assim, no intuito de compreendermos como caminha a distribuição dos estudantes em relação ao fato de morarem com o pai ou a figura masculina responsável temos a tabela 14:

Tabela 14 – Salvador. Distribuição dos alunos que moram com o pai ou homem responsável por eles / raça. 2013.

	Como você se considera?						Total
Você mora com seu pai?	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena	Não Sei	
Sim.	52,6%	49,9%	46,7%	50,5%	50,6%	47,9%	49,1%
Não	41,5%	44,4%	47,5%	43,8%	43,7%	46,7%	45,2%
Não, mas moro com outro homem responsável por mim.	5,9%	5,6%	5,8%	5,8%	5,7%	5,5%	5,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

Assim, ao analisar a Tabela 14, que nos apresenta o percentual de alunos que moram com seus pais ou algum homem responsável por eles, encontramos na alternativa *sim* que figurava em mais ou menos 90% ao se tratar da figura feminina, uma queda considerável para 58,5% (no caso dos brancos) 52,5% (no caso dos pretos) quando se trata de morar com alguma figura masculina.

Outro fator importante que se destaca nas análises dessa tabela é a variação entre as categorias raciais branca, parda e preta no que se refere ao fato de morar com o pai. Entre os alunos que declararam morar com os pais os pretos

são minoria apresentando um percentual de 46,7%, seguidos dos pardos com 49,9%, os brancos apresentaram maior presença dos pais com 52,5%, quadro esse que se mantém quando observamos a possibilidade deles morarem com outra figura masculina. Esse, talvez, seja o item do questionário contextual que apresente maior diferença entre alunos pretos e brancos.

Assim, como Castro (2009), Hasenbalg (2003) também já havia apontado a característica das crianças, que moram com família chefiada por mulheres e com ausência de pais ou figuras masculinas como uma influência negativa ao desempenho dos alunos, esse autor sinaliza que a justificativa seria o fato das mulheres precisarem trabalhar e ainda dispor da criação dos filhos. O mesmo autor relaciona o aumento da chefia feminina com o aumento de divórcios e separações.

Como o capital social familiar leva em consideração além dos adultos com os quais as crianças moram também o tipo de relação que esses adultos têm com a vida escolar dos filhos, observaremos os incentivos dos pais ou responsáveis em relação aos estudos. Neste primeiro momento, buscando entender se esses adultos participam e em que frequência das reuniões escolares nas escolas dos seus filhos. É o que será possível ver nas tabelas e análises seguintes:

Tabela 15 – Salvador. Participação dos pais na escolarização do filho. 2013.

	Como você se considera?						Total
Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena	Não Sei	
Sempre ou quase sempre.	57,0%	57,1%	57,9%	54,0%	58,9%	52,1%	56,7%
De vez em quando.	32,6%	33,7%	32,2%	34,9%	32,5%	35,6%	33,3%
Nunca ou quase nunca.	10,5%	9,2%	9,9%	11,1%	8,6%	12,3%	10,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

Ao explorar os dados apresentados pela Tabela 15, percebemos ao observar a média geral, que 56,7% dos pais ou responsáveis vão “Sempre ou quase sempre” às reuniões, esse percentual somado aos 33,3% dos alunos que declararam que seus pais ou responsáveis vão “De vez em quando” nos dá um total

de 90% de frequência às reuniões de pais, sendo, portanto, um percentual elevado.

Percebemos que o grupo indígena apresenta maior percentual de pais ou responsáveis que comparecem sempre ou quase sempre às reuniões de pais, seguidos do grupo preto, pardo, branco e amarelo. Observamos que os grupos raciais não brancos tendem a ter pais, mães e responsáveis mais presentes no contexto da escola.

A Tabela 16 apresenta a distribuição dos alunos, que responderam se seus pais ou responsáveis os incentivam a estudar, distribuídos de acordo com a categoria racial autodeclarada.

Tabela 16 – Salvador. Participação dos pais na escolarização do filho e incentivo aos estudos/Raça. 2013.

	Como você se considera?						Total
Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena	Não Sei	
Sim.	96,6%	97,4%	96,8%	95,2%	96,7%	95,5%	96,8%
Não.	3,4%	2,6%	3,2%	4,8%	3,3%	4,5%	3,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

Ao analisarmos a Tabela 16, a qual dispõe sobre o incentivo dado pela família aos estudos, o percentual geral de alunos e alunas que afirmaram que suas mães e pais incentivam seus estudos chega a 96,8%. Indicando que os membros familiares parecem se importar com os estudos dos seus filhos e isso é um indicativo de que acreditam no poder que a escola pública soteropolitana possa exercer na trajetória pessoal. Notamos também, que os grupos pardo, preto, indígena são os mais incentivados a estudar na Rede Municipal de Educação de Salvador, situação semelhante ao que ocorre quando indagados sobre a participação dos pais e mães nas reuniões escolares.

Começamos a observar uma mudança entre os grupos raciais, que até aqui estiveram sub-representados nos percentuais que são indicados como influências positivas para o desempenho escolar, tais como a posse do capital econômico e cultural. No que se refere ao capital social familiar, aqui entendido também como o

grau de incentivo dado à vida escolar e aos estudos dos seus filhos, os pais e responsáveis de crianças e jovens negros parecem ter mais presença e peso. Com exceção, somente, da pequena presença masculina nas famílias desses jovens.

Ao analisarmos os dados referentes às respostas dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais da rede de educação de Salvador, utilizando os questionários contextuais aplicados pelo SAEB, através da Prova Brasil de 2013 na referida rede, no intuito de verificar quais relações se estabeleciam entre a identificação racial, as condições econômicas, culturais e sociais dos estudantes, percebemos que algumas tendências discutidas, amplamente, pela literatura concordaram com as análises dos dados.

Utilizando tabelas de frequência e de referência cruzada, ponderamos no que tange as características sociodemográficas dos estudantes, no se refere à relação entre a sua idade e a série/ano que o grupo racial negro, em especial o preto, está mais representado na faixa etária inadequada ao ano escolar. Apresentando, desse modo, uma possibilidade maior de ter evadido, abandonado ou ter sido reprovado em algum momento da vida escolar em comparação aos outros grupos raciais, principalmente ao grupo autodeclarado branco e amarelo, os quais estão presentes com maior frequência nas idades adequadas à série, inclusive no grupo dos alunos avançados em relação à mesma.

Notamos também que os alunos negros, em especial os pretos tem menor posse de bens materiais em sua casa, como o computador ou o carro, concordando com o que já consideramos ao observar o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas situadas, na sua maioria, em bairros mais pobres e com maior percentual de negros da cidade, possuindo dessa forma, um menor capital econômico do que os demais grupos raciais presentes na rede pública de educação de Salvador.

Ao refletirmos sobre o acesso a elementos culturais no que tange o costume ou o hábito de ir ao cinema, constatamos que os autodeclarados indígenas e pretos são os grupos raciais que nunca ou quase nunca vão ao cinema, enquanto que os grupos de alunos autodeclarados brancos vão com maior frequência. No que se refere, a regularidade com que os alunos e alunas vão a espetáculos de dança, música e ao teatro, o quadro se repetiu, com o grupo amarelo e branco indo com maior assiduidade, enquanto que o grupo pardo esteve presente em menor número nesses eventos culturais. Ao observarmos o acesso desses grupos raciais aos bens

culturais, como: ida a cinema, teatro ou museus, notamos a desvantagem no grupo preto.

Um ponto divergente da literatura se apresentou quando analisamos o capital cultural dos estudantes com relação à escolaridade dos seus pais e das mães. Em ambos os casos, tivemos o grupo branco em maior percentual no que se refere aos pais, mães e/ou responsáveis que nunca estudaram e percebemos entre os que estão na faculdade, os grupos indígenas estão representados em maior número.

Ao analisarmos os dados que representam o capital social familiar dos alunos desta rede, percebemos que o grupo preto apresentou um alto capital social familiar no que tange ao incentivo aos estudos e no interesse de seus pais ou responsáveis, porém quando analisamos a presença do pai ou de algum adulto nas casas desses alunos, o grupo preto apresenta maior ausência dessa figura masculina na família, corroborando com a possibilidade de termos mais família monoparentais chefiadas pelas mulheres nesse grupo racial.

5 CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA ESCOLA POSSÍVEL

A segunda etapa desta pesquisa acadêmica tratou de realizar um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Salvador. Quando lançamos a proposta de analisar quais eram as relações existentes entre o nível socioeconômico, lido através da posse e do acesso ao capital econômico, cultural e social familiar e as categorias raciais dos alunos, sentimos necessidade de compreender como as relações entre essas variáveis se dão a um nível micro da realidade social.

Portanto, optamos por realizar um estudo de caso em uma das 309 escolas da rede municipal de Salvador que realizaram a Prova Brasil em 2013. O trabalho de campo, portanto, foi planejado com o intuito de observar as relações entre as variáveis citadas dentro do contexto escolar, podendo ser possível analisar essas imbricações com maior proximidade. Assim, a escolha dessa unidade educativa, entre tantas outras, se deu pelas características socioeconômicas e culturais apresentadas pela escola e pelo bom desempenho alcançado pela mesma, de acordo com análises realizadas a partir dos microdados disponibilizados pelo SAEB.

A decisão de investigar essa unidade ocorreu por ser a única escola da rede pública de Salvador sob administração municipal que apresentou Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) II nos microdados referentes a Prova Brasil, aplicada em 2013. De acordo com este critério, as famílias dos alunos possuem, em sua maioria, renda mensal de até um salário mínimo e a maior parte dos seus pais, mães (ou responsáveis) cursaram o ensino fundamental, mas não o concluíram. (INEP, 2014).

Por conta disso, consideramos que essa escola apresenta uma realidade social que difere das demais escolas municipais, pelo fato de possuir, em sua maioria, famílias que dispõem de um baixo capital econômico considerando as definições de Bourdieu (1986).

Produções como *Aprova-Brasil: O direito de aprender: Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil* (2007), pelo Ministério da Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância, já tiveram um olhar sensível por escolas com essas características. O intuito da citada pesquisa não buscava analisar o sucesso das escolas que possuem o maior IDEB dentro do país, nem as que

apresentavam unidades escolares e atendiam a um público com melhores condições socioeconômicas e culturais, mas, compreender como as escolas aprendem e ensinam apesar das condições sociais, culturais e econômicas do seu entorno não serem favoráveis a isso. Para tanto, foram escolhidas 33 escolas públicas que possuíam uma série de fatores que podem ter contribuído para o bom desempenho dessas escolas na avaliação da Prova Brasil.

Assim, este estudo de caso busca compreender de que forma as características raça, nível socioeconômico e cultural se relacionam dentro do contexto da unidade escolar analisada e quais práticas e estratégias esta escola, com perfil tão singular, consegue desenvolver para apresentar desempenho superior ao projetado pelo INEP, respeitando suas limitações socioeconômicas e culturais.

5.1 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O estudo de caso realizado trata de uma situação singular encontrada ao analisarmos o perfil das 309 escolas que realizaram a Prova Brasil na cidade de Salvador em 2013. Para preservar o anonimato da escola pesquisada, a chamaremos pelo pseudônimo de Escola Caminho das Pedras. Ao procurarmos levantar mais informações sobre essa unidade escolar através dos microdados disponibilizados pelo SAEB, percebemos um percurso positivo dentro das metas projetadas pelo INEP para a escola em questão, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No que diz respeito ao desempenho escolar medido pela referida avaliação, vejam o que nos revela a tabela 17.

Tabela 17- Salvador. Metas projetadas e IDEB alcançados pela Escola Caminho das Pedras no Histórico da Prova Brasil.

Ano	Meta	IDEB
2005	Sem meta	2,6
2007	2,7	4
2009	3	3,8
2011	3,4	3,7
2013	3,7	4,4
2015	4	4,6

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados retirados da plataforma Ideb Escola [2013?]. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 4 Set. 2017.

Como foi possível perceber na Tabela 17, em um espaço de praticamente 10 anos, a Escola Caminho das Pedras consegue ir além do projetado para ela em forma de meta, indicando que a escola apresenta potencial de elevar a aprendizagem de seu alunado para além da expectativa inicial. Dessa forma, esta unidade escolar apresenta um perfil de escola eficaz, apesar das adversidades.

A Escola Caminho das Pedras está situada num dos bairros que limitam os municípios de Salvador e Simões Filho. Essa região é considerada por Carvalho e Pereira (2014) como de tipologia socioespacial *popular*, abrigando, em sua maioria, trabalhadores manuais da indústria e do comércio ou prestadores de serviços, região na qual há uma alta concentração de pardos e pretos, como afirma os autores fazendo o uso dos dados do Censo 2010.

No que tange ao perfil racial do corpo discente do 5º ano desta instituição, 85,2% dos estudantes se autodeclararam negros, de acordo com a análise que realizamos através de tabelas de frequência tendo como fonte os microdados da Prova Brasil de 2013. Esse percentual é cerca de 20% mais expressivo do que o total de alunos da rede municipal de Salvador que se colocaram como pardos ou pretos no mesmo questionário, os quais foram 65,4% dos alunos e alunas. A comparação torna-se visível na tabela 18.

Tabela 18. Distribuição da autodeclaração racial dos alunos da Rede Municipal de Educação em contraste com os alunos da escola pesquisada, INEP, 2013.

	Rede Municipal de Educação	Escola Caminho das Pedras
Brancos	12,20%	11,10%
Pardos	37,20%	70,40%
Pretos	28,20%	14,80%
Amarelo	3,80%	0,00%
Indígena	5,50%	0,00%
Não Sei	13,00%	3,70%
Total	100,00%	100,00%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos microdados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar >>. Acesso em: 10 Nov. 2015b.

De acordo com a leitura que podemos realizar na Tabela 18, percebemos que os alunos da Escola Caminho das Pedras possuem quase duas vezes mais alunos autodeclarados como pardos do que a totalidade encontrada nas escolas

municipais que realizaram a Prova Brasil em 2013. O mesmo não podemos dizer dos alunos que se declararam pretos nessa escola, que apresentou um percentual menor quando comparado ao total de estudantes da rede. A proporção de alunos autodeclarados brancos também foi menor.

Diante disso, procuramos através deste estudo de caso, entender quais as estratégias desenvolvidas por essa escola para amenizar a influência do nível socioeconômico e da pertença racial, no que se refere ao desempenho escolar desses estudantes, bem como procuramos compreender como os atores educacionais leem essas influências, visto que na revisão de literatura foi perceptível como essas variáveis têm impacto direto no desempenho escolar.

Alguns estudos utilizando os dados do SAEB (SOARES e ALVES, 2003; ANDRADE E SOARES, 2008; LOUZANO, 2013) têm demonstrado que o desempenho de alunos negros é menor do que dos alunos não-negros, mesmo quando a condição socioeconômica é nivelada. Por isso, entendemos que é de grande importância conhecer as práticas pedagógicas exercidas por esta escola que consegue alcançar índices de desempenho mais elevados, mesmo possuindo condições físicas precárias, como poderemos ver mais à frente, e lidando com a maioria de alunos não-brancos com baixas condições socioeconômicas.

Em tempo, outra questão que nos instigou a pesquisar esta unidade escolar foi a necessidade de conhecer quais fatores influenciam a Escola Caminho das Pedras a apresentar um quadro tão singular no que tange a sua situação socioeconômica. Em comparação ao restante das escolas da rede municipal de educação que realizaram a Prova Brasil em 2013, esta é a única escola entre as 309 a ser classificada com o INSE II, sendo que a escala varia I a VII.

No primeiro contato que fizemos com o campo, foi possível começar a compreender quais fatores influenciam na realidade social dessa unidade escolar. Localizada em uma região da cidade de difícil acesso, sendo o bairro com escassos meios de transportes que poderiam facilitar o livre trânsito de moradores.

As entrevistas realizadas com a gestora e a coordenadora pedagógica dessa unidade escolar nos auxiliaram na compreensão dessa realidade, através de informações históricas referentes à formação desta instituição, é possível afirmar que a região onde a escola está localizada iniciou sua ocupação populacional atual com pessoas que vieram do interior do estado. Segundo as entrevistadas, os migrantes chegaram para trabalhar como operários nas fábricas recém-inauguradas

na região e logo se percebeu a necessidade de uma escola para atender aos anseios da comunidade que ali se formou.

Assim, essa unidade educativa teve início no ano de 1973, a partir da iniciativa de uma das empresas da região que trabalha ainda hoje com extração de pedras. A escola passou a funcionar no turno da manhã e da tarde em uma residência adaptada atendendo os filhos e filhas dos operários dessa pedreira e, ainda, alfabetizando os operários das fábricas no turno da noite. Somente, em 1992, o convênio com a prefeitura de Salvador foi realizado e a escola passou a ser administrada pela rede municipal.

Além desse histórico de formação habitacional, essa região era considerada área rural até há pouco tempo. Oficialmente, a mudança ocorreu somente em 2008 com o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano - PPDU (Lei 7400/2008), a partir do qual começou a considerar a região onde está localizada a unidade de ensino como zona urbana da cidade de Salvador. Segundo Arruda (2015), devido a essa mudança e também por conta da falta de terrenos na região central de Salvador, a região começou a ser visada pela indústria imobiliária por conta do baixo custo dos terrenos ali disponíveis.

Portanto, diante da formação histórica de ocupação dessa região, podemos começar a compreender o perfil econômico dos que ali habitam e, consequentemente, das famílias que matriculam seus filhos na Escola Caminho das Pedras. Assim, ao observar o entorno e ouvir os relatos da diretora desta instituição escolar, percebemos que a mesma atende um público muito específico e relativamente homogêneo. Esta afirmação parece estar diretamente relacionada com o padrão de habitação existente no entorno da escola que apresenta ainda características rurais, como por exemplo, falta de asfaltamento, habitações distantes umas das outras, grande número de fábricas e de sítios, distanciamento do centro da cidade, etc.

Não obstante, podemos perceber uma mudança ocorrida nos últimos dois anos no perfil habitacional da região analisada, pela construção de várias habitações do Projeto Minha Casa Minha Vida (PMCMV)[10], financiado pelo Governo Federal

10 O Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) foi criado a partir da publicação da Lei no 11.977, de 07 de julho de 2009, através da Portaria Nº 465, de 3 de outubro de 2011, a qual dispõe, entre outras informações, dos critérios para aquisição e requalificação de imóveis pelo PMCMV os quais só são ofertados às famílias com renda mensal de até R$ 1.600, 00 (Um mil e seiscentos reais).

que faz parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).[11]

Desse modo, a partir de 2016, além de atender os filhos e filhas dos operários das fábricas, os quais as entrevistadas qualificam como “nativos” da região, a Escola Caminho das Pedras passou a matricular a maioria dos filhos e filhas das famílias beneficiadas pelas habitações recém- construídas pelo PMCMV no seu entorno. Ao mesmo tempo, vale notar que o programa acabou agrupando uma faixa de renda relativamente homogênea em uma mesma localidade territorial.

Em tempo, destacamos que essa concentração de população desprivilegiada social e economicamente em lugares distantes empurra esse grupo para bairros, que ainda são precários no que se refere aos equipamentos públicos básicos, recomeçando, desta forma, um novo ciclo de carência, colocando milhares de famílias na disputa pelos poucos espaços públicos disponíveis naquela região, como poderemos ver mais adiante (CARVALHO, PEREIRA, 2014; ARRUDA, 2015).

Dessa forma, o último loteamento de imóveis que foi recém-inaugurado pelo PMCMV nessa região foi considerado por Arruda (2015, p. 11), como o “maior empreendimento habitacional contratado na Bahia até 2014.”. O autor também afirma que a construção desse empreendimento em um bairro com presença ainda “precária de infraestrutura, habitação, urbanização e serviços urbanos aumenta a disputa por equipamentos e serviços públicos numa localidade historicamente carente, afastada do centro da cidade” (ARRUDA, 2015, p.11).

Diante das dezenas de empreendimentos construídos nessa região da cidade, somente o residencial citado, planejado para ter 1.800 apartamentos e atender a uma população de 9.000 pessoas, tem a obrigatoriedade de construir equipamentos públicos em parceria com o Estado e o Município de cada região por possuir mais de 1.000 imóveis. De acordo com a Portaria nº 168/2013 assinada pelo Ministério das Cidades, estabelecimentos dessa envergadura, devem construir equipamentos públicos que envolvam educação, saúde e complementem as opções de lazer.

Seguindo essa determinação, questionamos se os mesmos foram realizados. A diretora da Escola Caminho das Pedras informou que um prédio

[11] O PMCMV é voltado para famílias de baixa renda e tem como intuito a facilitação no processo de compra de terrenos e construções de imóveis em regime de condomínio ou loteamento. São atendidas, prioritariamente, famílias residentes em áreas de risco ou insalubres, que tenham sido desabrigadas, famílias que possuam mulheres responsáveis pela unidade familiar ou, ainda, que façam parte desta pessoas com deficiência, entre outros critérios adicionais previstos além dos citados.

construído dentro desse residencial está destinado a alocar uma creche que participaria do projeto da prefeitura chamado de *Primeiros Passos.* Porém, essa creche nunca funcionou, tampouco, o prédio foi utilizado para qualquer outro fim.

Diante do não uso do prédio e da precariedade estrutural do edifício atual que abriga a Escola Caminho das Pedras, em 2016 surgiu a possibilidade desta escola ser transferida para esse prédio dentro do referido condomínio residencial, porém, de acordo com informações da gestão escolar, esse prédio já estaria com a estrutura física comprometida diante das infiltrações que teriam surgido na construção recém-realizada e nunca utilizada. Atualmente, o Residencial já atende praticamente a população estimada em seu projeto sem dispor dos equipamentos públicos obrigatórios no âmbito legal.

Essa explosão populacional ocasionada pela mudança gerada pelas construções desses grandes empreendimentos habitacionais tem provocado inúmeros problemas na região, um deles é a falta de vagas em creches e escolas para os filhos e filhas dos moradores desses conjuntos residenciais. Os mesmos só possuem como opção, de acordo com a declaração da gestora escolar, uma creche administrada pelo município de Salvador, que atende um número de 100 crianças e duas escolas municipais, sendo uma delas a Escola Caminho das Pedras. Como consequência, esse grande número de novos residenciais aumentou exacerbadamente a demanda por vagas, influenciando o número de estudantes matriculados na Escola Caminho das Pedras nos últimos dois anos, passando de 100 alunos para mais de 400.

É preciso salientar que o histórico de bom desempenho da escola até 2015, apresentado na Tabela 17, refere-se aos 100 alunos matriculados neste estabelecimento de ensino, os que são considerados como “nativos” da região, em sua maioria, filhos e filhas dos operários das fábricas existentes na localidade. Portanto, não sabemos como será o desempenho desta escola nas próximas avaliações externas diante do aumento de matrículas e das dificuldades estruturais já existentes nesta instituição.

Cabe explicitar também que o aumento de matrículas nessa escola não veio acompanhado de melhorias, tanto na estrutura do prédio da unidade, quanto na estrutura material das salas de aula. Pelo contrário, como resultado da grande procura por vaga, a direção escolar decidiu abrir mão de vários espaços de forma que a sala dos professores, a biblioteca, e o refeitório passaram a funcionar como

salas de aula para que as crianças que passaram a morar na região não ficassem sem estudo.

A precariedade dessa situação já havia sido afirmada na pesquisa realizada por Arruda (2015) quando passou a estudar tal localidade:

> […] essas creches e escolas de ensino fundamental não irão suprir a necessidade básica do Residencial [...]. Essas escolas e creches já são deficientes para as comunidades [...]. A entrada das 1.800 famílias [...] ultrapassará o limite físico desses equipamentos de educação (ARRUDA, 2015, p. 30).

É válido também destacar que além da escassez de vagas, tanto para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental e Médio, o transporte público responsável pela locomoção das pessoas entre as localidades dessa região é igualmente precário, até mesmo para as áreas mais centrais da cidade. A situação é ainda agravada pelo fato do isolamento da região e da dificuldade de acesso aos principais serviços, sejam eles de educação, saúde ou lazer.

Para exemplificar essa dificuldade narrada, tomamos o fato dos estudantes necessitarem de ônibus escolares disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador para efetuar o trajeto dos condomínios até a unidade escolar. Em conversas informais com as mães durante o trabalho de campo, algumas senhoras comentaram justamente sobre a falta de transporte público na região e relataram que, quando mães, pais ou responsáveis necessitam comparecer à escola, “pegam carona” com o ônibus escolar que levam os alunos para a Caminho das Pedras no início da manhã ou da tarde e aguardam o mesmo ônibus que levam os estudantes em casa para voltarem a seus lares em segurança, corroborando o ponto de vista da diretora.

Cabe registrar que a construção dos residenciais do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) apresentam um grande avanço no que se refere à disponibilização de melhores moradias para famílias até então desassistidas. Porém, ainda há ajustes a serem feitos no que tange à disponibilização de equipamentos públicos de educação e saúde de qualidade que atendam a essa população, com vistas a não sobrecarregar os equipamentos já existentes em cada localidade escolhida para abrigar essas novas habitações.

5.2 CORPO DOCENTE, ESTRUTURA FÍSICA E ADMINISTRATIVA DA ESCOLA

A Escola Municipal Caminho das Pedras atende atualmente as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2017, a unidade passou a ser considerada como de grande porte pela Secretaria Municipal de Educação. A gestão escolar é formada por uma diretora, dois vice-diretores e duas coordenadoras pedagógicas. O corpo docente conta com oito professores em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)[12] e 10 professores concursados.

No que toca o nível de formação dos professores que lecionam na escola, dos 13 professores que responderam sobre sua formação, todos possuíam graduação em Pedagogia (seis em instituições públicas e sete em particulares). Dos 13 pedagogos, 11 possuem cursos de especialização *lato sensu* nas diversas áreas educacionais, como Educação Especial, Gestão Educacional, Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia, Educação Infantil, História e Cultura Afro-Brasileira, Educação de Jovens e Adultos e em Filosofia, Pesquisa em Educação e Estudos Culturais.

A maioria dos cursos de especialização *lato sensu* citados acima foi cursado em universidades públicas, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). A coordenadora pedagógica, além de possuir três especializações pela UNEB, sendo todas ligadas a área de educação, possui também o título de mestre em educação proferido pela Universidade Gama Filho. A diretora da escola é graduada em Pedagogia e possui título de pós-graduação *lato sensu*, qual seja: especialização em Gestão Escolar proferido pela UFBA.

Também foi possível verificar que alguns professores possuem mais de uma graduação, como é caso de três professores que apresentaram, além do curso de Pedagogia, Licenciatura em Matemática, História, Geografia e Bacharelado em Direito. Assim, constatamos que o corpo docente dessa instituição é composto por professores com ampla formação continuada em diversas especialidades no campo educacional. Isto proporciona à escola uma gama de saberes, com predominância em temas, na maioria das vezes relacionados ao cotidiano da sala de aula, à

[12] Os professores contratados no Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, possuem sua contratação temporária por tempo determinado nas escolas municipais, desempenhando as mesmas funções que os professores estatuários, nos termos do art. 67, da Lei Complementar 36/2004 e conforme Processo Administrativo SEMGE nº 1997/2015.

administração e gestão escolar, contribuindo, dessa forma, com os fazeres pedagógicos e administrativos da escola.

O estabelecimento de ensino pesquisado não possui processo seletivo para admissão de alunos. Porém, há uma estratégia pedagógica realizada pela Escola Caminho das Pedras que são os princípios que regem a alocação de alunos para construção das turmas do turno matutino e vespertino. A turma da manhã têm, em sua maioria, alunos e alunas com mais dificuldade de aprendizagem e são tidos como mais ”indisciplinados”, pois, a gestão escolar defende a ideia de que, no horário da manhã, os professores estão mais dispostos fisicamente e conseguem dispor de mais energia para atender às demandas que essas turmas possam necessitar.

Já no turno da tarde acontece o inverso, os alunos mais frequentes e com melhor desempenho são mantidos nesse horário, quando a gestão acredita que os professores estão mais cansados e tendem a ter menos energia física e mental. Essa regra possui algumas exceções quando há incompatibilidade de horários entre o turno que a família dispõe para a escola, ou quando problemas de outras ordens acontecem.

Outra decisão tomada pela gestão diz respeito à escolha do professor que irá lecionar nas turmas, a diretora afirma que tende a escolher professores para salas conforme o perfil do profissional e sua forma de lecionar em cada segmento de ensino, como é o caso de professoras que demonstram ter mais empatia e experiência com a Educação infantil e outras mais com os anos do Ensino Fundamental. A gestora informou que durante um ano letivo acompanha todos os professores e seu desenvolvimento com cada turma, propondo ao fim do ano uma troca de professores quando acha cabível, pois, argumenta que o foco da escola está sempre voltado para a aprendizagem do aluno, não sendo possível, dessa forma, o professor escolher em qual turma leciona.

No que se refere ao corpo discente, a escola possui atualmente 470 alunos distribuídos em 18 turmas, no turno matutino e vespertino, as quais se encontram completamente lotadas, no limite máximo proposto pela própria Secretaria de Educação. Já em relação à Educação Infantil, há uma turma matriculada no Grupo 3 (creche), duas classes que atendem ao Grupo 4 e mais duas turmas que atendem ao Grupo 5 (pré-escola). Quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa unidade escolar possui duas salas para o 1º ano de escolarização, três classes para

o 2º ano, três salas para o 3º ano (Ciclo I), além de duas turmas para os alunos do 4º ano de escolarização e mais duas para o 5º ano (Ciclo II). Por fim, há uma turma de estudantes inseridos no programa de regularização de fluxo da Secretaria Municipal de Educação de Salvador em parceria com o Instituto Ayrton Senna, na modalidade que responde pelo nome de *Se Liga*[13].

Atualmente, a escola conta com nove salas físicas, destas, somente cinco foram construídas com o intuito de serem salas de aula e dispõem de condições para funcionar como tal. Diante da alta procura por vagas na região depois da construção dos residenciais que fazem parte do PMCMV, a gestão decidiu, juntamente com os professores, que alguns espaços da unidade poderiam ser transformados em sala de aula para atender a demanda gerada. Assim sendo, uma sala de informática se transformou em sala de aula, a área do refeitório foi dividida e transformada em duas salas de aula (nas quais as professoras do Grupo 3 e do Grupo 4 dividem a área utilizando as estantes de livros de cada sala como limitador, o que dificulta o trabalho das duas turmas) e a sala de professores também deu origem a outra sala de aula.

Na nossa primeira ida a campo percebemos, ainda, que uma área externa coberta construída com o intuito de ser um lavabo, também tinha virado uma sala para reforço escolar. Porém, na segunda visita à escola a diretora informou que desistiu dessa decisão, visto que quando chovia a área era atingida pela chuva. Ainda observamos, em nossa visita, uma estrutura de palha embaixo de uma mangueira, a qual tinha sido construída para uma festa junina na escola e ao fim também tinha virado um espaço para reforço dos alunos com dificuldades.

Observamos também, que a própria diretora cedeu a sala da direção para os encontros entre os professores e a coordenação pedagógica, como resultado disso, a gestora passou a gerenciar a escola dentro da guarita do vigilante, local onde aconteceram nossas primeiras conversas e entrevistas. Portanto, essas decisões de

13 Programa que faz parte do *Projeto Salvador Idade Certa*, o qual pretende regularizar a situação de estudantes com distorção idade-série, ou seja, aqueles que possuem um atraso de dois anos ou mais de idade em relação à série que cursam. No segmento conhecido como *Se Liga* se localiza os jovens indicados pela Secretaria de Educação de Salvador e as escolas municipais que não aprenderam ainda a ler, nem escrever, os mesmos são retirados das suas salas de origem e colocados em uma sala multisseriada junto com outros alunos com as mesmas características, independente das idades. Vale lembrar que esses alunos, mesmo estando inicialmente matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, não realizam a Prova Brasil quando são deslocados para essas salas de correções de fluxo. Para mais informações ver: http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/programa-idade-certa/ e http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992.

transformar inúmeros locais da instituição que deveriam ter outra funcionalidade, em sala de aula, foi uma forma da escola atender à grande demanda da região ocasionada pela alta procura por vagas escolares após a construção do residencial do PMCMV.

Em relação ao saneamento básico, a escola não conta com rede de esgoto, tendo somente fossa, o que acaba dificultando a resolução de alguns problemas que surgem cotidianamente, como o entupimento dos vasos sanitários. Também não possui água tratada própria, o que culminou por muitos anos na utilização da água do poço da região. Atualmente, a unidade recebe água de caminhão pipa, o qual atende a escola semanalmente, a partir de uma parceria realizada entre a distribuidora e a própria gestão escolar. Na maioria das visitas realizadas à escola percebemos a dificuldade existente para usar o banheiro, ou mesmo realizar um gesto simples de higiene como lavar as mãos.

Portanto, identificamos os fatores que influenciam o público dessa unidade a ser tão diferente do público das outras escolas as quais analisamos o INSE. Além das famílias dos alunos considerados “nativos” da própria região já possuírem, na sua maioria, condições socioeconômicas precárias, esta situação se agravou a partir de 2016, quando a escola recebeu alunos e alunas oriundos de famílias que residiam nos bairros mais carentes da cidade. Estas contempladas pelo PMCMV por possuírem parcos recursos econômicos e viverem em áreas de risco ou em situação de insalubridade. Esta uma reorganização, exercida pelo poder público, acaba promovendo a reorganização de uma população relativamente homogênea no que se refere às características socioeconômicas.

Além disto, a escola analisada lida com uma condição estruturalmente precária no que se refere às necessidades básicas, como rede de esgoto, saneamento básico, como também à estrutura física, que não oferece condições adequadas para o número de estudantes matriculados. Mesmo não dispondo de estrutura física e material para atender a demanda criada pelo descumprimento da Portaria nº 168/2013 assinada pelo Ministério das Cidades, que dispõe sobre a disponibilização de serviços públicos à população atendida pelo PMCMV, a Escola Caminho das Pedras não se recusou a receber essa população, fazendo inúmeras intervenções no seu corpo docente e na sua estrutura organizacional e física para não deixar centenas de crianças fora da escola.

5.3 ANÁLISE DOCUMENTAL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Caminho das Pedras encontra-se datado de 2014, informa seguir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Sua base legal estende-se ao Referencial Curricular para a Educação Infantil e a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 020/2010, que trata de estabelecer as diretrizes básicas para a elaboração ou adequação do PPP dos estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

No PPP, a unidade escolar é devidamente apresentada, bem como o histórico daquele espaço social. Ao descrever a população atendida pela escola, os autores do documento demonstram ter consciência da instituição atender uma população carente narrando, inclusive, o fato de aquelas famílias sobreviverem, muitas vezes, com somente um salário mínimo. Também é descrito o fato das famílias terem dificuldade de locomoção dentro desse espaço e de terem, muitas vezes que trabalhar distante de suas residências, fato que prejudica o desenvolvimento da criança na escola, como podemos ver a seguir:

> Não há posto policial, não há saneamento básico, água encanada, coleta de lixo e, muito menos, ruas pavimentadas. A maior parte das instalações elétricas é clandestina e o sistema de transporte, praticamente, não existe, visto que há apenas uma Topic fazendo pequenos itinerários dentro da localidade, com horários irregulares. Os correios cobrem apenas um determinado trecho da região, deixando as correspondências aos cuidados de alguns moradores que, no percurso para o trabalho [...], possam entregá-las a seus destinatários. Outra questão que chama a atenção é que grande parte da população tem um baixíssimo nível de escolarização. Essa situação foi detectada com a implantação do noturno da escola em agosto de 2012. (CAMINHO DAS PEDRAS, 2014, p. 18.)

Por este trecho, é nítida a percepção da unidade escolar sobre as condições que aquela comunidade vive, bem como seus alunos e alunas. Inclusive explicitam isto neste documento, que é de extrema importância para a compreensão dos objetivos pedagógicos, metas e caminhos de cada instituição escolar. Segundo o PPP, o documento “foi elaborado a partir das reflexões desta comunidade escolar à

cerca do perfil sócio, econômico, político e cultural da comunidade na qual a escola está inserida" (CAMINHO DAS PEDRAS, 2014, p. 20).

Assim, o projeto apresenta ainda como objetivo geral a valorização da educação. Entre os objetivos específicos aparecem preocupações com a autoestima dos alunos, ações que integrem a família ao espaço escolar, o resgate e a valorização da cultura local, a preocupação em elevar o índice de aprovação, reduzir o índice de evasão, e elevar o IDEB da escola, entre outros.

Em suma, a leitura do PPP nos permitiu perceber que a escola se preocupa, não somente, com os indicadores de qualidade de educação das avaliações em larga em escala, como também narra o compromisso político educacional traçado ali naquele espaço. Porém, não observamos no PPP nenhuma referência a projetos que abarquem a Lei 10.639/2003, que trata de incluir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, nem da Lei 11.645/2008, a qual institui o ensino obrigatório da história e cultura indígena. A única referência que surge no texto do PPP em relação aos grupos étnico-raciais citados é quando o projeto afirma que a localidade da escola possui inúmeros terreiros das religiões de origem africana e afro- brasileira.

O PPP dá conta de descrever minuciosamente as características sociais, econômicas e religiosas das famílias atendidas pela comunidade escolar. Nesse ponto, narra que a maioria dos alunos que ali estudam são filhos de pais praticantes da religião evangélica, um pequeno grupo de filhos e filhas de famílias católicas e alguns praticantes do *candomblé*. Percebemos, que apesar de ter registrado a diversidade religiosa do público atendido pela escola, não visualizamos traços no documento que informassem como essas diferenças seriam tratadas, pedagogicamente, nesse contexto escolar.

Um ponto que chamou nossa atenção foi a preocupação dada ao alcance das metas educacionais da unidade, que se encontram muito bem definidas nesse documento, demonstrando uma visível preocupação com o aumento da taxa de aprovação, bem como com a diminuição da taxa de evasão da unidade escolar. Notamos a existência de propostas educacionais, sempre bem demarcadas, de eventos culturais que elevem a autoestima dos alunos sempre procurando respeitar à cultura da região em que a escola está localizada.

No que se refere ao calendário interno da escola, pudemos ver referência ao dia 21 de março, considerado como dia de Luta Contra a Discriminação Racial (o

qual, inclusive, foi retirado atualmente do calendário geral enviado pela Secretaria de Educação às escolas). O dia 12 de agosto, em que se celebra-se o início da Revolta de Búzios, também é citado nesse PPP.

A propósito da avaliação da aprendizagem, o texto a considera como um momento de “diagnosticar, refletir, comparar os progressos, identificar necessidades, dificuldades, e com base nos dados desse diagnóstico tomar decisões concretas para alcançar as metas estabelecidas e os objetivos propostos.” (CAMINHO DAS PEDRAS, 2014, p. 43). Nesse item, a escrita do documento deixa nítida a preocupação de que o processo avaliativo não seja algo excludente, mas que tente “oferecer uma educação igualitária e de qualidade para seus alunos a partir do (re) planejamento, modificação e ampliação das novas demandas que surgem [...]” (CAMINHO DAS PEDRAS, 2014, p.44).

O documento mostra, ainda, que o currículo da escola foi construído com base nos seguintes eixos: ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho, consumo e saúde. A ideia é de que o currículo se configura como um campo em que surgem tensões e relações de poder e que auxilia na construção das identidades dos atores presentes no contexto escolar.

A escola deixa nítido que a opção curricular traçada busca levar as crianças e os jovens que ali estudam ao enfrentamento das imposições da sociedade visando à transformação individual e social, buscando romper com as barreiras que dificultem o seu caminhar. O documento também informa que o currículo foi pensado buscando respeitar os saberes históricos locais.

Durante observação livre em um conselho de classe proposto pela unidade escolar, ficou visível a preocupação da equipe gestora e pedagógica em respeitar o que fora acordado entre eles e o próprio PPP. Entre esses acordos, podemos citar a necessidade de acompanhar de perto a aprendizagem dos alunos, bem como seus avanços, compartilhando resultados e estimulando os atores no processo de avaliação. Em nossa opinião, fica nítido que o Projeto Político Pedagógico da Escola Caminho das Pedras é vivo, ao passo que é lembrado e revisitado em momentos pedagógicos coletivos.

5.4 CARACTERÍSTICAS INTERNAS DA ESCOLA CAMINHO DAS PEDRAS

Uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizou um estudo de caso em três escolas públicas de Belo Horizonte no intuito de observar quais fatores favoreciam o bom desempenho dessas escolas em avaliações externas. Os pesquisadores, buscando compreender quais situações analisar no campo, investigaram na vasta literatura internacional para identificar os fatores relacionados às escolas que auxiliam no bom desempenho dos estudantes, estabelecendo 6 eixos para análise, quais sejam: 1) a infraestrutura e os fatores relacionados a organização externa; 2) a liderança da escola; 3) os professores; 4) a relação com as famílias e a comunidade; 5) as características do clima interno da escola; e 6) as características do ensino. (SOARES; TORRES E ALVES, 2002).

Devido a decisões metodológicas tomadas durante o percurso da pesquisa de mestrado em questão e do espaço de tempo disponibilizado para conclusão desta pesquisa, nos atemos a analisar esses seis eixos de forma menos densa do que seria desejável, porém, esses itens foram elencados no processo de construção do roteiro de pesquisa do estudo de caso.

Dessa forma, considerando o primeiro eixo, relativo à influência da infraestrutura escolar no bom desempenho dos estudantes, a Escola Caminho das Pedras precisa lidar cotidianamente com, vários problemas, como o grande número de alunos, a falta de sala de aulas para a demanda da região, a falta de biblioteca, sala de informática, refeitório, sala dos professores, todas essas questões são ainda agravadas pela má conservação do prédio e precariedade das instalações básicas, como é o caso da rede de esgoto e da distribuição de água.

No que diz respeito à organização externa da escola que, de acordo com Soares, Torres e Alves (2002) remete-se ao controle do tipo de aluno admitido, à seleção e à admissão de professores, percebemos dentro do espaço pesquisado que, apesar de não ter seleção para admissão de alunos na escola, há intervenções pedagógicas que separam os alunos por turno dependendo do seu nível de aprendizagem, do seu comportamento disciplinar e de sua frequência. No que compete à admissão de professores, não há nenhum tipo de seleção, porém os

professores podem ser trocados de turmas dependendo do desenvolvimento de seu trabalho, a critério da gestão.

Em relação ao segundo eixo, no que se refere à liderança da Escola Caminho das Pedras, notamos uma forte liderança pedagógica e administrativa e o corpo docente parece compartilhar dos mesmos desejos e colocar em prática os acordos resolvidos no coletivo.

Já sobre os professores da instituição como fator de influência no desempenho escolar, isto é, o eixo 3, observamos que os docentes da Escola Caminho das Pedras possuem formação adequada e experiência profissional. Porém, a maioria é contratada por tempo determinado através do REDA e não possuem uma série de benefícios definidos em lei para os servidores estatuários.

Entretanto, observamos dentro desta unidade alguns acordos realizados para amenizar essas diferenças. É o caso da recente conquista alcançada pelos professores municipais com a promulgação da Lei Municipal nº8. 722/2014 que define, entre outras questões, a reserva de jornada[14] que o professor estatutário tem direito através do Plano de Carreira. Este direito, no entendimento da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, não contempla os professores contratados através do REDA, os quais obedecem à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Porém, a diretora da escola assumiu o compromisso com esses profissionais de garantir-lhes a reserva de jornada por considerar que fazem *jus* ao benefício. Portanto, mesmo sendo a maioria dos docentes contratados em regime REDA, possuem praticamente os mesmos direitos garantidos pela gestão, igualando-se, na maioria das vezes, aos professores concursados.

No que tange o quarto eixo, a relação com as famílias e com a comunidade, consideramos, pelo pouco tempo que tivemos observando essas relações, que a gestão escolar pareceu ser bem próxima à comunidade. O contato dos pais com a escola sempre é estimulado através de reuniões periódicas, momento em que são compartilhados com a família detalhes do processo de aprendizagem dos alunos e alunas e a importância do papel das famílias nesse processo. Notamos também que há uma forte relação de confiança entre a comunidade externa e a gestão escolar.

[14] A Reserva de Jornada se configura no período de 1/3 de horas semanais que são reservados ao professor para que o mesmo desempenhe atividades complementares de planejamento, participação na elaboração da proposta pedagógica, elaboração do plano de trabalho, colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade e participação dos mesmos nas formações continuadas.

Soares, Torres e Alves (2002) entendem o clima interno da escola sob duas perspectivas: “existência de um clima de ordem e expectativa em relação ao desempenho futuro dos alunos”. Assim, no que diz respeito às características do clima interno da Escola Caminho das Pedras, observamos um clima de ordem, pois foi perceptível que há expectativa em relação ao desempenho futuro e processual dos alunos, acompanhada de instrumentalização e acompanhamento por parte da coordenação pedagógica e de todos envolvidos nesse processo. Incluímos nesse mesmo eixo o clima de afetividade e colaboração coletiva presentes na escola, em que todos parecem trabalhar em prol de um bem comum, qual seja: a aprendizagem e o bem estar dos alunos que ali estão matriculados.

Por fim, o último eixo traz como fator as características do ensino. Ficou evidente, que a Escola Caminho das Pedras possui uma estrutura de acompanhamento do desempenho dos alunos através do levantamento dos níveis de escrita por bimestre, os quais são comparados por turma durante as reuniões individuais e coletivas com os professores, a coordenação pedagógica e gestão escolar. A política de reprovação e aceleração dos alunos respeita a realidade individual do aluno, levando em consideração o seu processo de ensino e aprendizagem. Também há nitidez no que se deve ensinar e como se dá esse processo.

Portanto, concluímos que a Escola Caminho das Pedras parece desenvolver muito bem a maioria dos eixos levantados por Soares, Torres e Alves (2002) sobre quais fatores apresentados pelas escolas eficazes influenciam no bom desempenho de seus estudantes. Com exceção da infraestrutura escolar que não é considerada adequada como ambiente educativo nem pelos seus professores, nem pela sua gestão escolar.

5.4.1 A atuação da gestão e o desempenho escolar

Tanto as análises sobre as condições estruturais da instituição, como referências sobre a gestão escolar e a relação desta com a comunidade já foram mencionadas quando abordamos os seis eixos levantados por Soares, Torres e Alves (2002). Porém, sentimos necessidade de construir um subitem para detalhar esses eixos, pois, percebemos que a gestão escolar pareceu exercer uma força

propulsora nas situações que dizem respeito às condições estruturais e administrativas da escola. A partir dessas observações, parece que a atuação da diretora da escola minimiza os impactos desses fatores na aprendizagem dos alunos.

Como já sabemos, a diretora da Escola Caminho das Pedras é pedagoga e tem especialização em gestão escolar pela UFBA. Assim, consideramos que possui formação para exercer seu cargo de gestora, visto que durante sua especialização desenvolveu técnicas e conhecimentos na área de gestão escolar, além de ter sido eleita através de um processo democrático que envolve toda a comunidade escolar.[15]

Além de trabalhar 40 horas na Escola Caminho das Pedras, a gestora trabalha em outro município, como coordenadora pedagógica no período noturno, perfazendo uma carga horária de trabalho de 60 horas semanais. Ela passou a fazer parte do corpo docente da escola pesquisada no ano de 2004, totalizando 13 anos de trabalho na mesma unidade escolar.

A julgar pelos anos em que está na mesma escola, podemos afirmar que a diretora da unidade tem experiência com a comunidade na qual a Escola Caminho das Pedras está inserida. Durante as entrevistas realizadas ficou perceptível que a diretora conhece, praticamente, a família de todos os estudantes antigos da referida escola e mantem uma relação de confiabilidade, visto que a maioria das mães, pais e responsáveis já foram alunos do turno da EJA quando este segmento de ensino era ativo na unidade. Segundo informações da coordenadora pedagógica e dos professores, a gestora por conhecer a realidade de cada uma dessas famílias, realiza atividades de auxílio à comunidade, como, por exemplo, a coleta de alimentos para oferta de cestas básicas às famílias mais carentes da região.

Uma das observações que fazemos para corroborar com a ideia de que a gestão compreende a importância da comunidade é o fato da mesma decidir comemorar o aniversário da escola no dia que o prédio foi fundado, ainda quando o intuito era alfabetizar os operários que trabalhavam nas fábricas construídas na

15 A eleição para diretores e vice-diretores nas escolas públicas sob administração municipal seguem o que determina a Lei Complementar nº 36, de 30 de abril de 2004, que apresenta o estatuto dos servidores do magistério público do município de Salvador e os artigos (33 a 44) que tratam especificamente da eleição são regulamentados pelos decretos pelos decretos nº16.865/2006 enº23.966/2013)

região. A data de 17 de agosto de 1973 é respeitada, apesar do convênio com a Prefeitura de Salvador e a consequente municipalização só ter ocorrido em 1992. A própria diretora relata o momento em que chegou à escola e podemos perceber a afetividade com que ela mesma narra sua a relação com a escola e seu entorno.

Porém, conforme já exposto, a estrutura física da escola é insuficiente para a comunidade assistida no que se refere à quantidade de crianças matriculadas e a qualidade do prédio e dos recursos básicos de higiene. Essa situação promove inúmeros desafios para a equipe pedagógica que está no cotidiano da escola.

Durante as visitas realizadas na unidade escolar, foi perceptível que a forma como a gestão atua diminui a existência de problemas que poderiam gerar maiores impactos na aprendizagem das crianças que ali estudam. Em uma das nossas visitas percebemos que o marido da diretora tinha ido à escola auxiliá-la no conserto de um dos únicos sanitários que ainda funcionavam na unidade. Ao conversar com ela percebemos que isso é algo recorrente, pois inúmeras queixas são dirigidas ao órgão responsável, mas dificilmente as demandas da escola são atendidas. Segundo ela, a única solução encontrada nesses casos é solicitação de apoio aos amigos, funcionários e até aos familiares.

Notamos, também, que a gestora construiu inúmeras parcerias ao longo dos anos, a maioria, com setores privados para que a escola não deixasse de funcionar. Uma delas já citada, foi o contato com uma empresa de abastecimento de água em “carro pipa”. Sendo possível, ter a garantia de que a escola fosse abastecida toda semana com 10mil litros de água, por conta desse acordo entre a gestão e a empresa privada. A gestora narrou que viu a necessidade de realizar esse acordo por conta da ineficácia de abastecimento pela empresa contratada pela prefeitura de Salvador. Esta empresa teria, por diversas vezes, deixado de abastecer a escola devido ao não pagamento por parte da prefeitura. Ficando a escola por diversas vezes sem água.

Outra parceria, muito bem alimentada pela gestão da escola, é feita com a pedreira que fundou a escola no ano de 1973. Segundo a gestora, o diretor da área ambiental da pedreira se disponibilizou a auxiliar a escola no que precisasse. A última ajuda prestada foi a disponibilização de material de construção para consertar o teto da guarita que estava em processo de desabamento e não havia verba para tal conserto.

Mesmo diante da precariedade da estrutural da escola, a gestora afirmou

que o índice de evasão da unidade não chega a ser alarmante, pois, passado um período de 30 dias, a diretoria vai à casa do aluno para entender o motivo pelo qual ele não está indo para a escola. Segundo declarou, um dos motivos pelos quais os alunos saem da escola é o retorno das famílias para o interior do estado.

Quando algum aluno passa a faltar com maior frequência e recebe a visita da gestora em sua casa, logo retornam à escola com medo de perder a vaga. Para a diretora o que mais influência nessas ausências, são os incentivos que alguns alunos começam a receber das suas famílias para procurar empregos, o caso mais comum é o ofício de caseiro dos sítios ao redor da localidade.

A diretoria afirmou, ainda, que em 2012 começou a perceber que grande parte dos alunos concluía o 5º ano na Escola Caminho das Pedras, mas, não voltavam à escola para buscar as documentações necessárias para se matricularem em outros locais para prosseguir com os estudos. Outra parcela dos alunos também não chegava sequer a concluir o 5º ano. Quando realizava a busca por informações desses estudantes, através de suas famílias, era informada de que aquele aluno havia conseguido um emprego em algum sítio próximo, ou estava se envolvendo no tráfico de drogas presente na região.

A gestão percebeu também que era pequeno o número de alunos que conseguiam vaga nas únicas duas escolas públicas estaduais mais próximas à região. Dessa forma, a diretoria instalou o turno noturno na Escola Caminho das Pedras para atender esses alunos que não estavam estudando ou haviam deixado de estudar.

Dessa forma, durante o ano de 2012, a Escola Caminho das Pedras passou a atender alunos de 14 anos e até de 65 anos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante da abertura do turno noturno, as mães, os pais e os avôs também se matricularam visto que a maioria não possuía o ensino fundamental completo.

A EJA funcionou em 2012 e 2013, sem nenhuma ajuda estrutural da Secretaria de Educação de Salvador e sem nenhuma vice-gestora que pudesse dar apoio. Contando, somente, com alguns professores da escola que também exerciam a função docente no turno vespertino, sendo todos pedagogos e com licenciatura em disciplinas diversificadas. Em 2014, depois de realizar a formatura de quase 50 alunos e diante de tanta dificuldade, a diretoria cancelou o projeto da EJA na escola. Ela conta o quanto foi difícil tomar essa decisão, porém via que não tinha mais

condições estruturais de manter esse segmento na escola.

Portanto, durante o período que estivemos na escola pesquisada, percebemos como a atuação da gestão escolar é de suma importância para o bom funcionamento da unidade em questão. Visto que, se trata de uma instituição que apesar de inúmeros problemas, exerce junto à comunidade um papel social imprescindível.

É algo que está de acordo com os resultados das análises realizadas por Soares, Torres e Alves (2002), onde os autores demarcam como a liderança pode fazer a diferença em escolas públicas:

> Uma liderança que apresente como características o envolvimento com as questões escolares e a preocupação com a construção de uma participação dos outros profissionais de ensino na escola, entre outras, é capaz tanto de, pelo menos em parte, reverter as situações adversas colocadas pela realidade socioeconômica, quanto de colocar em prática propostas pedagógicas que podem modificar os resultados acadêmicos dos estudantes. (SOARES, TORRES E ALVES, 2002, p. 110).

Assim, acreditamos que a atuação da diretora na Escola Caminho das Pedras representa esse quadro de liderança administrativa e, consequentemente, seu trabalho junto com a adesão da equipe pedagógica é um fator preponderante para o bom desempenho alcançado por essa unidade de ensino na Prova Brasil ao longo dos anos.

Ao questionarmos a professora do 5º ano, sobre quais fatores ela encontra na escola que auxiliam na eficácia do ensino, ela declarou:

> Olha, tem outros, mas acho que ela [a diretora] é a principal. Ela busca sempre de inúmeras maneiras possíveis a melhoria da escola e dos alunos. Ela vai de sala em sala, vê como é que tá, vê como os alunos estão se desenvolvendo. Em todos os momentos que a gente tem de AC com a coordenadora, ela tá perguntando: 'Como é que tá?'; 'Tá precisando de alguma coisa na turma?' 'Quer alguma coisa, tem algum aluno com dificuldade?'; 'Vamos ver o que é que esse aluno tem, vamos chamar o responsável pra ver se aconteceu alguma coisa com ele ou com a família que a gente pode estar ajudando pra poder melhorar nessa área aqui.' E os projetos também, que ela tá sempre vendo os projetos que a gente possa abranger todas as áreas...interdisciplinar. [...] E eu aqui me sinto muito abraçada por ela. [...] Eu acho que ela abraça muito a escola, os professores e os alunos, pelo menos é o que eu vejo, é o que eu sinto. (Professora regente do 5º, entrevista cedida a pesquisadora 2017.)

Diante dessa reflexão, citamos pesquisas (ALBERNAZ E ORTIGÃO, 2002; SOARES E ALVES, 2003) que concordam com o fato da atuação da gestão ser imprescindível para que a escola apresente bons resultados. Um exemplo é a pesquisa que utilizou os dados da Prova Brasil das escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro em 2013. Com o objetivo de verificar a possível relação entre a liderança do diretor e o clima escolar (através da percepção dos professores). Assim, concluíram que a escola em que os professores apresentaram uma percepção mais positiva sobre a liderança do diretor obteve melhores resultados nos testes de matemática aplicados ao 5º ano do ensino fundamental (OLIVEIRA e WALDHELM, 2016). Dessa forma, percebemos que a percepção dos professores sobre os gestores influência o rendimento da escola.

Dessa maneira, fica mais compreensível perceber a fala da professora entrevistada durante a pesquisa, quando esta aponta a gestora como o fator principal que move o bom funcionamento da unidade escolar.

Ao buscarmos compreender de que forma a diretora se via ao exercer seu papel e como ela entendia que sua prática poderia influenciar o desempenho da escola, respondeu:

> Eu sou muito exigente, né? Eu não sou uma diretora só diretora, eu sou uma diretora que procuro coordenar também, eu sou uma diretora que eu olho tudo, que eu vejo tudo, eu vou nas salas, eu dou aulas, ontem eu até tava falando isso, que eu dou aula. Se uma professora falta, eu vou. Não fico o tempo todo aqui sentada, sempre dou uma passeada pela escola. (Diretora da Escola, entrevista cedida a pesquisadora, 2017)

Outro fator, que observamos na escola pesquisada é o fato das orientações e/ou normas da Secretária de Educação, informadas muitas vezes pela Gerência Regional de Educação, não serem colocadas em prática sem que sejam questionadas e analisadas. Muitas vezes, o que acaba acontecendo é a falta de manutenção do próprio órgão central para fazer as próprias normas e orientações dadas serem cumpridas. Um exemplo disso é a falta de professores que ministram aulas da área diversificada do currículo, como é o caso das disciplinas de artes, música ou dança. Soluções são dadas pela gestão com a finalidade de não comprometer o dia letivo da unidade escolar, como podemos ver na sua fala:

> Na terça-feira a gente não tem professor de artes na casa, são duas turmas que ficam sem essa aula, o que foi que eu fiz? Eu coloquei um menino que trabalha aqui que é auxiliar de serviços gerais e aí ele tem um violão, aí a gente dá aula de música e aí eu vou pra sala cantar [envergonhada, sorrindo]. Aí eu já tinha as músicas, não sei nem onde é que tá, [interrompe a fala para procurar entre os papéis] meu repertório, que é uma forma de controlar as crianças, porque você sabe que ainda tem esse problema, tem aluno que só respeita quando é o professor da sala ou a diretora. Então, eu ficando ali com eles, eu sei que é completamente diferente e aí sempre na terça-feira à tarde, eu tô nessa tarefa com o 4º ano e com o 5º ano. (Diretora da escola, entrevista concedida a pesquisadora, 2017).

Assim, observamos que diante da dificuldade em prover o direito dos alunos, a diretora se mostra flexível e propõe acordos sempre visando respeitar o direito à aprendizagem, se propondo, na maioria das vezes, ela mesma exercer a função que seria demanda de outro professor.

Na escola, percebemos também que os funcionários demonstram carinho e afetuosidade com os alunos. Os vigilantes exercem atividades de reparos na escola a pedido da gestão e, devido à vagarosidade com que as queixas sobre a estrutura física são tratadas pelo órgão municipal, os funcionários da limpeza se transformam em auxiliares de classe quando requeridos em algum momento.

Logicamente, do ponto de vista político, esta ação não é correta e o ideal seria que cada funcionário exercesse a função para qual foi designado e que os alunos tenham professores com formação pedagógica para exercerem às atividades propostas. Além disso, o desvio de função mostra a precariedade das relações de trabalho propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador e pela própria Gerência Regional Escolar que coordena essas escolas.

Porém, o que sentimos no plano do real, é algo que nos comove, pois vemos uma relação de troca em prol de um objetivo único que é o bem estar dos alunos. Em uma das observações, foi narrado um dos fatos que comprovam tal afirmação. Um dos alunos que estavam se despedindo da escola, em 2017, foi questionado sobre o que ele mais sentiria falta. O estudante respondeu que seria, justamente, o momento que o funcionário toca violão às terças-feiras junto com a diretora, com sua música e sua descontração em um momento de relaxamento.

Notamos também que as confraternizações realizadas na escola contam sempre com o auxílio dos professores. O corpo docente partilha entre si os custos

para a realização, por exemplo, da festa de encerramento do ano letivo das crianças, que contou, entre outras programações, com o aluguel de um “pula-pula”. Esse ano, um dos professores da Educação Infantil se propôs a organizar uma festa de formatura para esse grupo escolar, em grande parte financiada pelo professor e pelos colegas docentes da unidade, perfazendo, dessa forma, um clima de auxílio mútuo a fim de proporcionar experiências lúdicas diversas para os alunos que ali estudam.

Não obstante, foi possível verificar, através das entrevistas que a gestão sempre busca proporcionar, juntamente com parcerias externas e com o auxílio do seu corpo docente, passeios para locais externos à escola. Em 2017, os alunos e alunas da Escola Caminho das Pedras visitaram o GRAER - Grupamento Aéreo da Polícia Militar da Bahia, Espaço Xisto Bahia, Unidunas - Universidade Livre das Dunas e Restingas de Salvador, o Parque Zoobotânico Getúlio Vargas de Salvador, o Detran - Departamento Estadual de Trânsito da Bahia, o Projeto Tamar – Praia do forte e também realizaram um passeio turístico pela cidade de Salvador, sempre contando com a parceria firmada com uma empresa de ônibus rodoviário e a diretora da escola.

Assim, constatamos que, mesmo estando a unidade educativa afastada do centro histórico de Salvador, a equipe pedagógica busca proporcionar excursões para apresentar aos seus alunos várias atividades culturais. Atividades essas, que não são facilmente propostas pela Secretária de Educação de Salvador, tendo que ficar a cargo de cada unidade escolar buscar parceiros, sendo o mais dificultoso, conseguir meios de transporte para que atividades como essas sejam possíveis.

Lahire (2013) é bem categórico ao afirmar que uma das formas possíveis da escola enfrentar o fracasso escolar é oportunizar o acesso às diversas atividades culturais, artísticas e lúdicas, no intuito de possibilitar a aprendizagem de outros conteúdos, principalmente os que dizem respeito à cultura escolar.

Outro fato relevante percebido foi que raramente a escola suspende suas aulas por conta de alguns percalços que acontecem no dia a dia da mesma. Nem em situações como a falta de água, problemas nos sanitários ou quando ocorre a necessidade de algum professor faltar, ou mesmo nos dias em que há reunião de pais na unidade escolar. Soluções sempre são colocadas em prática com vistas a fazer jus aos 200 dias letivos como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Foi possível notar nos encontros coletivos entre os professores, a coordenação pedagógica e gestão, que há sempre um objetivo bem traçado a ser discutido nas reuniões. Percebemos que a coordenadora pedagógica tem o cuidado de preparar e orientar às reuniões, sempre apoiada na fala da gestão. Além disso, há sempre o cuidado de que o primeiro momento seja de sensibilização, com uma mensagem para reflexão, ou uma dinâmica para a descontração do ambiente.

Observando a fala da coordenadora pedagógica ao guiar o encontro, percebemos que apresenta como pilares de uma boa escola o foco na aprendizagem e a cultura colaborativa entre os indivíduos que nela vivem. Ressalta, ainda, que três sentimentos são imprescindíveis na prática educativa: a força, a determinação e o compromisso.

Atentamos, também, para o fato que há espaço para os professores falarem sobre situações positivas de aprendizagem nas suas salas, a coordenadora buscou nas reuniões pedagógicas sempre ressaltar a importância da reflexão dos pontos positivos. Desse modo, cada professor resgatava em suas memórias e em suas experiências a valorização das estratégias pedagógicas, ao passo que, compartilhava com os demais colegas, motivando, assim, o exercício da profissão docente.

Enquanto acompanhávamos um desses momentos, notamos que os professores ao narrarem suas experiências positivas no processo de ensino e aprendizagem, sempre agradeciam ao trabalho da coordenação pedagógica, valorizando seu trabalho, pontuando que mesmo diante da escola estar somente com uma coordenadora de 20 horas (pois a outra coordenadora está de licença médica), a mesma procurava orientar sempre que possível aos professores que não eram de seu turno de trabalho. Foi perceptível, que tanto os professores elogiaram o trabalho da coordenação e da gestão, como inversamente.

Outra observação que fizemos foi o fato das reuniões coletivas sempre estarem pautadas na reflexão dos resultados apresentados pela escola, sejam os resultados das avaliações externas, seja no índice de evasão ou de repetência da escola. Há, nessas reuniões, uma preocupação em se discutir estratégias para melhoria desses resultados.

Citamos como exemplo disso, uma das reuniões em que a coordenadora apresentou o nível de escrita dos alunos separados por turma. Nesta apresentação, comparava o nível de escrita inicial da turma, com o nível de escrita da turma ao final

do ano e discutiu, junto com o coletivo de professores, as características de cada turma, bem como ouviu a opinião dos professores sobre os dados. Ao final, discutiam juntos como modificar algumas situações difíceis encontradas.

Momentos como esses, em que é possível comparar o nível de aprendizagem inicial dos alunos e final para observar, como cada aluno evoluiu dentro do ano letivo, se aproxima do que autores como Brooke e Soares (2008) mencionam em suas pesquisas que abordam *o efeito escola*. Para os autores, este efeito se configura no quanto a unidade escolar acrescentou ao aprendizado dos seus estudantes a partir de suas políticas e práticas internas.

Na reunião coletiva de fim de ano, a coordenação, juntamente com a gestão e os professores, discutiram sobre o aumento de alunos reprovados e evadidos em 2017. Assim, chegaram à conclusão de que esse ano o rendimento na Prova Brasil seria prejudicado, visto que o IDEB é construído a partir do rendimento da turma do 5º ano e do índice de evasão e reprovação que a escola apresenta no mesmo ano de aplicação da prova.

Também foram avaliados durante essa reunião os fatores que prejudicaram o trabalho da unidade e concluíram que não havia necessidade de falsear dados da realidade daquele espaço. Afinal, o grupo passou por um ano singular, no qual as matrículas dobraram com a chegada dos alunos provenientes da construção do Residencial do PMCMV, sem nenhuma ampliação da estrutura física. Portanto, os estudantes que deveriam ser conservados o seriam, porque a aprendizagem deve vir em primeiro lugar, mesmo sabendo da influência negativa que essa decisão acarretará numa provável redução do IDEB da unidade.

Ao fim da última reunião pedagógica coletiva da Escola Caminho das Pedras, foram discutidos quais seriam os objetivos do grupo para o ano de 2018. O principal deles era diminuir pela metade o número de reprovação geral da escola, monitoramento da infrequência dos alunos, criar melhores condições de aprendizagem para influenciar os dois primeiros itens citados, e a construção de projetos e práticas pedagógicas que visem melhorar a qualidade do ensino.

5.5 RELAÇÕES RACIAIS E DESEMPENHO ESCOLAR

Em entrevistas semiestruturadas propomos investigar, entre outros pontos, como a gestão (na figura da diretora e da coordenadora pedagógica) e a equipe docente (nesse caso, representada pela professora regente do 5º ano), entendem as relações raciais na escola e se consideram que essas relações influenciam o desempenho escolar dos que ali estudam.

No primeiro momento notamos desconforto e certa insegurança nas entrevistadas em revelar sua identificação racial, sendo o ponto que mostrou mais dúvidas e reticências durante as entrevistas. Situação desconfortável como essa foi narrada por Carvalho (2009) em sua pesquisa, ao notar que as professoras se sentiam incomodadas ao serem indagadas sobre as categorias de cor utilizadas pelo IBGE durante a série de entrevistas realizadas pela autora. Essa dificuldade era mais aguda quando as docentes deviam classificar os alunos e alunas como pardo, preto ou indígena.

Durante as entrevistas realizadas na nossa dissertação, a categoria parda foi a mais utilizada entre as três participantes citadas anteriormente, sendo que, destas, duas afirmaram que só se declaram pardas por conta do registro da certidão de nascimento de ambas. A diretora chegou a pontuar que acredita que essa categoria racial não existe, porém se declarou dessa forma por entender que não se enquadraria em nenhum dos dois extremos, no caso, o ser preta ou branca.

Lilia Schwarcz (2012) aborda essa problemática ao definir o pardo como uma *categoria-resto ou um verdadeiro saco de gatos,* o qual historicamente nos censos demográficos brasileiros tratou de reunir todas as sobras do que não cabia em nenhuma outra classificação racial, funcionando, na maioria das vezes, como um *curinga.* Assim, “[...] é um termo paradoxal e de difícil tradução. Na linguagem oficial representa uma incógnita, já na popular tem cor definida [moreno] e é silencioso, à semelhança do racismo existente em nosso país.” (SCHWARCZ, 2012, p. 98)

A exemplo disso, temos uma fala utilizada pela diretora da escola, em que afirma “Meu pai é negro, minha mãe é.... branca (colocando gestualmente o termo branca entre aspas). Então, assim... eu não sei... eu coloco parda, mas eu sei que parda não existe. Minha filha diz que eu tenho o pé na senzala (rindo).” Podemos notar nessa fala, tanto a dificuldade em se definir racialmente, como a problemática encontrada em definir o outro, além de notarmos que mesmo para as pessoas que

ainda apresentam dificuldade em se declarar racialmente, a categoria parda já não traz nenhum significado de pertencimento.

Além disso, podemos constatar que o fato da participante se declarar como parda e trazer elementos de um pertencimento racial preto ao ser definida pelo outro em uma relação de identificação com a cultura e história negra, mesmo que deturpada, percebemos que as classificações raciais é um terreno delicado e repleto de subjetividades.

Na pergunta sobre sua identificação racial o indivíduo leva em consideração uma gama de informações para a autodefinição; muitos utilizam a informação que possuem em sua certidão de nascimento como uma forma de burlar o desconforto que seria refletir sobre sua identificação racial no mundo, um tema que ainda apresenta-se como um tabu visto o incômodo que a questão pode ter gerado durante as entrevistas. Outra saída parece ser o ato de se colocar nesse “limbo” que é a categoria parda, um lugar que transita entre essas duas dimensões extremas que é a do ser preto ou a do ser branco em uma sociedade tão discriminatória quanto esta.

Assim, temos novamente a colaboração de Schwarcz quando argumenta que “definir a cor do outro ou a sua é mais do que um gesto aleatório; o ato vincula outros marcadores fundamentais para a conformação e o jogo de identidades”. (SCHWARCZ, 2012, p. 102). A autora ainda afirma que a identificação racial pode variar dependendo do indivíduo que pergunta, do tempo e do lugar, atentando que dependendo da cor que o entrevistador apresente e sua posição social e cultural, as mesmas podem influenciar a resposta do entrevistado.

Já a professora apesar de se declarar como parda quando apresentada às categorias oficiais do IBGE, na pergunta aberta, a mesma se declarou como negra. Exemplo que confirma a dificuldade em se definir quanto à sua cor e que corrobora com a necessidade de se criar uma categoria racial ou analítica que englobe tanto o pardo como o preto, trazendo a necessidade desse debate.

A dificuldade em revelar a cor ou raça dos alunos atendidos pela unidade escolar também trouxe reticências e mais desconforto, a diretora chegou a narrar que essa pergunta é de ordem pessoal e deve ser dirigida à pessoa, de forma direta, a quem se deseja analisar “… porque assim, não sei. Porque você tem que perguntar, né? A maioria é parda.” A única certeza que demonstrou ter referente a identificação racial dos alunos matriculados é que naquele espaço não havia

nenhum aluno indígena.

Ao ser indagado à professora regente do 5º ano do Ensino Fundamental, como a mesma via racialmente os alunos matriculados naquela instituição, ela demonstrou também certo incômodo para definir. Um momento de silêncio foi precedente da declaração de que a maioria dos alunos e alunas são negros e negras.

Percebemos que a situação socioeconômica dos alunos é bem conhecida, divulgada e debatida no que se refere à disponibilização de apoio ou análises e construção de estratégias pedagógicas que busquem diminuir o efeito das condições socioeconômicas no ambiente escolar. Porém, a identidade racial dos alunos acaba ficando invisibilizada. Embora, o PPP da escola enfatize a descrição minuciosa da situação socioeconômica das crianças e jovens, bem como dos seus familiares e do entorno, não há no documento registro da descrição racial dos alunos e alunas, nem um desenho do que seria pensado sobre as relações raciais ali existentes.

Ao serem questionadas se o fato do aluno pertencer a determinada categoria racial e não a outra influenciaria o seu desempenho escolar, a diretora afirmou, categoricamente, que acredita que o desempenho escolar independe da cor ou raça dos estudantes. Respostas como essas foram as mais encontradas na pesquisa realizada por Castro e Abromovay (2006) ao perceberem que, praticamente, todos os atores entrevistados acreditavam que o fator mais determinante era a situação socioeconômica das famílias e os interesses das crianças e dos jovens no que se refere aos seus estudos.

Já a coordenadora pedagógica respondeu a questão da seguinte forma:

> O que eu lamento é que a educação pública no Brasil ela não é de qualidade. Então, quem é que está nas comunidades? Quem é que está nas favelas? Nas escolas públicas? Você sabe que são os negros e aí quando eles concluem, quando eles conseguem conclui e partem para uma universidade, quais condições eles têm de disputar com um filho de médico, de advogado que estudou a vida toda numa escola particular? Então, há uma inversão, aí né? Quem tem uma condição financeira mais estável, que é classe média alta, que tem dinheiro, é quem acaba conseguindo entrar numa federal, por exemplo [...] Os nossos alunos, mesmo os mais carentes que na sua grande maioria, a gente sabe, que são negros, aí eles não tem a mesma condição. Por quê? Porque o ensino que eles têm hoje não é de qualidade, mas não pela cor, de jeito nenhum. O fato de ser negro não diminui nada a capacidade de aprender, eu acho que são as oportunidades que são menores por que a nossa educação pública não é de qualidade. E quem é que está nas escolas públicas? Na

> sua grande maioria, são os negros. (Coordenadora Pedagógica, entrevista concedida a pesquisadora, 2017).

Portanto, perceber na afirmação da coordenadora pedagógica a consciência da desigualdade racial na realidade brasileira, como bem aponta Osório (2008) ao afirmar, que os brancos no Brasil tendem a ter mais facilidade em transformar suas experiências e sua escolaridade em retornos mais proveitosos do que os não brancos, que sofrem com crescentes desvantagens ao passo que tentam subir na estrutura social brasileira. Essa desigualdade, apesar de ser menor nos primeiros anos escolares como observamos nos microdados da Prova Brasil 2013, ainda se apresenta nas análises que fizemos a respeito, por exemplo, da quantidade de capital econômico e da posse ou acesso ao capital cultural desses grupos raciais.

A professora regente do 5º ano afirmou que a raça dos alunos e alunas influencia diretamente no desempenho, principalmente no desenvolvimento escolar dos que são discriminados em virtude de terem a cor mais escura, que os outros e no caso mais recorrente, com as meninas, que por possuírem cabelos conhecidos como “black power”, sofrem mais discriminação.

A regente da turma ainda detalhou que essas discriminações são colocadas em prática em forma de “apelidos” como: “chamar de preta”, e outros mais pejorativos relativos à textura dos cabelos das meninas de sua sala. Para a professora, essas situações causam um processo de sofrimento que deixa as vítimas abatidas e chorosas, influenciando na autoestima e consequentemente, no rendimento das alunas.

Gomes (2008), em sua tese de doutoramento, buscou compreender a construção da identidade negra nos salões de beleza étnica e nos auxilia a analisar tal situação, quando afirma que, em relação aos aspectos que auxiliam na identidade racial brasileira, “[...] o cabelo e a cor da pele são as mais significativas. Ambos são largamente usados no nosso critério de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco [...]” (GOMES, 2008, p 21). Portanto, nada mais natural para o racismo do que utilizar dos traços corpóreos para qualificar quem é bom ou quem é ruim na sociedade, e para as meninas e mulheres ao que parece a textura dos cabelos se torna um traço crítico nesse processo.

Portanto, não há como acreditarmos que tais traços devam ser lidos apenas como dados biológicos, se a cultura os pensa e os classifica hierarquizando

socialmente. A professora declarou que acredita que as suas intervenções, quando ocorrem esses casos, diminuem o impacto que essas ações possam ter no desenvolvimento cognitivo e consequentemente no desempenho escolar. Portanto, se essas intervenções não fossem realizadas a influência negativa dessas discriminações seriam ainda mais fortes no desempenho escolar.

Ao ser indagada sobre quais seriam essas intervenções, a professora informou o seguinte:

> [...] Mas eu converso... primeiro eu converso na classe pra poder colocar a posição daquela colega em estar naquele lugar, a posição deles também em estar naquele outro lugar, depois eu converso pessoalmente com a pessoa que foi afetada, né? Pra tentar amenizar e, graças a deus, até hoje eu consegui sempre contornar a situação. Teve um caso também que ela não falou comigo, não foi na minha aula e aí eu não estava presente e ela não chegou pra mim pra falar, tava com outra professora, não lembro se foi na educação física e ela chamou a mãe e falou que na escola tinha tido uma situação desagradável, mas aí a gente conversou, a diretora também estava presente, contornamos a situação, chamamos o pai do outro colega também. (Professora regente do 5º ano, entrevista concedida a pesquisadora, 2017).

Assim, percebemos que as atitudes frente à discriminação de ordem racial parecem existir, somente, posterior a algum fato acontecido, não observamos nenhuma atitude preventiva mais estruturada e coletiva frente a essas situações, porém, notamos uma preocupação em realizar tais estratégias quando as situações de fato acontecem. Ao ser questionada se havia algo em seu planejamento diário que tenha mudado por ter percebido a influência dessas discriminações no desempenho escolar, a professora informou trabalhar sempre com filmes que tragam as desigualdades raciais como temas principais e narrou o fato da coordenadora sempre a auxiliar nesse aspecto, no intuito de incentivar a turma a participar de projetos e apresentações culturais as quais valorizem tal temática.

Preocupa-nos o fato de algumas pesquisas terem pontuado os danos psicológicos que tais discriminações podem exercer na vida escolar das crianças e jovens negros e negras. Inclusive, a realizada por Cavalleiro (2003), que alerta sobre os perigos que podem circundar o silenciamento das professoras frente às discriminações sofridas e exercidas pelo grupo escolar. Portanto, pensamos que somente agir de forma a punir ou contornar tais situações seja um ato perigoso em

si, pois coloca em risco a formação das identidades e os sentidos de pertencimento.

5.6 PERCEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL SOCIOECONÔMICO DA FAMÍLIA E O DESEMPENHO ESCOLAR

No contexto escolar, a condição socioeconômica dos alunos é tratada com mais naturalidade do que sua condição racial. Isso se expressa tanto no PPP da escola, como nas falas das entrevistadas e na dos atores que foram observados durante um conselho de classe realizado na unidade escolar para tratar dos resultados do II Bimestre do ano escolar.

Ao informar sobre a escolaridade da mãe, do pai e/ou responsáveis, a diretora informou que a maioria deles teria o ensino fundamental, mas não o ensino médio concluído. Já a professora regente do 5º ano, bem como a maioria dos professores da escola, informou que os pais são, em sua ampla maioria, analfabetos ou semianalfabetos, o que seria a justificativa mais plausível para a deficiência da execução das atividades escolares encaminhadas para serem realizadas no ambiente domiciliar.

Observam os professores que nas reuniões de pais e mães realizadas na unidade escolar, grande número de pessoas apresenta dificuldade para assinar o próprio nome nos documentos da escola. Algumas mães também declaram não ter condições de ensinar os seus filhos a realizarem a atividade de casa, visto que não sabem ler e/ou escrever.

Uma situação muito apontada pelos professores é a falta da alimentação adequada em casa, motivo pelo qual muitos alunos e alunas chegam à escola com muita fome, afirmando que aquela refeição realizada no ambiente escolar seria a única que fariam ao longo do dia.

Quando indagados sobre a influência que essa situação possa gerar no desempenho escolar, praticamente, todos os atores dizem ser esse o fator que mais influencia, com exceção da gestora que durante a entrevista afirmou:

> Não. Com certeza não. Isso não influencia não. […] Então, não é porque ele tem uma situação econômica melhor, que ele aprende mais rápido, as vezes ele tem até dificuldades porque os pais trabalham e quem toma conta, não faz. Às vezes, o pai quando vê a tarefa vai lá e faz. Entendeu? Então, já o outro não é assim. Então assim, pra mim não tem esse negócio não. Eu acho que tá meio a

> meio. (Diretora da escola, entrevista concedida a pesquisadora, 2017).

Mesmo a diretora demonstrando incerteza no que se refere a influência do nível socioeconômico no desempenho escolar, indiretamente em inúmeras falas ela deixa transparecer que o meio social, cultural e econômico tem impacto em diversos aspectos do contexto escolar, como é o caso quando a questionamos se concorda com as formações pedagógicas em que os professores são convidados pela Secretaria de Educação a participar no intuito de aumentar o IDEB da escola e consequentemente, da rede municipal de educação. A diretora declarou que:

> Sou contra! [Incisivamente] […] Primeiro, porque você precisa saber da realidade de cada escola, cada escola tem sua realidade. Não adianta pegar um professor dessa roça, porque aqui é uma roça! E levar pra um curso onde, lá, vai ter professores do centro da cidade, que é diferente dos nossos, você entendeu? (Diretora da escola, entrevista concedida a pesquisadora, 2017).

Portanto, percebemos que mesmo ficando em dúvida de tal efeito, a gestão da escola demonstra ter consciência de que o meio social influencia no desenvolvimento das propostas pedagógicas da escola, deixando nítido que o contexto da escola em que atua é completamente diferente das escolas localizadas no centro da cidade. Essa constatação confirma as análises que realizamos, anteriormente, ao observar como, por exemplo: o desempenho das escolas da rede municipal de Salvador varia de acordo com a localidade em que a escola está inserida, nesse caso, sua proximidade com o centro da cidade e com a orla atlântica.

Quando indagado à coordenadora pedagógica a influência que a situação socioeconômica das famílias pode exercer sobre o desempenho escolar das crianças, a mesma respondeu:

> Sim, infelizmente sim. A gente percebe que quanto mais carente, né? Não é que eles não deem importância a escola, mas é que ele não tem condição de orientar os filhos, de fazer um acompanhamento. E a criança precisa, né? A escola sozinha ela não caminha. Isso acaba refletindo no desenvolvimento da criança, né? A gente percebe que os pais que tem uma escolaridade maior e podem dar um acompanhamento melhor aos seus filhos, eles caminham mais rápido. Então, acaba influenciando sim! De certa forma, porque assim, nós temos crianças carentes que tem um desempenho maravilhoso, são brilhantes! Agora, assim o pai tem uma escolaridade um pouco maior. Eu acho que até mais que a condição

> financeira, os pais que tem uma escolaridade maior, eles conseguem, dar esse retorno pros filhos que acabam se desenvolvendo melhor.... Mas é claro que a gente também percebe que quanto mais carente, menor é a escolaridade. O que acaba influenciando. (Coordenadora Pedagógica da escola, entrevista concedida a pesquisadora, 2017).

Refletindo sobre a fala da coordenadora sobre as relações existentes entre o nível socioeconômico das famílias, percebemos que a mesma compreende que existe uma tendência da família mais carente, financeiramente, possuir mais dificuldade em acompanhar as atividades escolares dos filhos. Porém, afirma que mesmo tendo alunos com situações financeiras precárias, estes ainda conseguem demonstrar bom desempenho desde que seus pais possuam um nível de escolaridade maior que a média. Ao passo que, a coordenadora reflete sobre esta influência, pontua que talvez, o nível de escolaridade da família impacte mais no desempenho do que o próprio nível socioeconômico.

Quando questionada sobre quais estratégias elabora em seu papel como coordenadora pedagógica, respondeu que propõe sempre aos professores um olhar diferencial com alunos que percebam ser mais carentes e uma proximidade para com esses no seu desenvolvimento escolar. Outra intervenção é levantar os alunos com dificuldade em acompanhar o conteúdo trabalhado em sala de aula e agrupá-los em alguns momentos do dia letivo em reforços escolares dentro da própria escola.

Porém, notamos que em momento nenhum, a professora, principalmente a diretora desacredita do trabalho realizado pela escola. Ao questionarmos a gestora se confiaria em alguma escola pública do município para matricular seus filhos ou seus netos, a mesma informou: “Não! Só se fosse na que eu trabalho.” e complementou:

> Eu tenho uma netinha de quatro anos, ela estudava meio turno aqui e meio turno na particular. Foi matriculada aqui no ano passado, saiu esse ano porque eu não tive condições de ficar subindo e descendo. Ela entrou aqui no Grupo 3. […] Aí, minha neta tá na escola particular com três anos, aqui ensina muito mais do que a escola particular. (Diretora da escola, entrevista concedida a pesquisadora, 2017).

A mesma afirmação encontramos na fala da professora do 5º ano quando

afirmou que só não coloca seu filho de nove anos para estudar na Escola Caminho das Pedras por causa da distância entre sua casa e a escola e a impossibilidade do mesmo voltar para casa sozinho, já que a professora trabalha o dia inteiro na escola. A mesma ressalva: “Porque aqui, graças a deus, os professores são comprometidos. [...] O que a gente requer são outras coisas, pra melhorar, né? […] aqui todos nós somos comprometidos com a educação”.

Percebemos que, tanto a professora, como a diretora compartilham o sentimento no que se refere ao desempenho da escola e o compromisso dos professores com seu trabalho. E mesmo diante da percepção da estrutura precária da escola, ainda confiariam no trabalho pedagógico realizado pela unidade. Essa situação nos faz pensar que por se tratar de pessoas com ensino superior completo e com capital econômico, cultural e social maior do que o do público atendido, majoritariamente pela escola, há uma consciência, tanto entre a professora, como da diretora, que os capital gerados pela família são superiores às dificuldades estruturais que a escola possa ter. Assim, pensamos que essas compreendem que a força que esses capitais possam ter sobre seus filhos é maior do que o oferecido pelo meio social do entorno da escola.

Já a coordenadora pedagógica é bem enfática ao responder se colocaria um filho seu para estudar em alguma escola da Rede Municipal de Educação de Salvador:

> Não. Vou ser sincera com você, porque a gente, infelizmente, vê que não condiz com o que deveria ser, com o desejo que nós temos, a gente trabalha, né? A gente se une, o trabalho é árduo, mas não é em todo lugar, ne? E o professor não tem condições e tem alguns professores que mesmo que tivessem condições não desenvolveriam o trabalho como deveria, então eu não colocaria. (Coordenadora Pedagógica da escola, entrevista concedida a pesquisadora, 2017).

Portanto, percebermos, que tanto a diretora ao afirmar que somente colocaria seu filho se fosse na escola em que atua, como a fala da coordenadora pedagógica também demonstra certa descrença na efetividade da Rede Municipal de educação de Salvador ao apontar que não é em todas as escolas que o trabalho da equipe pedagógica demonstra compromisso e nem condições que proporcionem meios à aprendizagem dos alunos.

Quando questionadas se a baixa escolaridade dos pais influenciaria o nível

de incentivo que dão à escola ou às atividades escolares, a professora informou que justamente por terem pouca instrução, os pais valorizam muito à escola, chegando a afirmar que: “[...] até porque aqui já teve a EJA à noite e maioria [dos pais] já estudaram aqui e eles prezam isso. Eles pedem pra retornar aos estudos. Então, eles incentivam, sim os filhos a estudar! Bastante! [...]”

Percebemos, que mesmo diante de uma escola com um desempenho acima do esperado levando em consideração o nível socioeconômico dos seus alunos, tornando-se assim, uma escola eficaz, que eleva a aprendizagem dos seus alunos. Além do que para eles é esperada essa situação não seja suficiente para promover a equidade, visto que, não é possível apenas sendo uma escola eficaz, compreender as problemáticas que envolvem o racialidade desses alunos.Dessa forma, é necessário um olhar mais sensível para as discriminações que acontecem nessa escola. Quando afirmamos isso, é importante lembrar que medidas posteriores são tomadas quando acontecem tais situações, porém, talvez sejam necessárias medidas preventivas que trabalhem essas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetivo desta pesquisa acadêmica nos propusemos a conhecer a composição racial, socioeconômica e cultural dos alunos pertencentes às escolas públicas da cidade de Salvador, bem como compreender como sua cor ou raça está relacionada com a posse *do capital econômico, capital cultural e capital social familiar*.

De acordo com as leituras que realizamos a partir dos microdados da Prova Brasil de 2013, percebemos uma associação entre a condição racial dos alunos e a posse de capital econômico, cultural e social. A partir da reflexão e das análises realizadas consideramos alguns fatores influenciando a qualidade da educação pública municipal. A localização da escola e, consequentemente, o meio social em que está inserida, parece influenciar diretamente o desempenho de crianças e jovens matriculados.

Escolas que se encontram em bairros mais privilegiados socialmente e com sobre-representação da população branca tendem apresentar não só rendimento melhor no IDEB, como se alocam no grupo socioeconômico melhor situado. Enquanto, escolas pertencentes a bairros periféricos, que apresentam sobre-representação da população negra e contam com altos índices de vulnerabilidade social, apresentaram não só tendência a um baixo IDEB, como foram alocadas em grupos de nível socioeconômico menos elevado.

Ficou perceptível também a influência que a identificação racial parece exercer na chance de cursar o ano adequado a sua idade escolar dos estudantes, confirmando o a tendência dos alunos pretos estarem em maior quantidade nos grupos etários que possivelmente passaram por algum tipo de reprovação/abandono ou evasão escolar. Enquanto que os grupos de alunos brancos estão sobre-representados nas idades menores, mostrando que estes podem ter sido avançados em alguma etapa escolar, demonstrando a chance de terem tido êxito em maior proporção do que os estudantes pretos.

Percebemos que os alunos que se autodeclaram pretos parecem dispor de um menor capital econômico, em relação aos que se autodeclararam pertencer a outras categorias raciais; situação semelhante acontece quando percebemos o acesso aos bens culturais. No que se refere ao acesso ao capital cultural, dimensionado pela ida a eventos culturais de qualquer tipo, os alunos pretos

declararam ir com menor frequência a cinemas, teatros, espetáculos de danças, etc. Uma situação divergente foi encontrada ao analisarmos o nível de escolaridade dos pais e mães dos alunos. As mães, pais e responsáveis dos estudantes brancos estão em maior quantidade no grupo daqueles que nunca estudaram, situação que mereça, talvez, uma pesquisa para aprofundar os motivos pelos quais se dá essa ocorrência.

Ao observar a condição racial com relação às características que compõem o capital social familiar dos alunos, evidenciou-se maior ausência masculina nas residências e nas famílias do grupo racial preto, esses alunos declararam ter menor presença de pais ou homens morando na mesma residência que eles. Outro fator que auxilia na formação do capital social familiar é o incentivo e a participação dos pais, mães e responsáveis nas atividades escolares. Nesse caso, de acordo com as análises dos microdados do Prova Brasil de 2013, os pais dos alunos pretos demonstraram ter mais interesse e participação nos assuntos escolares do que os demais grupos raciais. Diante desse quadro de relação entre o grupo racial que a criança declara pertencer e suas condições sociais, econômicas e culturais, pudemos perceber uma multiplicidade de fatores que ora podem favorecer, ora podem prejudicar a posse do capital econômico, cultural e social familiar.

Constatamos que apesar da Rede Municipal de Educação apresentar escolas públicas que trazem, majoritariamente, alunos que possuem famílias com padrão econômico menos heterogêneo se compararmos com uma pesquisa que incluísse escolas públicas e privadas, temos que mesmo dentro de uma população mais homogênea (alunos de escolas públicas), os negros apresentam ter menos acesso a bens econômicos, culturais e sociais mesmo que essa diferença não seja tão larga entre os grupos.

Na pesquisa de campo realizada através do estudo de caso de uma escola municipal de Salvador, que apresentou condições socioeconômicas abaixo da média da Rede Municipal de Educação da capital baiana, notamos que estratégias pedagógicas podem fazer com que fatores externos, como a condição socioeconômica e a identificação racial das crianças sejam menos prejudicais ao seu desempenho.

Essas estratégias foram percebidas na forma com que a equipe pedagógica aponta a aprendizagem do aluno como foco das atividades escolares, de forma que:

prioriza a manutenção dos 200 dias letivos; se preocupa com os alunos que não conseguem acompanhar o conteúdo das séries escolares em que estão matriculados, disponibilizando para este reforço escolar dentro da própria escola; mantem reuniões pedagógicas periódicas pautadas na avaliação dos resultados processuais e na elaboração de planos de ação com estratégias que busquem atacar a raiz dos problemas apontados.

Uma das características que se desvelou na nossa observação foi a forma como a gestora da instituição realiza esforços em prol da manutenção da organização administrativa e pedagógica da escola, apesar de todas as problemáticas que envolvem a estrutura física e a falta de professores. A diretora acaba, por vezes, assumindo para si a responsabilidade que é quase sempre, da Secretaria Municipal de Educação ou da Gerência Regional das Escolas.

Outros fatores que nos chamaram atenção foi o clima escolar, onde a equipe pedagógica valoriza os trabalhos executados entre si e os funcionários da unidade também se envolvem afetivamente com os alunos e os demais membros da escola. Consideramos também, que mesmo as escolas possuindo características internas que contribuam positivamente no desempenho escolar dos seus alunos, ainda assim, há elementos de eliminação que continuam a dificultar a vida escolar desses jovens quando saem desse espaço escolar.

Como observamos, na pesquisa de campo, mesmo a Escola Caminho das Pedras possuindo uma série de fatores internos, que auxiliam aos alunos a vencerem as dificuldades, que lhe são impostas pelo meio social, no momento em que esses alunos concluem o 5º ano do Ensino Fundamental, uma boa parcela deles ainda segue em condições precárias, pois, começam a encontrar outras dificuldades, tais como: a necessidade imposta, muitas vezes, pela família de inserção no mercado de trabalho, a aliciamento ao tráfico de drogas presente na região, a ausência de vagas e ou falta de transporte para outras escolas. Todas essas dificuldades, impostas pelo meio social, ainda continuam a eliminá-los, seja do processo educativo, seja de inserção social em outros espaços.

Outras situações também provocadas pelo ambiente externo à escola parecem dificultar a continuidade dos estudos desses jovens. É como se estivessem em uma constante corrida com obstáculos e já estivessem bastante cansados de correr e os obstáculos se tornassem cada vez maiores, conforme chegassem mais próximo da reta final.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. **Qualidade e eqüidade no ensino fundamental brasileiro.** Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2002.

ALVES. F, ORTIGÃO, e FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça e capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37. n.130, p. 161-180, abril 2007.

ALVES, M. T. G.; SOARES. J. F. Raça e desempenho escolar: as evidencias do Sistema de Avaliação da Educação Básica. **XX Encontro Anual da Anpocs**. Caxambu, out. de 2002. Disponivel em: < http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/cgi-bin/library.cgi?e=q-11000-00---off-0br%2FbrZz-013--00-1----0-10-0---0---0direct-10-DS--4-------0-0l--11-es-Zz-1---20-about-%22+Desigualdad+Social%22--00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=br/br-013&srp=0&srn=0&cl=search&d=HASH01b2c7858b06e226d173267a> Acesso em: 14 set. 2016

_____. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, 2013, p. 177-194. Disponível em:< http://www.revistas.usp.br/ep/article/ view/70382> Acesso em: 22 jun. 2016

ALVES, M. T. G.; SOARES, J.F; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia- RBS,** v. 4, n. 7, 2016. Disponível em < file:///C:/Users/Caroline/Downloads/Dialnet-DesigualdadesEducacionaisNoEnsinoFundamentalDe2005-5896081.pdf>. Acesso em: nov. 2017.

ANDRADE, D.F.; TAVARES, H.R.; VALLE, R.C. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações- Introdução. In: BROOKE, N; ALVES, M.T.G.; OLIVEIRA, L.K.M (orgs.) **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

ANDRADE, R. J.; SOARES, J. F. **O efeito da raça/ cor no desempenho dos alunos**. Trabalho apresentado no V Seminário Sociedade Inclusiva. PUC MINAS, BH, 2008.

AQUINO, J. A. As teorias da ação social de Coleman e Bourdieu. **Humanidades e Ciências Sociais.** Vol. 2, nº 2, 2000.

ARRUDA, C.A.A. **Ipitanga, um novo bairro que se forma: Inserção urbana do Programa Minha Casa Minha Vida em Salvador, Implantação do Residencial Coração de Maria.** Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Assistência Técnica. Habitação e Direito à Cidade ao Programa de Pós-Graduação

em Arquitetura e Urbanismo, da Faculdade de Arquitetura da UFBA, Fev, 2015. Disponível em <https://residencia-aue.ufba.br/sites/residencia-aue.ufba.br/files/tcc_raue_-_ipitanga_e_residencial_coracao_de_maria.pdf> Acesso em: 12 jun. de 2016.

BAHIA.Conselho Municipal de Educação de Salvador. **Resolução Nº. 012/2007.** Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamental-I/legislacao/resolucao%204.pdf>. Acesso em: Jul. 2017.

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

BARCELOS, L. C. **Educação e Desigualdades Raciais no Brasil.** In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 86, p 15- 24, agosto, 1993.

BONAMINO, A. C. **Tempos de Avaliação Educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências.** RJ: Quartet, 2002.

BONAMINO, A. et. al. **O Efeito das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, set/dez 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>. Acesso em: 13 Ago. 2017.

BORDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. p. 43-72

_____. Esboço de uma Teoria da Prática. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia.** (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1994, p. 46-81.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. **Razões práticas. Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 9ªed, 2008, p. 13- 33.

_____. O capital Social- notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015c, p. 73-78.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015b, p. 79-88.

_____. The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood, 1986, p. 46-58. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/103337798/As-Formas-de-Capital-Pierre-Bourdieu-1986> Acesso em: Mar. 2017.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: Agosto de 2016.

_____, Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Habitação. **Programa Nacional de Habitação Urbana – PNHU, Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV**. Disponível em: < http://sedur.laurodefreitas.ba.gov.br/mcmv/legislacao/po_168_2013.pdf> . Acesso em: 22 jul. 2016.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em:10 Jul 2017.

BRAZ, J. E. **Pretinha, eu?**. São Paulo: Scipione, 1997.

BROOKE, Nigel; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 460- 465.

CAMINHO DAS PEDRAS, Escola. Projeto Político Pedagógico. Abril de 2014.

CAPRARA, B. M. **A influência do capital cultural no desempenho estudantil:** reflexões a partir do SAEB 2003. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, 2013. Disponível em < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/78192> . Acesso em: 07 nov. 2016.

CARVALHO, I. M.M.; PEREIRA, G. C. Estrutura social e organização social do território na Região Metropolitana de Salvador. IN: CARVALHO, Inaiá M.M.; P.; G. C. (Orgs.). **Salvador: transformações na ordem urbana: metrópoles**: território, coesão social e governança democrática. 1ª ed. RJ : Letra Capital : Observatório das Metrópoles, 2014, p. 109-140.

_____. As cidades de Salvador. In: CARVALHO, I. M. M de; PEREIRA, G. C. (Orgs). **Como Anda Salvador e sua Região Metropolitana**. 2.ed., rev. e ampliada. Salvador, EDUFBA, 2008, p. 81- 108. Disponível em < https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1724/1/Como%20anda%20Salvador_RI.pdf Acesso em: 25 dez. 2016

CARVALHO, M. P. de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009. 128 p.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Relações raciais na escola**: reproduções de desigualdades em nome da Igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, 2006. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>. Acesso em: 13 Ago. 2017.

CASTRO, R. F. Fatores associados a desempenho escolar na 4ª série do ensino fundamental. In: Lordelo, J.A.C; Dazzani, M.V (orgs.) **Avaliação Educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 265- 295.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

COLEMAN, J. S. Desempenho nas Escolas Públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26- 32.

COLEMAN, J.S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

_____, **Social Capital in the Creation of Human Capital.**The American Journal of Sociology, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure,1988, p. 95-120.

COSTA SILVA. D. R. Território e Segregação da educação em Salvador: Elementos na segmentação do acesso e qualidade. **Anais: Encontros Nacionais da Anpur**, V.15, 2013.

FERNANDES, D. C. **Raça, Origem Socioeconômica e Desigualdade Educacional no Brasil: Uma Análise Longitudinal**. Trabalho apresentado no XXV Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, MG, 16-20 de outubro, 2001.

FRANCO, C. et.al. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, 2003, p. 39-74.

FRANCO, C; BROOKE, N; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008.

FRIGOTTO. G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e a estrutura econômico-social capitalista. 9ª ed. SP: Cortez, 2010.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de S., MENEZES (orgs.), Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. SP: Cortez, 2010, p. 492-516.

_____, Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a Raça**. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, o. 727-744, jul.- set. 2012.

_____, **Sem perder a raiz:** Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUIMARÃES, A. S. Raça, Cor, Cor da Pele e Etnia. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo,n. 20, 2011, p. 265-271.

HALL, S**. A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HASENBALG, C. A. **Desigualdades sociais e oportunidades educacionais**: A

produção do fracasso. In: Cadernos de Pesquisas (63), nov. 1987.

HASENBALG, C. A; SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (73), mai. 1990, p. 5- 12.

_____ (org.). **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, Topbooks, 2003.

HENRIQUES, R., 2001. **Desigualdade Racial no Brasil**: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. Texto para Discussão 807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, RJ, 2001. Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1968> . Acesso em: 13 dez. 2016.

_____ **Raça e Gênero no Sistema de Ensino: Os limites das políticas universalistas na Educação**. Brasília: UNESCO, 2002. 100p. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129720POR.pdf> Acesso em: 4 nov. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **10 anos do campo cor/ raça no Censo Escolar**. Brasília: INEP/ MEC, 2015c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/10_anos_do_campo_cor_raca_no_censo_escolar.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

_____. **Cartilha SAEB 2017.** Brasília- DF. Out. 2017. Disponível em< http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf> Acesso em: 7 dez. 2017.

_____. **Consulta Pública do IDEB Escolar**. Brasília, INEP, [2013?]. Disponível em < http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 3 de abr. de 2016.

_____. **Microdados da Aneb e da Anresc 2013**. Brasília: INEP, 2015b. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. **Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse),** Brasília: INEP/ MEC, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailing/2014/nota_tecnica_INSE.pdf> Acesso em:10 nov. 2016.

_____. **Notas sobre o questionario contextual do SAEB.** Brasília: INEP/ MEC, [entre 2000 e 2015]. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao> Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. **O Item cor/raça no Censo Escolar da Escola Básica.** Brasília: INEP/ MEC, 2015a. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf> Acesso em: 7 jan. 2017.

LAHIRE, B. **Entrevista Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 120-128, Novembro, 2013.

LEVIN, J.; FOX, Forde A.. **Estatística para Ciências Humanas**. 11. ed., São Paulo: Pearson Pretince Hall, 2012.

LOUZANO, P. Fracasso Escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. In**: Cadernos Cenpec**: Sp, v. 2, n. 1, 36º Anped Anual, Junho 2013.

MANZINI, E.J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais.* Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MELLO, G. N.de. **Escolas Eficazes: um tema revisitado.** MEC/ SEF: Brasília, 1994. 39p.

MENEZES, J. M.F. **A República e a Educação**: Analfabetismo e Exclusão. In: Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, p. 19- 40, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. 2ed. Brasília, 2007. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/aprova_final.pdf> . Acesso em: 9 mai. de 2017.

MOSTELLER, F.; MOYNIHAN, D. P. (1972). Antecedentes, importância e descobertas do relatório sobre a igualdade de oportunidades educacionais. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: **Identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. V. 23 n. 78 SP, Campinas, 2002. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> Acesso em: 12 nov. de 2015.

OLIVEIRA, A. C. P. de; WALDHELM, A. P.Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol.24, n.93, 2016, p.824-844.

OSÓRIO, R. G. Desigualdade Racial e Mobilidade Social no Brasil: Um balanço de teorias. In: Theodoro, M. (org.); Jaccoud, L; OSÓRIO, R. SOARES, S. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. 176p.

_____. **O Sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE.** 2003. Disponível em < http://saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/grupo-tecnico-de-acoes estrategicas-gtae/saude-da-populacao-negra/artigos-e teses/sistema_classificatorio_racacor_ibge.pdf >Acesso em: 30 out. 2016.

PAIXÃO, M. et. al. Legados de cor: Mobilidade social seguido a condição de escolaridade de mães e filhos. In: Petrucelli, J. L. SABOIA, A. L. (orgs.) **Características étnico- raciais da população: classificações e identidades**. IBGE. RJ, 2013, p. 143- 160.

PETRUCELLI, J. L. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: Petrucelli, J. L. SABOIA, A. L. (orgs.) **Características étnico- raciais da população: classificações e identidades**. IBGE. RJ, 2013, p. 13- 30.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR **Lei nº 7.400/2008. Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano do Município de Salvador – PDDU.** Diário Oficial do Município, ano XXI, n. 4.601, 23 a 25 fev. 2008. Disponível em< http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/leis_estruturas_organizacionais/documentos/Lei%207.400-08.pdf> Acesso em: 6 set. 2016.

_____. LEI Nº 8722/2014. **PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS SERVIDORES DAEDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SALVADOR.** Disponível em < https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/872/8722/lei-ordinaria-n-8722-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador>. Acesso em: 10 de set. de 2016.

_____. **Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para a educação municipal.** (2014). Disponível em: < http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/diretrizes-pedagogicas-SSA.pdf> Acesso em: jul. de 2017

ROCHA, E. J.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor/ raça entre escolares. In**:** **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 132, set/ dez, 2007, p. 759- 799.

RONCA, A. C. C. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, 2013, p. 77-86.

ROSA, D. L.; SILVEIRA, A. C. TENÓRIO, R. M. Iniquidade de Resultados no Desempenho Escolar de Crianças Negras e Brancas: Um Estudo em Escolas Integrantes do Projeto Geres em Salvador- Bahia. In: **Revista Do Programa de Pós-Graduação em Educação** – Mestrado – Universidade Do Sul De Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.7, n.12, Jun./Dez. 2013, p. 274 – 301.

ROSEMBERG, F. **Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro**. 2005. Trabalho apresentado no Seminário Internacional "Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban". Brasília, 20 a 22 set. 2005.

_____. Estatísticas Educacionais e Cor/ Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 17. n 34. maio/ agosto 2006.

_____. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa.** (63), nov. de 1987. p. 19- 23.

SCHNEIDER, M. P. ;NARDI, E. **Accountability em Educação**: Mais Regulação da Qualidade ou apenas um Estágio do Estado-Avaliador? ETD – Educ. Temat. Digit. Campinas, SP v.17 n.1, jan./abr, 2015, p.58-74.

SCHWARCZ. L. M**. Nem Preto Nem Branco, Muito Pelo Contrário: Cor e Raça na Sociabilidade Brasileira.** 1ª ed. SP: Claro Enigma, 2012.

SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T. S.; OLIVEIRA, A. S. de. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais**: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep. Série Documental (INEP), v. 41, 2016, p. 1-48.

SILVA, T. T. da. **O que produz e reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVEIRA, A. C. **Raça e desempenho escolar: uma análise comparativa do desempenho de crianças negras e brancas em escolas integrantes do Projeto Geres em Salvador – BA**. (Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação). Salvador, 2012.

SOARES, J.F.; ALVES, T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 29. n 1, 2003. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf > Acesso em: 8 jan. 2016.

_____; TORRES, F. A. O.; ALVES, M. T. G. **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Segrac, 2002. 116 p. Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/gestao1.pdf >. Acesso em: 16 ago. 2017.

TORRECILLA, F. J. M. Um panorama da pesquisa Ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.466-481.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamentos e Métodos. Trad. Cristhian M. H.5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – Classificação dos níveis socioeconômicos utilizados pelo SAEB para a construção dos indicadores contextuais. 2014

Descrição
Nível I - Até 30: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai ou responsável nunca estudou e sua mãe ou responsável ingressou no ensino fundamental, mas não o completou.
Nível II - (30;40): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.
Nível III - (40;50): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.
Nível IV - (50;60): Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.
Nível V - (60;70): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade
Nível VI- (70;80): Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.
Nível VII - Acima de 80: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base no documento: Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). 2014. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/mailing/2014/nota_tecnica_INSE.pdf >>. Acesso em: 26 Out. de 2015a.

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista com a direção escolar

Nome:_____

Data de nascimento: / /	Cargo/função:
Endereço:	Carga Horária:
Telefone:	Email:
Sistema de Ensino que você fez o 2º Grau/ Ensino Médio: ( ) público ( ) privado	Qual é a sua cor? _____

1) Qual a sua formação acadêmica:
( ) Graduação
_____
( ) Especialização
( ) Mestrado
____
( ) Doutorado
Especificar área de estudo:_____

1.1. Em que sistema de ensino você fez:
( ) Sistema público de ensino. Qual?

( ) Sistema Privado de ensino. Qual?

2) Qual sua renda média (em salários mínimos) ?
( ) 1 a 3 salários mínimos
( ) 4 a 6 salários mínimos
( ) 7 a 8 salários mínimos
( ) 9 ou mais salários mínimos

3) Você trabalha há quanto tempo na Rede Pública de Ensino? É efetiva?

4) Há quanto tempo trabalha nessa escola?

5) Trabalha em mais de uma unidade escolar? Qual?

6) Tem filho? Se sim, em qual sistema de ensino ele estuda?

7) Se não, você colocaria seu filho para estudar em alguma escola da rede municipal de educação de Salvador?

8) Qual a escolaridade do seu pai?

9) Qual a escolaridade da sua mãe?

10) Você poderia falar um pouco sobre a história de formação desta escola?

11)Como você definiria a estrutura física desta unidade de ensino?

12) Você acredita que enquanto gestora você ajudou no bom desenvolvimento da

escola? De que forma?

13)Como você definiria o clima interno da escola entre professores? E a violência?

14)De que forma o PPP desta escola foi construído? Houve envolvimento dos professores e da comunidade?

15)Todos os professores desta unidade conhecem o produto deste PPP? Há previsão para rever o PPP?

16) Como você definiria o padrão socioeconômico da maioria dos alunos dessa escola?

17)Como você definiria a relação das famílias com a escola?

18)Observando as categoriais raciais propostas pelo IBGE (branco, pardo, preto, amarelo e indígena), como você definiria a maior parte dos alunos que aqui estudam?

19) Você acha que pelo fato da maioria dos alunos serem negros isso influencia no desempenho deles?

20)Você tem conhecimento sobre o grau de escolaridade dos pais, mães e/ ou responsáveis pelo alunado dessa escola? Se sim, qual?

21) No que se refere a cor/raça dos pais, mães ou responsáveis dessa escola, como você definiria a maioria deles?

22) Você acredita que o nível socioeconômico dos pais influencia, de alguma forma, o envolvimento dos mesmos com os filhos e com as atividades escolares?

23)Acredita que o nível socioeconômico das famílias influencia no desempenho escolar dos alunos?

24) Se sim, você acredita que estratégicas pedagógicas poderiam de alguma forma diminuir essa influência? De que forma?

25) Acreditando nessa influência entre nível socioeconômico e desempenho escolar, quais estratégias você utiliza no seu trabalho como gestora para que essa influência seja nula ou diminuída?

26) Qual é o entendimento que você tem sobre avaliações externas? Você acredita que o uso das mesmas traz algum benefício para a educação?

27) Você conhece o IDEB da escola, sabe o que ele representa? E a Prova Brasil?

28) Em algum ano de aplicação da Prova Brasil, a Secretaria de Educação de

Salvador já sinalizou algumas orientações para a escola, gestão, coordenação ou professores para a realização dessas avaliações externas? Se sim, quais?

29) Qual foi o posicionamento da escola diante dessas orientações?

30) Você já participou ou foi orientada a encaminhar alguma professora para alguma formação específica realizada com o objetivo de alcançar bom desempenho em avaliações externas?

31) Em que consistia essa formação? Você acha que a mesma trouxe benefícios para seu trabalho na gestão escolar?

32) Você conseguiria pontuar quais mudanças ocorrem na escola no ano de ocorrência da Prova Brasil?

33) Você conseguiria pontuar quais estratégias a gestão e a coordenação propõem aos professores no ano que ocorre a Prova Brasil?

34) E no seu processo de gestora, há alguma mudança?

35)Qual a sua opinião sobre as possíveis relações entre a raça da criança, o nível socioeconômico e o desempenho escolar das crianças que estudam nessa escola?

36)De acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, como você se autodeclara:

( ) Branco(a)
( ) Pardo(a)
( ) Preto(a)
( ) Amarelo(a)
( ) Indígena

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista com a professora do 5º ano

Nome:_____

Idade:	Cargo/função:
Endereço:	Carga Horária:
Telefone:	Email:
Sistema de Ensino que você fez o 2º Grau/ Ensino Médio: ( ) público ( ) privado	Qual é a sua cor? _____

1) Qual a sua formação acadêmica:
( ) Graduação
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
Especificar área de estudo:_____

1.1. Em que sistema de ensino você fez:
( ) Sistema público de ensino. Qual? ___
( ) Sistema Privado de ensino. Qual? __

2) Qual sua renda média (em salários mínimos) ?
( ) 1 a 3 salários mínimos
( ) 4 a 6 salários mínimos
( ) 7 a 8 salários mínimos
( ) 9 ou mais salários mínimos

3) Você trabalha há quanto tempo na Rede Pública de Ensino? É efetiva? Você se sente valorizada enquanto profissional na rede? E aqui nessa escola?

4) Há quanto tempo trabalha nessa escola? Trabalha em mais de uma unidade escolar? Qual?

5) Tem filho? Se sim, em qual sistema de ensino ele estuda?

6) Se não, você colocaria seu filho para estudar em alguma escola da Rede Municipal de Educação de Salvador?

7) Qual a escolaridade do seu pai?

8) Qual a escolaridade da sua mãe?

9) Você conhece o PPP da escola? Participou da elaboração ou quando entrou na escola o mesmo já estava pronto?

10) Você já viu algum professor o utilizando?

11) Como você definiria o clima interno dessa escola entre os professores? E com a questão da violência?

12) Você conhece a gestão desta escola? Você acha que a postura da gestora influencia no desempenho escolar? De que forma?

13) Como você descreveria o padrão socioeconômico da maioria dos alunos dessa escola?

14) Observando as categoriais raciais propostas pelo IBGE (branco, pardo, preto, amarelo e indígena), como você definiria racialmente a maioria dos alunos que aqui estudam?

15) Você acha que por ser maioria negra, os alunos têm seu desempenho influenciado por serem desta cor?

16) Você já presenciou alguma discriminação racial na sala? Qual? Você acha que ser discriminado por ser negro influencia no desempenho dos alunos?

17) Você tem conhecimento sobre o grau de escolaridade dos pais, mães e/ ou responsáveis pelo alunado dessa escola? Se sim, como você o descreveria?

18) Como você definiria a relação entre a escola e a comunidade na qual está inserida?

19) No que se refere a cor/raça dos pais, mães ou responsáveis dessa escola, como você definiria a maioria deles?

20) Você acredita que o nível socioeconômico dos pais influencia, de alguma forma, o envolvimento dos mesmos com os filhos e com as atividades escolares?

21) Acredita que o nível socioeconômico das famílias influencia no desempenho escolar dos alunos? (Se NÃO, justificar e pular para a questão 20)

22) Se sim, você acredita que estratégicas pedagógicas poderiam de alguma forma amenizar essa influência? Quais e de que forma?

23) Acreditando nessa influência entre nível socioeconômico e desempenho escolar, quais estratégias você utiliza no seu trabalho para que essa influência seja nula ou diminuída?

24) Qual é o entendimento que você tem sobre avaliações externas? Você acredita que o uso das mesmas traz algum benefício para a educação?

25) Você conhece o IDEB da escola, sabe o que ele representa? Dê sua opinião sobre esse indicador. E a Prova Brasil? Quais fatores presentes na escola poderiam explicar o bom desempenho da mesma apesar das dificuldades encontradas?

26) Em algum ano de aplicação da Prova Brasil, a Secretaria de Educação de Salvador já sinalizou algumas orientações para a escola, gestão,

coordenação ou professores para a realização dessas avaliações externas? Se sim, quais?

27) Qual foi o posicionamento da escola diante dessas orientações?

28) Você já participou de alguma formação específica realizada com objetivo de alcançar bom desempenho em avaliações externas?

29) Em que consistia essa formação? Você acha que a mesma trouxe benefícios para seu trabalho em sala de aula?

30) Você conseguiria pontuar quais mudanças ocorrem na escola no ano de ocorrência da Prova Brasil?

31) Você conseguiria pontuar quais estratégias a gestão e a coordenação propõem aos professores no ano que ocorre a Prova Brasil?

32) E no seu planejamento diário, há alguma mudança?

33) Qual a sua opinião sobre as possíveis relações entre a raça da criança, o nível socioeconômico e o desempenho escolar das crianças que estudam nessa escola?

34)De acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, como você se autodeclara:

( ) Branco(a)
( ) Pardo(a)
( ) Preto(a)
( ) Amarelo(a)
( ) Indígena

APÊNDICE D- Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica

Nome:_____

Data de nascimento: / /	Cargo/função:
Endereço:	Dept./Setor:
Telefone:	Email:
Sistema de Ensino que você fez o 2º Grau/ Ensino Médio: ( ) público ( ) privado	Qual a sua cor? _____ __

1) Qual a sua formação acadêmica:
( ) Graduação
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
Especificar área de estudo:_____

1.1. Em que sistema de ensino você fez:
( ) Sistema público de ensino. Qual? ___
( ) Sistema Privado de ensino. Qual? ___

2) Qual sua renda média (em salários mínimos) ?
( ) 1 a 3 salários mínimos
( ) 4 a 6 salários mínimos
( ) 7 a 8 salários mínimos
( ) 9 ou mais salários mínimos

3) Você trabalha há quanto tempo na Rede Pública de Ensino? É efetiva?

4) Há quanto tempo trabalha nessa escola?

5) Qual sua carga horária nessa unidade de ensino?

6) Trabalha em mais de uma unidade escolar? Qual?

7) Tem filho? Se sim, em qual sistema de ensino ele estuda?

8) Se não, você colocaria seu filho para estudar em alguma escola da Rede Municipal de Educação de Salvador?

9) Qual a escolaridade do seu pai?

10) Qual a escolaridade da sua mãe?

11) Você conhece a história da escola que trabalha? Poderia nos apresentar?

12) Como você descreveria o nível socioeconômico da maioria dos alunos dessa escola?

13) Observando as categoriais raciais propostas pelo IBGE (branco, pardo, preto, amarelo e indígena), como você definiria a maior parte dos alunos que aqui estudam?

14) Você tem conhecimento sobre o grau de escolaridade dos pais, mães e/ ou responsáveis pelo alunado dessa escola? Se sim, qual?

15) No que se refere a cor/raça dos pais, mães ou responsáveis dessa escola, como você definiria a maioria deles?

16) Você acredita que o nível socioeconômico dos pais influencia, de alguma forma, o envolvimento dos mesmos com os filhos e com as atividades escolares?

17) Acredita que o nível socioeconômico das famílias influencia no desempenho escolar dos alunos? (Se NÃO, justificar e pular para a questão 20)

18) Se sim, você acredita que estratégicas pedagógicas poderiam de alguma forma diminuir essa influência? De que forma?

19) Acreditando nessa influência entre nível socioeconômico e desempenho escolar, quais estratégias você utiliza no seu trabalho de coordenadora pedagógica para que essa influência seja nula ou diminuída?

20) Qual é o entendimento que você tem sobre avaliações externas? Você acredita que o uso das mesmas traz algum benefício para a educação?

21) Quais motivos você citaria como justificativa pro bom desempenho desta unidade escolar na Prova Brasil apesar das dificuldades estruturais encontradas?

22) Em algum ano de aplicação da Prova Brasil, a Secretaria de Educação de Salvador já ofereceu/ impôs algumas orientações para a escola, gestão, coordenação ou professores para a realização dessas avaliações externas? Se sim, quais?

23) Qual foi o posicionamento da escola diante dessas orientações?

24) Você já participou de alguma formação específica realizada com objetivo de alcançar bom desempenho em avaliações externas? (Se não, pular para a questão 20)

25) Em que consistia essa formação? Você acha que a mesma trouxe benefícios para seu trabalho enquanto coordenadora?

26) Quais mudanças ocorrem na escola no ano de aplicação da Prova Brasil?

27) Quais estratégias a gestão e a coordenação propõem aos professores no ano que ocorre a Prova Brasil?

28) E no seu trabalho de coordenação e orientação pedagógica, há alguma

mudança?

29) Qual a sua opinião sobre as possíveis relações entre a raça da criança, o nível socioeconômico e o desempenho escolar das crianças que estudam nessa escola?

30) De acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, como você se autodeclara:

( ) Branco(a)
( ) Pardo(a)
( ) Preto(a)
( ) Amarelo(a)
( ) Indígena

INEP Ministério da Educação — GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

5.º ANO (4.ª SÉRIE) ENSINO FUNDAMENTAL — PROVA BRASIL E ANEB

Nome do aluno: Xxxxxxxx Xxxxx xx Xxxxxxxxxxxxx

Escola: Xxxxxxxxxxxxxxxx Xxxxxxxxxxxxxxx xx Xxxxxxxxxxxxx

Município/UF: Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx/XX

ID Censo Escolar: 999999999999

Turno: Xxxxxxxxxxxxx

Turma: Xxxxx

Ano/série: 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

1. Qual é o seu sexo?: (A) Masculino. (B) Feminino.

2. Como você se considera?

(A) Branco(a). (B) Pardo(a). (C) Preto(a). (D) Amarelo(a). (E) Indígena. (F) Não Sei.

3. Você poderia nos dizer qual é o mês de seu aniversário?

(A) Janeiro. (B) Fevereiro. (C) Março. (D) Abril (E) Maio. (F) Junho. (G) Julho. (H) Agosto. (I) Setembro. (J) Outubro. (K) Novembro. (L) Dezembro.

4. Qual a sua idade?

(A) 8 anos ou menos. (B) 9 anos. (C) 10 anos. (D) 11 anos. (E) 12 anos. (F) 13 anos. (G) 14 anos. (H) 15 anos ou mais.

5. Na sua casa tem televisão em cores?

(A) Não tem. (B) Sim, uma. (C) Sim, duas. (D) Sim, três. (E) Sim, quatro ou mais.

6. Na sua casa tem aparelho de rádio?

(A) Não tem. (B) Sim, um. (C) Sim, dois. (D) Sim, três. (E) Sim, quatro ou mais.

7. Na sua casa tem videocassete e/ou DVD?

(A) Não tem. (B) Sim, um. (C) Sim, dois. (D) Sim, três. (E) Sim, quatro ou mais.

8. Na sua casa tem geladeira?

(A) Não tem. (B) Sim, uma. (C) Sim, duas. (D) Sim, três. (E) Sim, quatro ou mais.

9. Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?

(A) Não tem. (B) Sim, um. (C) Sim, dois. (D) Sim, três. (E) Sim, quatro ou mais.

10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?

(A) Não tem. (B) Sim, um. (C) Sim, dois. (D) Sim, três. (E) Sim, quatro ou mais.

11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?

(A) Não tem. (B) Sim, uma. (C) Sim, duas. (D) Sim, três. (E) Sim, quatro ou mais.

12. Na sua casa tem carro?

(A) Não tem. (B) Sim, um. (C) Sim, dois. (D) Sim, três. (E) Sim, quatro ou mais.

13. Na sua casa tem computador?

(A) Não tem. (B) Sim, um. (C) Sim, dois. (D) Sim, três. (E) Sim, quatro ou mais.

14. Na sua casa tem banheiro?

(A) Não tem. (B) Sim, um. (C) Sim, dois. (D) Sim, três. (E) Sim, quatro ou mais.

15. Na sua casa tem quartos para dormir?

(A) Não tem. (B) Sim, um. (C) Sim, dois. (D) Sim, três. (E) Sim, quatro ou mais.

16. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?

(A) Uma, pois moro sozinho(a).
(B) Duas.
(C) Três.
(D) Quatro.
(E) Cinco.
(F) Seis pessoas ou mais.

17. Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?

(A) Não.
(B) Sim, um(a) empregado(a).
(C) Sim, dois(duas) empregados(as).
(D) Sim, três empregados(as).
(E) Sim, quatro ou mais empregados(as).

18. Você mora com sua mãe?

(A) Sim.
(B) Não.
(C) Não, mas moro com outra mulher responsável por mim.

19. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?

(A) Nunca estudou.
(B) Não completou a 4.ª série/5.º ano.
(C) Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.ºano.
(D) Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio.
(E) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
(F) Completou a Faculdade.
(G) Não sei.

0000000000

831569157563243232

ANEXO A – Sistema de Avaliação da Educação Básica / questionário do aluno

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013

PROVA BRASIL / ANEB

QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 5.º ANO (4.ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

20. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?

(A) Sim. (B) Não.

21. Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?

(A) Sim. (B) Não.

22. Você mora com seu pai?

(A) Sim.

(B) Não.

(C) Não, mas moro com outro homem responsável por mim.

23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

(A) Nunca estudou.

(B) Não completou a 4.ª série/5.º ano.

(C) Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano.

(D) Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio.

(E) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

(F) Completou a Faculdade.

(G) Não sei.

24. Seu pai, ou homem responsável por você, sabe ler e escrever?

(A) Sim. (B) Não.

25. Você vê o seu pai, ou homem responsável por você, lendo?

(A) Sim. (B) Não.

26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?

(A) Sempre ou quase sempre. (C) Nunca ou quase nunca.

(B) De vez em quando.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar? (A) Sim. (B) Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?

(A) Sim. (B) Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler? (A) Sim. (B) Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a escola e/ou não faltar às aulas?

(A) Sim. (B) Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

(A) Sim. (B) Não.

Com qual frequência você lê:	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
32. Jornais.	A	B	C
33. Livros.	A	B	C
34. Revistas em geral.	A	B	C
35. Revistas em quadrinhos (gibis).	A	B	C
36. Notícias na *internet* (ex.: blog, notícia).	A	B	C

Com qual frequência você costuma ir à/ao:	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
37. Biblioteca.	A	B	C
38. Cinema.	A	B	C
39. Espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança ou música).	A	B	C

40. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na *internet* ou jogando jogos eletrônicos?

(A) Menos de 1 hora.
(B) Entre 1 e 2 horas.
(C) Mais de 2 horas, até 3 horas.
(D) Mais de 3 horas.
(E) Não vejo TV, não navego na *internet* e não jogo jogos eletrônicos.

41. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando a louça, limpando o quintal)?

(A) Menos de 1 hora.
(B) Entre 1 e 2 horas.
(C) Mais de 2 horas, até 3 horas.
(D) Mais de 3 horas.
(E) Não faço trabalhos domésticos.

42. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não um salário)?

(A) Sim. (B) Não.

43. Quando você entrou na escola?

(A) Na creche (0 a 3 anos).
(B) Na pré-escola (4 a 5 anos).
(C) Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).
(D) Depois da primeira série.

44. A partir da primeira série ou primeiro ano, em que tipo de escola você estudou?

(A) Somente em escola pública.

(B) Somente em escola particular.

(C) Em escola pública e em escola particular.

45. Você já foi reprovado?

(A) Não.
(B) Sim, uma vez.
(C) Sim, duas vezes ou mais.

46. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

(A) Não.
(B) Sim, uma vez.
(C) Sim, duas vezes ou mais.

47. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

(A) Sempre ou quase sempre.
(B) De vez em quando.
(C) Nunca ou quase nunca.
(D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.

48. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?

(A) Sempre ou quase sempre.
(B) De vez em quando.
(C) Nunca ou quase nunca.
(D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.

49. Você faz o dever de casa de Matemática?

(A) Sempre ou quase sempre.
(B) De vez em quando.
(C) Nunca ou quase nunca.
(D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.

50. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?

(A) Sempre ou quase sempre.
(B) De vez em quando.
(C) Nunca ou quase nunca.
(D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.

51. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?

(A) Sempre ou quase sempre.
(B) De vez em quando.
(C) Nunca ou quase nunca.
(D) A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.

0000000000

831569157563243232

ANEXO B – SAEB/Prova Brasil - Avaliação do rendimento escolar: questionário do diretor

Senhor(a) Diretor(a),

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

Por gentileza, escreva o seu CPF.

NÚMERO DO SEU CPF | | | | | | | | | | – | |

INEP Ministério da Educação GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.

1. QUAL É O SEU SEXO?

A Masculino.
B Feminino.

2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?

A Até 24 anos.
B De 25 a 29 anos.
C De 30 a 39 anos.
D De 40 a 49 anos.
E De 50 a 54 anos.
F 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

A Branco (a).
B Pardo (a).
C Preto (a).
D Amarelo (a).
E Indígena.
F Não quero declarar.
G Não sei.

4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO).

A Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
B Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
C Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
D Ensino Superior – Pedagogia.
E Ensino Superior – Curso Normal Superior.
F Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
G Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
H Ensino Superior – Outras Licenciaturas.
I Ensino Superior – Outras áreas.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

A Há menos 2 anos.
B De 2 a 7 anos.
C De 8 a 14 anos.
D De 15 a 20 anos.
E Há mais de 20 anos.

6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTEVE SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

A Não conclui o ensino superior.
B Privada.
C Pública Federal.
D Pública Estadual.
E Pública Municipal.

7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?

A Não conclui o ensino superior.
B Presencial.
C Semipresencial.
D A distância.

8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo 180 horas).
C Especialização (mínimo de 360 horas).
D Mestrado.
E Doutorado.

9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
B Educação, enfatizando alfabetização.
C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
D Educação, enfatizando educação matemática.
E Educação – outras ênfases.
F Outras áreas que não a Educação.

10. COMO DIRETOR, QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

A Até R$ 678,00.
B Entre R$ 679,00 e R$ 1.017,00.
C Entre R$ 1.018,00 e R$ 1.356,00.
D Entre R$ 1.357,00 e R$ 1.695,00.
E Entre R$ 1.696,00 e R$ 2.034,00.
F Entre R$ 2.035,00 e R$ 2.373,00.
G Entre R$ 2.374,00 e R$ 2.712,00.
H Entre R$ 2.713,00 e R$ 3.390,00.
I Entre R$ 3.391,00 e R$ 4.746,00.
J Entre R$ 4.747,00 e R$ 6.780,00.
K R$ 6.781,00 ou mais.

11. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

A Sim, na área de Educação.
B Sim, fora da área de Educação.
C Não.

12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

A Até R$ 678,00.
B Entre R$ 679,00 e R$ 1.017,00.
C Entre R$ 1.018,00 e R$ 1.356,00.
D Entre R$ 1.357,00 e R$ 1.695,00.
E Entre R$ 1.696,00 e R$ 2.034,00.
F Entre R$ 2.035,00 e R$ 2.373,00.
G Entre R$ 2.374,00 e R$ 2.712,00.
H Entre R$ 2.713,00 e R$ 3.390,00.
I Entre R$ 3.391,00 e R$ 4.746,00.
J Entre R$ 4.747,00 e R$ 6.780,00.
K R$ 6.781,00 ou mais.

13. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL, COMO DIRETOR, NESTA ESCOLA?

A Mais de 40 horas.
B 40 horas.
C De 20 a 39 horas.
D Menos de 20 horas.

14. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR MEIO DE:

A Concurso público apenas.
B Eleição apenas.
C Indicação apenas.
D Processo seletivo apenas.
E Processo seletivo e Eleição.
F Processo seletivo e Indicação.
G Outra forma.

15. POR QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOU COMO PROFESSOR ANTES DE SE TORNAR DIRETOR?

A Nunca.
B Menos de um ano.
C 1-2 anos.
D 3-5 anos.
E 6-10 anos.
F 11-15 anos.
G 16-20 anos.
H Mais de 20 anos.

16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

A Menos de um ano.
B 1-2 anos.
C 3-5 anos.
D 6-10 anos.
E 11-15 anos.
F 16-20 anos.
G Mais de 20 anos.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

A Menos de um ano.
B 1-2 anos.
C 3-5 anos.
D 6-10 anos.
E 11-15 anos.
F 16-20 anos.
G Mais de 20 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?

A Menos de um ano.
B 1-2 anos.
C 3-5 anos.
D 6-10 anos.
E 11-15 anos.
F 16-20 anos.
G Mais de 20 anos.

19. DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL? A Não. B Sim.

20. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, COMO VOCÊ AVALIA O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO PARA A SUA ATIVIDADE COMO DIRETOR?

A Não participei.
B Sim, mas não houve impacto.
C Sim, com um pequeno impacto.
D Sim, com um impacto moderado.
E Sim, com um alto impacto.

21. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU? A Não. B Sim.

Comando das Questões 22 a 25 — **SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTES MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?**

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
22. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	A	B	C
23. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	A	B	C
24. Não tinha disponibilidade de tempo.	A	B	C
25. Não houve oferta em minha área de interesse.	A	B	C

26. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ ORGANIZOU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA? A Não. B Sim.

27. QUAL FOI A QUANTIDADE DE DOCENTES DESTA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ ORGANIZOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

A Não foram organizadas atividades de formação continuada.
B Poucos professores.
C Um pouco menos da metade dos professores.
D Um pouco mais da metade dos professores.
E Quase todos ou todos os professores.

CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as atividades e composição da equipe escolar

28. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?

A Menor ou igual a 25%.
B De 26% a 50%.
C De 51% a 75%.
D De 76% a 90%.
E De 91% a 100%.

29. O CONSELHO ESCOLAR É UM COLEGIADO GERALMENTE CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO ESCOLAR?

A Não existe Conselho Escolar.
B Nenhuma vez.
C Uma vez.
D Duas vezes.
E Três vezes ou mais.

30. ALÉM DE VOCÊ, QUEM PARTICIPA DO CONSELHO ESCOLAR?

A Não existe Conselho Escolar.
B Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.
C Professores, funcionários e pais/responsáveis.
D Professores, alunos e pais/responsáveis.
E Professores, funcionários e alunos.
F Professores e pais/responsáveis.
G Outros.

31. O CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

A Não existe Conselho de Classe.
B Nenhuma vez.
C Uma vez.
D Duas vezes.
E Três vezes ou mais.

32. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

A Não sei como foi desenvolvido.
B Não existe Projeto Pedagógico.
C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, mas com discussão com a equipe escolar.
G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

POLÍTICAS, AÇÕES E PROGRAMAS ESCOLARES - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos, bem como outras atividades desenvolvidas nesta escola.

33. ESTA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL DE 2011? A Sim. B Não. C Não sei.

Comando das Questões 34 a 36 — **VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SAEB (PROVA BRASIL E/OU ANEB) DE 2011?**

34. DESTA ESCOLA?

A Sim.
B Não.
C Minha escola não participou.

35. DO SEU MUNICÍPIO?

A Sim.
B Não.
C Meu município não participou.

36. DO SEU ESTADO?

A Sim.
B Não.

37. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?

A Prova de seleção.
B Sorteio.
C Local de moradia.
D Prioridade por ordem de chegada.
E Outro critério.

38. NESTE ANO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA?

A Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
B A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.
C A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
D A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

39. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO UTILIZADO PARA FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?

A Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
B Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).
C Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
D Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).
E Outro critério.
F Não houve critério.

40. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS AOS PROFESSORES?

A Preferência dos professores.
B Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.
C Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
D Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
E Manutenção do professor com a mesma turma.
F Revezamento dos professores entre as séries.
G Sorteio das turmas entre os professores.
H Atribuição pela direção da escola.
I Outro critério.
J Não houve critério.

41. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA A REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?

A Não há ação, embora exista o problema.
B Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
C Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
D Sim, com resultados satisfatórios.
E Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

42. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA A REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?

A Não há ação, embora exista o problema.
B Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
C Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
D Sim, com resultados satisfatórios.
E Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

43. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA O REFORÇO ESCOLAR À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (MONITORIA, AULA DE REFORÇO, RECUPERAÇÃO ETC.)?

A Não. B Sim.

44. NESTA ESCOLA, INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ DISCUTE COM OS PROFESSORES MEDIDAS COM O OBJETIVO DE MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

A Nunca.
B Algumas vezes.
C Frequentemente.
D Sempre ou quase sempre.

Comando das Questões 45 a 49 — **INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA SÃO DESENVOLVIDAS AS SEGUINTES ATIVIDADES PARA MINIMIZAR AS FALTAS DOS ALUNOS NESTE ANO E NESTA ESCOLA:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
45. Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema.	A	B	C	D
46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola.	A	B	C	D
47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	A	B	C	D
48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	A	B	C	D
49. A escola envia alguém à casa do aluno.	A	B	C	D

Comando das Questões 50 a 55 — **INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ DESENVOLVEU AS SEGUINTES ATIVIDADES NESTE ANO E NESTA ESCOLA:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
50. Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte?	A	B	C	D
51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes?	A	B	C	D
52. Desenvolveu projetos temáticos? (ex.: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais, etc).	A	B	C	D
53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade?	A	B	C	D
54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade?	A	B	C	D
55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola? (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc).	A	B	C	D

56. QUANTOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS ESTUDAM NESTA ESCOLA NESTE ANO?

A Nenhum.
B Entre 1 e 5 alunos.
C Entre 6 e 10 alunos.
D Entre 11 e 20 alunos.
E Mais de 20 alunos.

Comando das Questões 57 a 61 — **AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NESTA ESCOLA:**

57. A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA É ADEQUADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

A Não.
B Sim, mas pouco adequada.
C Sim, suficientemente adequada.

58. A ESCOLA POSSUI SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?

A Não possui sala de recursos.
B Sim, mas com poucos recursos.
C Sim, com recursos suficientes.

59. VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

A Não.
B Sim, mas apenas em uma área/deficiência.
C Sim, em mais de uma área/deficiência.

60. OS PROFESSORES DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

A Não.
B Sim, mas em número insuficiente.
C Sim, em número suficiente.

61. OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

A Não.
B Sim, mas em número insuficiente.
C Sim, em número suficiente.

VISÃO SOBRE A MERENDA ESCOLAR - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a merenda oferecida nesta escola.

Comando das Questões 62 a 66 — **EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ AVALIA OS SEGUINTES ASPECTOS:**

	Inexistente.	Ruim.	Razoável.	Bom.	Ótimo.
62. Recursos financeiros.	A	B	C	D	E
63. Quantidade de alimentos.	A	B	C	D	E
64. Qualidade dos alimentos.	A	B	C	D	E
65. Espaço físico para cozinhar.	A	B	C	D	E
66. Disponibilidade de funcionários.	A	B	C	D	E

VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as dificuldades que você encontra na gestão escolar.

Comando das Questões 67 a 76 — **O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA FOI DIFICULTADO POR ALGUM DOS SEGUINTES PROBLEMAS?**

	Não.	Sim, pouco.	Sim, moderadamente.	Sim, muito.
67. Insuficiência de recursos financeiros.	A	B	C	D
68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	A	B	C	D
69. Carência de pessoal administrativo.	A	B	C	D
70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).	A	B	C	D
71. Falta de recursos pedagógicos.	A	B	C	D
72. Interrupção das atividades escolares.	A	B	C	D
73. Alto índice de faltas por parte dos professores.	A	B	C	D
74. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B	C	D
75. Alta rotatividade do corpo docente.	A	B	C	D
76. Indisciplina por parte dos alunos.	A	B	C	D

Comando das Questões 77 a 80 — **CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA:**

	Sim.	Não.
77. Há interferência de atores externos em sua gestão?	A	B
78. Há apoio de instâncias superiores?	A	B
79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	A	B
80. Há apoio da comunidade à sua gestão?	A	B

RECURSOS FINANCEIROS E LIVROS DIDÁTICOS - Gostaríamos de saber as fontes de recursos que contribuem para o funcionamento desta escola e sobre os livros didáticos.

	Sim.	Não.
81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?	A	B
82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?	A	B
83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?	A	B
84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	A	B
85. Para a escolha do livro didático, esta escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC?	A	B

86. COMO SE DEU A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NESTE ANO?

A Não sei.
B Foi escolhido de forma participativa pelos professores.
C Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar.
D Foi escolhido por órgãos externos à escola.
E Foi escolhido de outra maneira.

Comando das Questões 87 a 89 — **NESTE ANO, NESTA ESCOLA, OCORRERAM AS SEGUINTES SITUAÇÕES:**

	Sim.	Não.	Não Sei.
87. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	A	B	C
88. Faltaram livros para os alunos.	A	B	C
89. Os livros escolhidos foram os recebidos.	A	B	C

VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de saber sobre a ocorrência de fatos que afetam a segurança nesta escola.

Comando das Questões 90 a 99 — **SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA:**

	Sim.	Não.
90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.	A	B
91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	A	B
92. Você foi vítima de atentado à vida.	A	B
93. Você foi ameaçado por algum aluno.	A	B
94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	A	B
95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	A	B
96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.	A	B
97. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.	A	B
98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc).	A	B
99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.	A	B

Comando das Questões 100 a 108 — **NESTA ESCOLA, HÁ PROJETOS NAS SEGUINTES TEMÁTICAS:**

	Sim.	Não.
100. Violência.	A	B
101. Os malefícios do uso de drogas.	A	B
102. Racismo.	A	B
103. Machismo e homofobia.	A	B
104. Bullying.	A	B
105. Sexualidade e gravidez na adolescência.	A	B
106. Desigualdades sociais.	A	B
107. Diversidade religiosa.	A	B
108. Meio ambiente.	A	B

ENSINO RELIGIOSO - Gostaríamos de saber sobre as atividades de ensino religioso que ocorreram nesta escola.

Comando das Questões 109 a 111 — **NESTA ESCOLA, O ENSINO RELIGIOSO:**

	Não há aula de ensino religioso.	Sim.	Não.
109. É de presença obrigatória.	A	B	C
110. Segue uma religião específica.	A	B	C
111. Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	A	B	C

ANEXO C - Sistema de Avaliação da Educação Básica / questionário da escola

Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEB 2013

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Escola:
Xxxxxxxxxxx xx Xxxxxxxxxxxxxxxx Xxxxxxxxxxxx

Município/UF:
Xxxxxxxxxxx xx Xxxxxxxxxxxxxxxx/UF

Dependência administrativa:
Xxxxxxxxxxx

CASO VOCÊ NÃO TENHA REALIZADO A APLICAÇÃO DO SAEB/PROVA BRASIL NESTA ESCOLA, INDIQUE O MOTIVO:

① Escola inexistente.
② Escola recusa-se a participar.
③ Escola inativa por reforma.
④ Escola inativa por outra causa.
⑤ Escola extinta.
⑥ Outro – Qual? _____

ATENÇÃO APLICADOR. Se você marcou alguma das alternativas acima (de 1 a 6), **NÃO** preencha o restante do questionário.

AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS ITENS E EQUIPAMENTOS DO PRÉDIO:
(Considere **Bom** = em bom estado de conservação, **Regular** = necessita de pequena reforma, **Ruim** = necessita de grande reforma.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.		Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
7. Telhado.	A	B	C	D	**14.** Portas.	A	B	C	D
8. Paredes.	A	B	C	D	**15.** Janelas.	A	B	C	D
9. Piso.	A	B	C	D	**16.** Banheiros.	A	B	C	D
10. Entrada do Prédio.	A	B	C	D	**17.** Cozinha.	A	B	C	D
11. Pátio.	A	B	C	D	**18.** Instalações hidráulicas.	A	B	C	D
12. Corredores.	A	B	C	D	**19.** Instalações elétricas.	A	B	C	D
13. Salas de Aula.	A	B	C	D					

AVALIE A QUANTIDADE DE SALAS DE AULA QUE ATENDEM AOS SEGUINTES CRITÉRIOS:

	Todas.	Mais da metade.	Menos da metade.	Nenhuma.
20. São iluminadas de forma adequada. (Observe se a iluminação natural ou artificial garante boa claridade no interior das salas.)	A	B	C	D
21. São arejadas de forma adequada.	A	B	C	D

AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS:

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
22. Controle de entrada e saída de alunos.	A	B	C	D
23. Controle de entrada de pessoas estranhas na escola.	A	B	C	D
24. Vigilância para o período diurno.	A	B	C	D
25. Vigilância para o período noturno.	A	B	C	D
26. Vigilância para os finais de semana e feriados.	A	B	C	D
27. Esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência.	A	B	C	D
28. Esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola.	A	B	C	D
29. Esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas nas imediações da escola.	A	B	C	D
30. Sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio dentro do prazo de validade, mangueiras etc).	A	B	C	D
31. Iluminação do lado de fora da escola.	A	B	C	D

INEP Ministério da Educação BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

0000000000

831569157563243232

AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS: (CONTINUAÇÃO)

	Sim.	Não.
32. Há muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos? (Caso existam buracos ou aberturas que permitam o acesso de estranhos, responder NÃO.)	A	B
33. Os equipamentos mais caros (computadores, projetores, televisão, vídeo etc) são guardados em salas seguras ou possuem mecanismos de proteção (cadeados, grades, travas, trancas etc)?	A	B
34. Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?	A	B
35. A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?	A	B

	Sim, muita.	Sim, pouca.	Não.
36. A escola apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebradas, lâmpadas estouradas etc.)?	A	B	C

INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OU NÃO OS RECURSOS APONTADOS E QUAIS SÃO SUAS CONDIÇÕES DE USO.

(Considere **Bom** = em bom estado de conservação, **Regular** = necessita de pequeno reparo, **Ruim** = necessita de grande reparo.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.		Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
37. Computadores para uso dos alunos.	A	B	C	D	**47.** Projetor de slides/datashow.	A	B	C	D
38. Acesso à Internet para uso dos alunos.	A	B	C	D	**48.** Videocassete ou aparelho de DVD.	A	B	C	D
39. Computadores para uso dos professores.	A	B	C	D	**49.** Televisão.	A	B	C	D
40. Acesso à Internet para uso dos professores.	A	B	C	D	**50.** Mimeógrafo.	A	B	C	D
41. Computadores exclusivamente para uso administrativo.	A	B	C	D	**51.** Câmera fotográfica.	A	B	C	D
42. Fitas de vídeo ou DVD (educativas).	A	B	C	D	**52.** Antena parabólica.	A	B	C	D
43. Fitas de vídeo ou DVD (lazer).	A	B	C	D	**53.** Internet com conexão Banda Larga.	A	B	C	D
44. Máquina copiadora.	A	B	C	D	**54.** Linha telefônica.	A	B	C	D
45. Impressora.	A	B	C	D	**55.** Aparelho de fax.	A	B	C	D
46. Retroprojetor.	A	B	C	D	**56.** Aparelho de som.	A	B	C	D

INDIQUE A EXISTÊNCIA E AS CONDIÇÕES DE USO DOS SEGUINTES ESPAÇOS DA ESCOLA:

(Considere **Bom** = em bom estado de conservação, **Regular** = necessita de pequena reforma, **Ruim** = necessita de grande reforma.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
57. Biblioteca.	A	B	C	D
58. Sala de leitura.	A	B	C	D
59. Quadra de esportes.	A	B	C	D
60. Laboratório de informática.	A	B	C	D
61. Laboratório de Ciências.	A	B	C	D
62. Auditório.	A	B	C	D
63. Sala para atividades de música.	A	B	C	D
64. Sala para atividades de artes plásticas.	A	B	C	D

EM RELAÇÃO À BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA:

	Sim.	Não.	Não há biblioteca/ sala de leitura.
65. Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos.	A	B	C
66. Possui brinquedoteca.	A	B	C
67. Possui espaço para estudos coletivos.	A	B	C
68. Os livros podem ser manuseados e emprestados.	A	B	C
69. A comunidade pode utilizar o espaço e os livros.	A	B	C
70. O espaço é arejado e bem iluminado.	A	B	C
71. Existe uma pessoa responsável pelo atendimento na biblioteca ou na sala de leitura.	A	B	C

OS SEGUINTES USUÁRIOS DA BIBLIOTECA (OU SALA DE LEITURA) LEVAM LIVROS PARA CASA:

72. Os alunos:
- A Sim.
- B Não, porque não querem.
- C Não, porque a escola não permite.
- D Não há biblioteca/sala de leitura.

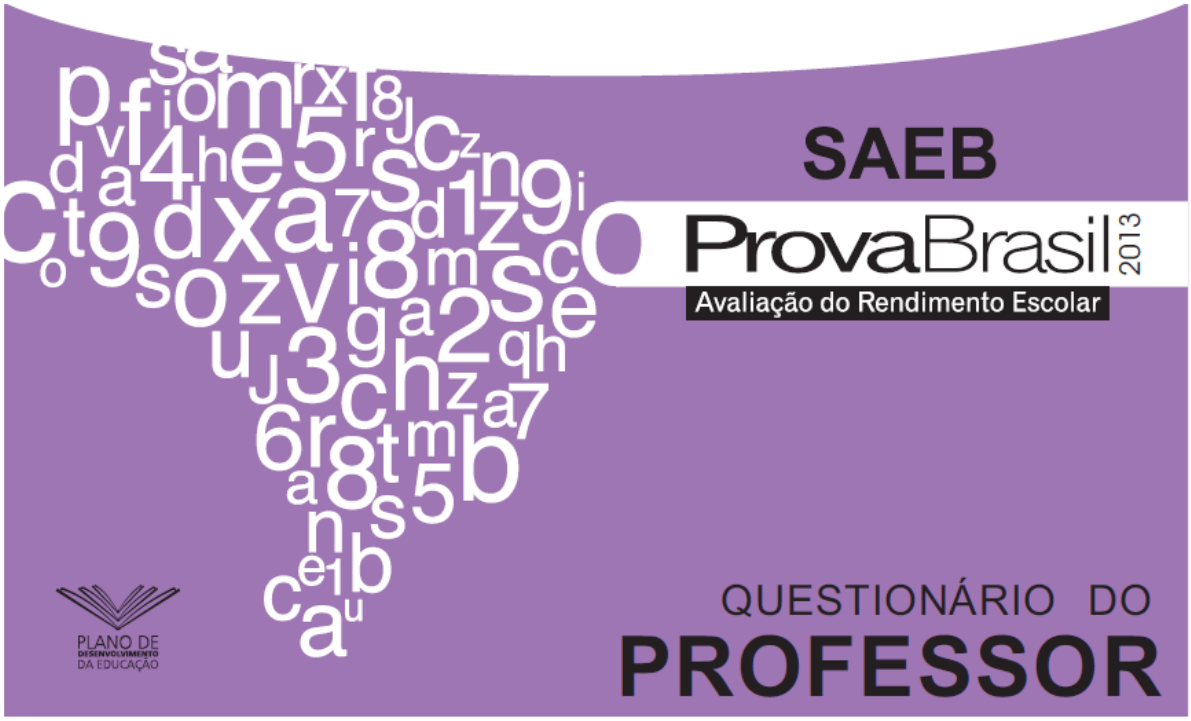
73. Os professores:
- A Sim.
- B Não, porque não querem.
- C Não, porque a escola não permite.
- D Não há biblioteca/sala de leitura.

74. Os membros da comunidade:
- A Sim.
- B Não, porque não querem.
- C Não, porque a escola não permite.
- D Não há biblioteca/sala de leitura.

831569157563243232

0000000000

ANEXO D - SAEB/Prova Brasil - Avaliação do rendimento escolar: questionário do professor



Senhor(a) Professor(a),

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

Por gentileza, escreva o seu CPF.

NÚMERO DO SEU CPF | | | | | | | | | | – | |

INEP Ministério da Educação GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.

1. QUAL É O SEU SEXO?

A Masculino.
B Feminino.

2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?

A Até 24 anos.
B De 25 a 29 anos.
C De 30 a 39 anos.
D De 40 a 49 anos.
E De 50 a 54 anos.
F 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

A Branco (a).
B Pardo (a).
C Preto (a).
D Amarelo (a).
E Indígena.
F Não quero declarar.
G Não sei.

4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO).

A Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
B Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
C Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
D Ensino Superior – Pedagogia.
E Ensino Superior – Curso Normal Superior.
F Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
G Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
H Ensino Superior - Outras Licenciaturas.
I Ensino Superior - Outras áreas.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

A Há menos 2 anos.
B De 2 a 7 anos.
C De 8 a 14 anos.
D De 15 a 20 anos.
E Há mais de 20 anos.

6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTEVE SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

A Não conclui o ensino superior.
B Privada.
C Pública Federal.
D Pública Estadual.
E Pública Municipal.

7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?

A Não conclui o ensino superior.
B Presencial.
C Semipresencial.
D A distância.

8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo 180 horas).
C Especialização (mínimo de 360 horas).
D Mestrado.
E Doutorado.

9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
B Educação, enfatizando alfabetização.
C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
D Educação, enfatizando educação matemática.
E Educação – outras ênfases.
F Outras áreas que não a Educação.

10. COMO PROFESSOR, QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO?(COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

A Até R$ 678,00.
B Entre R$ 679,00 e R$ 1.017,00.
C Entre R$ 1.018,00 e R$ 1.356,00.
D Entre R$ 1.357,00 e R$ 1.695,00.
E Entre R$ 1.696,00 e R$ 2.034,00.
F Entre R$ 2.035,00 e R$ 2.373,00.
G Entre R$ 2.374,00 e R$ 2.712,00.
H Entre R$ 2.713,00 e R$ 3.390,00.
I Entre R$ 3.391,00 e R$ 4.746,00.
J Entre R$ 4.747,00 e R$ 6.780,00.
K R$ 6.781,00 ou mais.

11. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

A Sim, na área de Educação.
B Sim, fora da área de Educação.
C Não.

12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

A Até R$ 678,00.
B Entre R$ 679,00 e R$ 1.017,00.
C Entre R$ 1.018,00 e R$ 1.356,00.
D Entre R$ 1.357,00 e R$ 1.695,00.
E Entre R$ 1.696,00 e R$ 2.034,00.
F Entre R$ 2.035,00 e R$ 2.373,00.
G Entre R$ 2.374,00 e R$ 2.712,00.
H Entre R$ 2.713,00 e R$ 3.390,00.
I Entre R$ 3.391,00 e R$ 4.746,00.
J Entre R$ 4.747,00 e R$ 6.780,00.
K R$ 6.781,00 ou mais.

13. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR?

A Meu primeiro ano.
B 1-2 anos.
C 3-5 anos.
D 6-10 anos.
E 11-15 anos.
F 16-20 anos.
G Mais de 20 anos.

14. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR NESTA ESCOLA?

A Meu primeiro ano.
B 1-2 anos.
C 3-5 anos.
D 6-10 anos.
E 11-15 anos.
F 16-20 anos.
G Mais de 20 anos.

15. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA SÉRIE/TURMA EM QUE VOCÊ SE ENCONTRA NESTE MOMENTO?

A Meu primeiro ano.
B 1-2 anos.
C 3-5 anos.
D 6-10 anos.
E 11-15 anos.
F 16-20 anos.
G Mais de 20 anos.

16. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

A Estatutário.
B CLT.
C Prestador de serviço por contrato temporário.
D Prestador de serviço sem contrato.
E Outra.

17. NESTA ESCOLA, QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver. Não considere aulas particulares)

A Mais de 40 horas.
B 40 horas.
C De 20 a 39 horas.
D Menos de 20 horas.

18. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- A Apenas nesta escola.
- B Em 2 escolas.
- C Em 3 escolas.
- D Em 4 ou mais escolas.

19. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES)

- A Mais de 40 horas.
- B 40 horas.
- C De 20 a 39 horas.
- D Menos de 20 horas.

20. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR, QUANTAS HORAS SEMANAIS SÃO DEDICADAS ÀS ATIVIDADES EXTRACLASSE (FORMAÇÃO E ESTUDO, PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ETC.)?

- A Nenhuma.
- B Menos de 1/3 da carga horária.
- C 1/3 da carga horária.
- D Mais de 1/3 da carga horária.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - Nesta parte, "Desenvolvimento Profissional" é definido como atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades, conhecimento, experiência e outras características do professor.

Comando das Questões 21 a 24 — **DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE QUALQUER UM DOS SEGUINTES TIPOS DE ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, E QUAL FOI O IMPACTO DESSA ATIVIDADE EM SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR?**

21. CURSOS/OFICINAS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

22. CURSOS/OFICINAS SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

23. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

24. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

25. DAS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE QUE VOCÊ PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUANTAS VOCÊ, PESSOALMENTE, TEVE QUE PAGAR PARA PARTICIPAR?

- A Nenhuma.
- B Algumas.
- C Todas.

Comando das Questões 26 a 32 — **CONSIDERANDO OS TEMAS A SEGUIR, INDIQUE POR FAVOR SUA NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL.**

	Não há necessidade.	Baixo nível de necessidade.	Nível moderado de necessidade.	Alto nível de necessidade.
26. Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.	A	B	C	D
27. Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
28. Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
29. Gestão e organização das atividades em sala de aula.	A	B	C	D
30. Metodologias de avaliação dos alunos.	A	B	C	D
31. Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.	A	B	C	D
32. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.	A	B	C	D

33. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- A Não.
- B Sim.

Comando das Questões 34 a 37 — **SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTES MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO:**

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
34. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	A	B	C
35. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	A	B	C
36. Não tinha disponibilidade de tempo.	A	B	C
37. Não houve oferta em minha área de interesse.	A	B	C

HÁBITOS DE LEITURA/CULTURAIS - Gostaríamos de saber quais são as atividades que você costuma realizar em seu tempo livre.

Comando das Questões 38 a 43 — **EM SEU TEMPO LIVRE, VOCÊ COSTUMA:**

	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
38. Ler jornais e revistas em geral.	A	B	C
39. Ler livros.	A	B	C
40. Ler sites na internet.	A	B	C
41. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
42. Ir ao cinema.	A	B	C
43. Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música).	A	B	C

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E DIDÁTICOS - Nesta seção, objetiva-se averiguar o uso de recursos para FINS PEDAGÓGICOS pelo professor.

Comando das Questões 44 a 50 — **GOSTARÍAMOS DE SABER QUAIS OS RECURSOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA FINS PEDAGÓGICOS, NESTA TURMA:**

	Não utilizo porque a escola não tem.	Nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
44. Jornais e revistas informativas.	A	B	C	D
45. Livros de literatura em geral.	A	B	C	D
46. Projetor (datashow, projetor de transparências).	A	B	C	D
47. Filmes, desenhos animados ou documentários.	A	B	C	D
48. Máquina copiadora (xerox).	A	B	C	D
49. Programas/aplicativos pedagógicos de computador.	A	B	C	D
50. Internet.	A	B	C	D

INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre a integração da equipe escolar NESTA ESCOLA.

51. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO ?

- A Não sei como foi desenvolvido.
- B Não existe Projeto Pedagógico.
- C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, mas com discussão com a equipe escolar.
- G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

52. O CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- A Não existe Conselho de Classe nesta escola.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

Comando das Questões 53 a 57 — **NESTA ESCOLA, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FEZ O SEGUINTE:**

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.
53. Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.	A	B	C	D	E
54. Trocou materiais didáticos com seus colegas.	A	B	C	D	E
55. Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.	A	B	C	D	E
56. Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.	A	B	C	D	E
57. Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).	A	B	C	D	E

Comando das Questões 58 a 69 — **NESTA ESCOLA E NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
58. O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	A	B	C	D
59. O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	A	B	C	D
60. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	A	B	C	D
61. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
62. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.	A	B	C	D
63. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.	A	B	C	D
64. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	A	B	C	D
65. O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.	A	B	C	D
66. Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a).	A	B	C	D
67. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	A	B	C	D
68. Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.	A	B	C	D
69. A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.	A	B	C	D

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM - Gostaríamos de conhecer sua percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona NESTA ESCOLA.

Comando das Questões 70 a 82 — **NA SUA PERCEPÇÃO, OS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DAS SÉRIE(S) OU ANO(S) AVALIADO(S) OCORREM, NESTA ESCOLA, DEVIDO À/AO(S):**

	Sim.	Não.
70. Carência de infraestrutura física.	A	B
71. Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	A	B
72. Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	A	B
73. Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	A	B
74. Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	A	B
75. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	A	B
76. Meio social em que o aluno vive.	A	B
77. Nível cultural dos pais dos alunos.	A	B
78. Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	A	B
79. Baixa autoestima dos alunos.	A	B
80. Desinteresse e falta de esforço do aluno.	A	B
81. Indisciplina dos alunos em sala de aula.	A	B
82. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B

VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de lhe perguntar sobre ocorrências de violência nesta escola.

Comando das Questões 83 a 92 — **SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO NESTE ANO, NESTA ESCOLA:**

	Sim.	Não.
83. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola.	A	B
84. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	A	B
85. Você foi vítima de atentado à vida.	A	B
86. Você foi ameaçado por algum aluno.	A	B
87. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	A	B
88. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	A	B
89. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica.	A	B
90. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas.	A	B
91. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.).	A	B
92. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma de fogo.	A	B

EXPECTATIVAS - Nesta seção gostaríamos de saber sua expectativa quanto a trajetória educacional futura de seus alunos.

	Quase todos os alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Poucos alunos.
93. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4.ª série/5.º ano neste ano?	A	B	C	D
94. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano e 8.ª série/9.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	A	B	C	D
95. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	A	B	C	D
96. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	A	B	C	D

LIVRO DIDÁTICO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre o uso do livro didático.

97. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA NESTE ANO, VOCÊ PARTICIPOU DA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA UTILIZAÇÃO NESTA TURMA?

A Sim.
B Não.

98. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

A Sim.
B Não.
C Não sei.

99. OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

A Não, esta turma não recebeu o livro didático.
B Sim, menos da metade da turma tem.
C Sim, metade da turma tem.
D Sim, a maioria tem.
E Sim, todos têm.

100. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

A Sim.
B Não.
C Não sei.

101. COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA NESTA TURMA, NESTE ANO?

A Não utilizo livros didáticos.
B Ruim.
C Razoável.
D Bom.
E Ótimo.

USO DO TEMPO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre a forma como utiliza o tempo em sala de aula.

Comando das Questões 102 a 104 — PARA ESTA TURMA, QUAL O PERCENTUAL DO TEMPO DE AULA QUE VOCÊ USUALMENTE GASTOU REALIZANDO CADA UMA DAS SEGUINTES ATIVIDADES:

102. REALIZANDO TAREFAS ADMINISTRATIVAS (EX.: FAZENDO A CHAMADA, PREENCHENDO FORMULÁRIOS ETC.)

A Menos de 10%.
B De 10% a menos 20%.
C De 20% a menos de 40%.
D De 40% a menos de 60%.
E De 60% a menos de 80%.
F 80% ou mais.

103. MANTENDO A ORDEM/DISCIPLINA NA SALA DE AULA.

A Menos de 10%.
B De 10% a menos 20%.
C De 20% a menos de 40%.
D De 40% a menos de 60%.
E De 60% a menos de 80%.
F 80% ou mais.

104. REALIZANDO ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

A Menos de 10%.
B De 10% a menos 20%.
C De 20% a menos de 40%.
D De 40% a menos de 60%.
E De 60% a menos de 80%.
F 80% ou mais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - Nessa seção gostaríamos de lhe perguntar sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza com os alunos DESTA TURMA.

105. NESTA TURMA, QUAL DISCIPLINA VOCÊ LECIONA?

A Língua Portuguesa.
B Matemática.
C Mais de uma disciplina.

106. QUANTO DO CONTEÚDO PREVISTO VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DESTA TURMA NESTE ANO?

A Menos de 20%.
B De 20% a menos de 40%.
C De 40% a menos de 60%.
D De 60% a menos de 80%.
E 80% ou mais.

BLOCO GERAL - Práticas pedagógicas dos Professores.

Comando das Questões 107 a 113 — INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
107. Propor dever de casa.	A	B	C	D	E	F
108. Corrigir com os alunos o dever de casa.	A	B	C	D	E	F
109. Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.	A	B	C	D	E	F
110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.	A	B	C	D	E	F
111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).	A	B	C	D	E	F
112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.	A	B	C	D	E	F
113. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.	A	B	C	D	E	F

Se você é professor de LÍNGUA PORTUGUESA, responda às questões de 114 a 119. Se você é professor de MATEMÁTICA, passe às questões de 120 a 125. Se você é professor das DUAS DISCIPLINAS, responda às questões de 114 a 125.

BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Comando das Questões 114 a 119 — **INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:**

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
115. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
116. Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.	A	B	C	D	E	F
117. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	A	B	C	D	E	F
118. Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado.	A	B	C	D	E	F
119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	A	B	C	D	E	F

BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA.

Comando das Questões 120 a 125 — **INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:**

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras.	A	B	C	D	E	F
121. Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.	A	B	C	D	E	F
122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.	A	B	C	D	E	F
123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.	A	B	C	D	E	F
124. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	A	B	C	D	E	F
125. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.	A	B	C	D	E	F