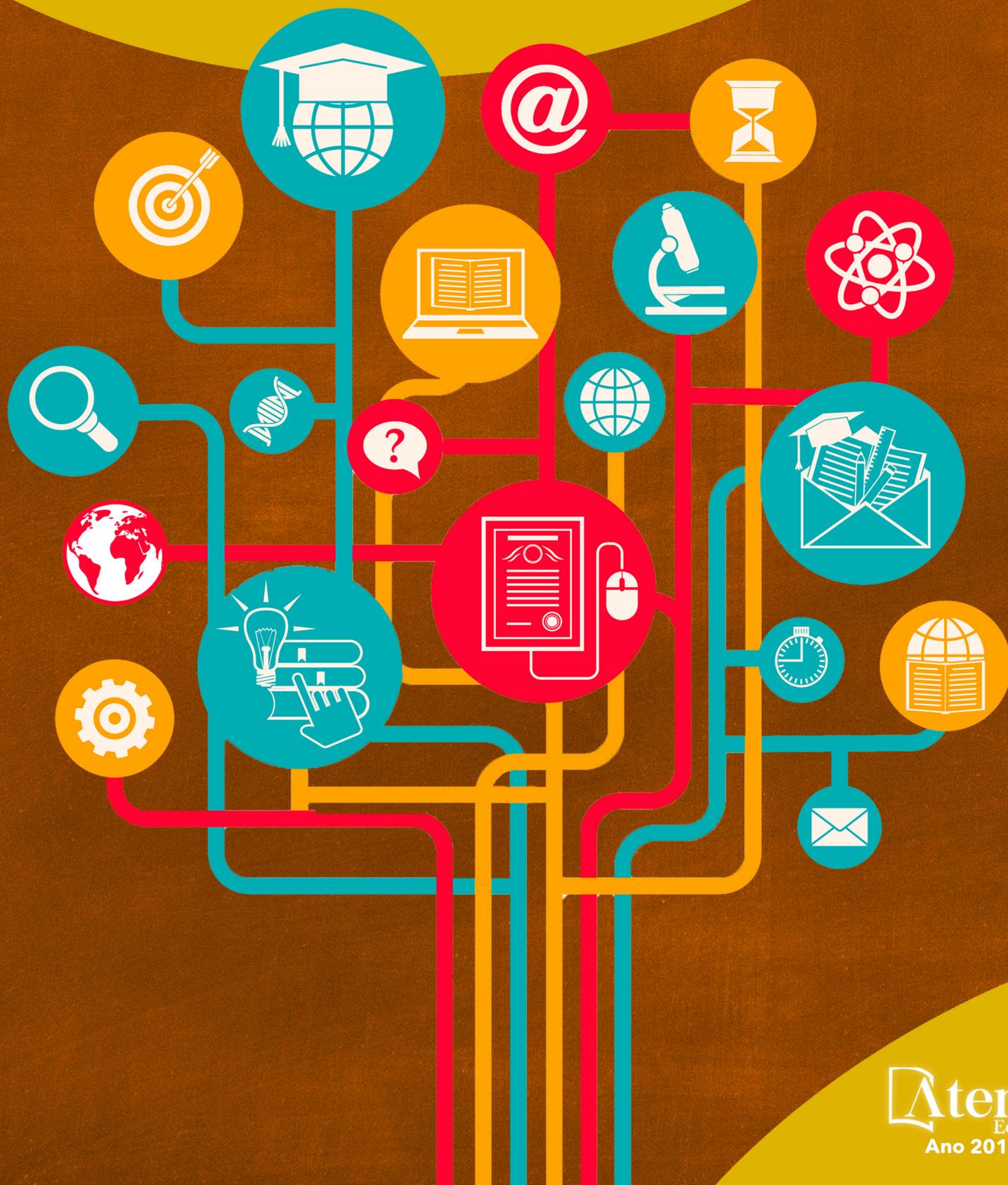


Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-479-5 DOI 10.22533/at.ed.795191107 1. Educação. 2. Sociedade. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II.Série. CDD 370
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “A educação no Brasil e no mundo Avanços, Limites e Contradições” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

De acordo com Feldmann e D’Água (2009, p. 196), “mudar o tempo e o espaço da escola é inserir-se numa perspectiva de mudança das estruturas sociais, tendo como horizonte de possibilidades a transformação de uma sociedade injusta e excludente, em uma sociedade mais igualitária e incluyente”. Mudar nesse sentido, talvez signifique reconhecer que nos espaços escolares é a diferença que faz os seres humanos iguais, ou que pela equidade temos o direito de ser diferentes.

Assim, na atualidade, a escola enquanto instituição social responsável pela aquisição do saber, principalmente, o sistematizado, deve repensar suas práticas, na tentativa de embasar-se numa perspectiva científica para desenvolver uma gama de projetos, mesmo com as dificuldades de materiais e dos profissionais.

As responsabilidades da escola vão além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa árdua, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e realizada, além de formar o profissional, contribuindo assim para melhoria da sociedade em questão. Como afirma Torres (2008, p. 29): uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão. O que quer dizer que, a escola tem como função social democratizar conhecimentos e formar cidadãos participativos e atuantes.

O Estado deve garantir o acesso à educação a todas as pessoas, sem discriminação, respeitar e valorizar a docência, assegurar formação continuada e condições de trabalho satisfatórias. E mais: as liberdades de expressão de ensinar e de aprender, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que devem se conjugar com as necessidades específicas dos diferentes públicos da educação, contempladas segundo a perspectiva inclusiva e laica, permitindo que a escola se adeque às necessidades e corresponda às realidades de seus estudantes. A qualidade da educação envolve cada um desses critérios e, implica um empenho à favor da promoção da equidade e da diversidade, bem como, o enfrentamento a toda forma de preconceito e discriminação.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A MATERIALIZAÇÃO DA EaD NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	
Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca Tatiane Custódio da Silva Batista	
DOI 10.22533/at.ed.7951911071	
CAPÍTULO 2	12
A INTERMITÊNCIA (E GOLPES) DA (NA) DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA COMO SINTOMA DE PROPOSTA DA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	
Alexandre de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.7951911072	
CAPÍTULO 3	23
A PEDAGOGIA SIQUEIRANA E O ENSINO DE QUÍMICA: O USO DA REDE SOCIAL PARA A DIVULGAÇÃO DA QUÍMICA ALÉM DO VESTIBULAR	
Lucas Peres Guimarães Rosane Maria Pinheiro da Silva Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.7951911073	
CAPÍTULO 4	33
A RELAÇÃO ENTRE O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL(PDI) DO ESTUDANTE E A INCLUSÃO ESCOLAR	
Luhany Ericleide Ponciano Maria Célia Borges	
DOI 10.22533/at.ed.7951911074	
CAPÍTULO 5	42
A TEORIA DA APRENDIZAGEM DE PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO DE ROBERT GAGNÉ: EXPOSIÇÃO E CRÍTICA	
Djalma Gonçalves Pereira Sandra Maria do Nascimento Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.7951911075	
CAPÍTULO 6	53
ANÍSIO TEIXEIRA COMO PENSADOR SOCIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A TEMÁTICA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: BREVES CONSIDERAÇÕES	
Rachel Aguiar Estevam do Carmo	
DOI 10.22533/at.ed.7951911076	
CAPÍTULO 7	61
AS NARRATIVAS DOS <i>SABERESFAZERES</i> DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DO CAMPO COMO ESTRATÉGIAS NA/PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	
Elizete Oliveira de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.7951911077	
CAPÍTULO 8	75
AS VOZES DOS INTELLECTUAIS NA FORMAÇÃO DO DISCURSO DA MODERNIDADE EDUCACIONAL EM SANTOS (1890-1920)	
Luiz Henrique Portela Faria	
DOI 10.22533/at.ed.7951911078	

CAPÍTULO 9 85

CEMEFEJA PAULO FREIRE: UMA PROPOSTA SINGULAR DE ATENDIMENTO DE JOVENS E ADULTOS EM PERÍODO INTEGRAL

Luciana Squarizi Andrade de Lima
Mariana de Paula Motta
Ruth Gouveia Dias
Elaine Juliano Pereira
Georgina Vicente
Francisco Jaime Souza
Emídio Claro Neto
Isabel Aparecida Silva
Viviane Gomes Magdal
Maria Olmos Distler
Rosana Alves Santana

DOI 10.22533/at.ed.7951911079

CAPÍTULO 10 95

COLABORAÇÃO E CRIATIVIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Adriana Clementino Mosca
Cláudia Cristina Moreira de Souza
Silvia Cristina Hito

DOI 10.22533/at.ed.79519110710

CAPÍTULO 11 104

COLEÇÃO NOVO GIRASSOL SABERES E FAZERES DO CAMPO: COMO UM ENSINO MARCADO PELO RESPEITO À DIVERSIDADE?

José Bruno Alves da Cruz
Camila Mota de Fontes
Erinalva Barbosa Franco
Nilvania dos Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.79519110711

CAPÍTULO 12 116

COMO MELHORAR O DESEMPENHO ESCOLAR COM DIFERENTES ESTRATÉGIAS: PIBID E CHARTER SCHOOLS?

Fernanda Scaciota Simões da Silva

DOI 10.22533/at.ed.79519110712

CAPÍTULO 13 127

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA ESCOLA

Miriã Santana Veiga
Ezenice Costa de Freitas Bezerra
Jussara Santos Pimenta

DOI 10.22533/at.ed.79519110713

CAPÍTULO 14 136

DOCÊNCIA VIRTUAL: EMANCIPAR PARA TRANSFORMAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Magalis Bésse Dorneles Schneider

DOI 10.22533/at.ed.79519110714

CAPÍTULO 15	147
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Simone de Paula Rodrigues Moura Maria Aparecida Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.79519110715	
CAPÍTULO 16	158
ESCOLA FORA DA CAIXA: UMA OUTRA ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO COTIDIANO E PRÁTICAS EDUCATIVAS	
Mariana de Paula Motta Emídio Claro Neto Elaine Juliano Pereira Eliana Camargo Horto Francisco Jaime Alves de Souza Georgina Florêncio Vicente Isabel Aparecida da Silva Luciana Squarizi Andrade de Lima Maria Aparecida Olmos Distler Rosana Alves Santana Ruth Gouveia Dias Viviane Gomes Magdal	
DOI 10.22533/at.ed.79519110716	
CAPÍTULO 17	169
FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE NA DIMENSÃO FREIREANA: PERSPECTIVAS PARA REINVENTAR A VIDA	
Evely Najjar Capdeville Adriana de Castro Amédée Péret	
DOI 10.22533/at.ed.79519110717	
CAPÍTULO 18	176
GESTÃO DEMOCRÁTICA E TECNOLOGIAS - EXPERIÊNCIA DE UM PERCURSO FORMATIVO	
Carmenisia Jacobina Aires	
DOI 10.22533/at.ed.79519110718	
CAPÍTULO 19	192
HISTÓRICO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS BRASILEIRAS	
Evania Martins Guerra Daniel Santos Braga	
DOI 10.22533/at.ed.79519110719	
CAPÍTULO 20	203
ILUSTRAÇÃO PORTUGUESA E FÉ CATÓLICA: IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL DO BRASIL NO SÉCULO XIX	
Francilda Alcantara Mendes Almir Leal Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.79519110720	
SOBRE A ORGANIZADORA	210

COMO MELHORAR O DESEMPENHO ESCOLAR COM DIFERENTES ESTRATÉGIAS: PIBID E CHARTER SCHOOLS?

Fernanda Scaciota Simões da Silva

Université Côte D'Azur – Université Nice Sophia
Antipolis – Laboratório I3DL – UE 6308 – CAPES/
MEC
Curitiba – Paraná

HOW TO IMPROVE TEACHING PERFORMANCE WITH DIFFERENT STRATEGIES: PIBID AND CHARTER SCHOOLS?

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica, de caráter analítico-descritivo, que envolva elementos comparativos sobre duas políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, uma no Brasil, o PIBID e outra nos USA, as *Charter schools*. As reformas educacionais ocorridas na década de 1990 e que tiveram como marco a Conferência Mundial para Todos, realizada na Tailândia no início da década, com a qual foram firmados acordos entre todos os países participantes, colocaram a educação na agenda das discussões. Tanto no Brasil como nos USA, pensando na dinamicidade e na realidade dos contextos educacionais, nos quais o processo de avaliação na educação básica leva o coletivo educacional a reflexões, a busca da melhoria do ensino tornou-se então demanda prioritária, uma: “reflexão *não* pelas semelhanças, mas pelas diferenças, [...] não pretendendo transpor modelos de um país a outro.” (FRANCO, 2000, p.199)

PALAVRAS CHAVE: Educação, IDEB, PIBID, YAP, *Charter schools*.

ABSTRACT: This article aims to present a bibliographical research, analytical-descriptive, involving comparative elements on two public policies improving the quality of education, one in Brazil, PIBID and another in the USA, Charter schools. The educational reforms that took place in the 1990s, marked by the World Conference for All, held in Thailand at the beginning of the decade, with which agreements were signed between all participating countries, placed education on the discussions. In Brazil and in the USA, thinking about the dynamics and reality of educational contexts, in which the process of evaluation in basic education leads the educational actions to reflections, the search for better education has become a priority demand: not by the similarities, but by the differences, [...] not intending to transpose models from one country to another.”(FRANCO, 2000, p.199)

KEYWORDS: Education, IDEB, PIBID, YAP, *Charter schools*.

1 | INTRODUÇÃO

Mensurar a qualidade da educação e do ensino é uma tarefa difícil e ao mesmo tempo frequente em diversos países, pois “suprir as necessidades de uma população de alunos heterogênea e reduzir as diferenças de desempenho se constitui um desafio imenso para todos os países” (OECD, 2005, p.160).

E neste foco, o *Program for International Student Assessment* (PISA), com base nos objetivos propostos pelo Plano Educação para Todos (Dacar – 2010), foi criado com o objetivo de aferir e monitorar até que ponto os estudantes próximos do término da educação obrigatória adquirem conhecimentos e habilidades essenciais em situações da vida real que estão além do contexto escolar, para a participação efetiva na vida em sociedade.

Entretanto, embora a melhoria da qualidade da educação seja almejada por todos, a realidade mostra que os resultados internacionais, apesar dos esforços de cada país, ainda são baixos, como ressalta o próprio Relatório PISA (OECD, 2013, p.66):

Na média dos países da OCDE, 12,6% dos estudantes têm o melhor desempenho, o que significa que eles são proficientes no Nível 5 ou 6. Entre todos os participantes no PISA 2012, as economias parceiras Xangai, China (55,4%) tem a maior proporção de estudantes que se encontra no Nível 5 ou 6, seguido por Singapura (40,0%), Taipei Chinês (37,2%) e Hong Kong-China (33,7%). Na Coreia 30,9% dos estudantes têm o melhor desempenho em matemática. Entre 15% e 25% dos estudantes em Liechtenstein, Macau-China, Japão, Suíça, Bélgica, Holanda, Alemanha, Polónia, Canadá, Finlândia e Nova Zelândia que se encontram no nível 5 ou superior em matemática. Em contrapartida, em 36 países, 10% dos estudantes ou menos encontram-se nestes níveis. Estes incluem países da OCDE como Dinamarca (10,0%), Itália (9,9%), Noruega (9,4%), Israel (9,4%), Hungria (9,3%), Estados Unidos (8,8%), Suécia (8,0%), Espanha (8,0%), Turquia (5,9%), Grécia (3,9%) e Chile (1,6%). No Cazaquistão, Albânia, Tunísia, Brasil, México, Peru, Costa Rica, Jordânia, Colômbia, Indonésia e Argentina, menos de 1% dos estudantes têm o melhor desempenho em matemática.

Assim, objetivando buscar a melhoria do ensino, diversos países criaram sistemas próprios de avaliação e/ou implantaram políticas públicas específicas com o mote de efetivamente alcançar a qualidade de ensino, em conformidade com as orientações da UNESCO (2015, p.54), onde: “Os governos devem realizar investimentos consideráveis para oferecer uma boa educação de qualidade. Políticas que aumentam o profissionalismo e a motivação de professores deveriam ser prioritárias.”

Refletindo sobre esta realidade e com base nas discussões realizadas em seminários internos de Doutorado, do Laboratório I3DL, da *Université Nice Sophia Antipolis* (França), com a participação do Professor convidado Dr. Kyle Greenwalt, da *Michigan State University* (USA), surge este artigo, que tem por objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica, de caráter analítico-descritivo, que envolva elementos comparativos sobre duas políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, uma no Brasil, o PIBID e outra nos USA, as *Charter schools*.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 No Brasil, o IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Conforme disponibilizado pelo INEP (BRASIL, 2015-III), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP em 2007, representando: “a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações”, considerando ser por meio do IDEB que podem ser traçadas metas de qualidade educacional para os sistemas educacionais brasileiros.

Tem por ideais ampliar as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem (N: proficiência em língua portuguesa e matemática) e fluxo escolar (P: rendimento baseado na taxa de aprovação), considerando o ano do exame e do Censo Escolar.

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar (aprovação, retenção e evasão), obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações, o SAEB – por meio da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, por meio da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC – para os municípios.

O cálculo do IDEB é dado pela seguinte fórmula (BRASIL, 2015 - II):

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10$$

Esta combinação permite a visualização de possíveis manipulações do índice, com o equilíbrio entre aprendizagem e fluxo escolar:

[...] se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (Brasil, 2015-II)

Conforme relata a Nota técnica do INEP (BRASIL, 2015 – IV):

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

Na busca da qualidade, o Brasil estabeleceu metas diferenciadas para todos Estados, Municípios e escolas, e que deverão ser apresentadas a cada dois anos de 2007 até 2021, contribuindo, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022 (ano do bicentenário da Independência do Brasil), média nacional que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos e pertencentes a OCDE (comparação esta que somente é possível em virtude com a compatibilidade entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no SAEB).

Vale ressaltar que a OCDE afirma que a referência destes países desenvolvidos serve somente para estabelecer um parâmetro técnico em busca da qualidade da educação, não devendo ser vista como imposição de critérios externos às políticas públicas educacionais brasileiras.

O IDEB é mais que um mero indicador estatístico, pois teve em sua concepção o foco de condutor de políticas públicas pela melhoria da qualidade da educação, para as esferas nacional, estaduais, municipais e para as escolas, pois “sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2015-II)

Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um IDEB igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental, considerando que o IDEB estabelece uma escala de 0 a 10 (BRASIL, 2015 – III).

Para as escolas e redes com um bom índice, a busca deve ser a continuidade dessa evolução, mas para o caso das redes e escolas com maior dificuldade, os esforços devem ser mais concentrados, para que elas melhorem mais rapidamente, diminuindo assim a desigualdade entre esferas. É neste momento, que entram as diversas políticas públicas educacionais. (BRASIL, 2015-III)

Para 2013, a meta do IDEB do Brasil era de 4,7 para o país, sendo que o IDEB foi de 4,9, para 2015, o IDEB foi de 5,3, e para 2017, o IDEB foi de 5,5, considerando os avanços nos resultados das avaliações da Prova Brasil 5º anos – proficiência em língua portuguesa e matemática.

2.2 Nos USA, o AYP: Adequate Yearly Progress

Nos USA, o *Adequate Yearly Progress (AYP)* é a medida pela qual as escolas, distritos e Estados são responsáveis pelo desempenho dos estudantes conforme o *Title I of the No Child left behind act of 2001 (NCLB)* – Nenhuma criança deixada para trás, *the current version of the Elementary and Secondary Education Act. AYP, however, is not a new concept; it was introduced into federal law in the ESEA's 1994 reauthorization.*

O *NCLB* tem por objetivo medir os resultados aferidos por testes estaduais padronizados nos componentes curriculares da matemática e da leitura, testes estes anualmente aplicados às 3ª à 8ª séries da educação básica, e apenas uma vez durante

todo o ensino médio.

Em conformidade com o *NCLB*, o *AYP* é usado para determinar se as escolas estão educando seus estudantes com sucesso. Por meio de lei nacional, exige-se que os Estados usem um único sistema de responsabilização nas escolas públicas para determinar se todos os estudantes, bem como subgrupos individuais de estudantes, estão fazendo progressos, e assim cumprindo os padrões de conteúdo acadêmicos definidos por cada Estado.

O objetivo era ter todos os estudantes alcançando os níveis proficientes estabelecidos em leitura e matemática até 2014, medidos pelo desempenho nos testes estaduais. Os progressos eram anualmente aferidos e medidos em graus de 3 a 8. Os resultados eram então comparados a anos anteriores, e, com base nas normas para o *AYP*, determinadas por cada estado americano, era aferido se a escola teria feito os progressos adequados no sentido da meta de proficiência estabelecida (USA, 2015).

O *NCLB* exige que cada Estado mantenha escolas e distritos responsáveis por aplicarem o *AYP*, na busca de que todos os estudantes alcancem uma boa proficiência e, caso uma escola ou distrito não consiga atingir o *AYP* adequado por dois anos consecutivos, deve ser identificada em âmbito estadual e nacional para a melhoria da escola.

Embora os Estados sejam obrigados a desenvolver um plano de ação, que perpassa por recompensas e sanções para as escolas, a lei especifica uma série de consequências para aquelas escolas que recebem fundos destinados à aplicação do *AYP* ou à melhoria da qualidade da educação. Dentre estas consequências, ora está a notificação dos pais dos estudantes que frequentam a escola que necessita melhorar seu rendimento, identificando os estudantes como passíveis de transferência para outra escola pública dentro do distrito, ora para as escolas que oferecem os chamados “serviços complementares”, tais como tutoria para estudantes de escolas de baixo desempenho, ou ainda, a prestação de assistência para a escola ou distrito identificados pelo *AYP*, são previstas sanções adicionais, incluindo a encomenda de reestruturação da escola, principalmente para as escolas identificadas para a melhoria contínua.

Com isso, muitos dirigentes escolares e seus professores temem os fracassos escolares e os resultados/consequências em sanções para as suas escolas, o que tem ocasionado uma maciça mobilização em preparar os estudantes para os testes e o esquecimento dos demais aspectos fundamentais do processo educativo. Como ressalta a pesquisa de Guisbond, Neill e Schaeffer (2012, p.406), considera-se que tanto o *NCLB*, como o *AYP*:

[...] por causa da sua confiança infundada num formato único de testes, rótulos e sanções para todas as escolas, solapou vários esforços em termos de reforma educacional. Muitos estabelecimentos, em particular os que atendem estudantes de baixa renda, transformaram-se em pouco mais do que programas preparatórios para testes.

Em 2004, o estudo do *Government Accountability Office - GAO* (USA, 2004 – Escritório de Prestação de Contas do Governo) apresentou dados fundamentais para a análise da *AYP*:

- No ano letivo de 2010-2011, das 100 mil escolas da nação não alcançaram os padrões estabelecidos;
- O Congresso Nacional para atender todos os critérios estabelecidos por cada Estado, estimou a criação de mais de 433 testes, a um custo altíssimo entre 1,9 bilhões de dólares e 5,3 bilhões de dólares, entre 2002 e 2008 (USA, 2003);
- O relatório do *Council for Basic Education* (Conselho de Educação Básica) apresenta que o estreitamento é muito pior nas escolas onde há um maior número de estudantes de baixa renda ou de origem nas minorias sociais;
- As exigências legais de alguns grupos, entre eles grupos de raça/etnicidade, de baixa renda, deficientes, de linguagem, principalmente na leitura da língua portuguesa são altíssimas e retratam a política liberal do país.

Entretanto, têm aumentado o número de escolas que não cumpriram os requisitos de crescimento ou não realizaram o *AYP*. Em 2007, 28% das escolas não conseguiram fazer o *AYP* nos USA. Até 2011, esse número havia subido para 38%, e o secretário de Educação a época, Arne Duncan (secretário do governo Obama) advertiu que 82% das escolas públicas poderiam não cumprir o *AYP* até o final de 2011, se o Congresso não reescrevesse a lei (McNeil, 28 de abril de 2011).

2.3 Possíveis soluções: Políticas públicas para melhoria da qualidade da educação

Com base nos dados e índices disponibilizados pelo IDEB e pelo *AYP*, tanto o Brasil, como USA, apostaram em políticas públicas diferentes para buscar melhorar a educação nas escolas que apresentaram resultados baixos.

No Brasil, em abril de 2007 foi criado o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Saudado como um plano que estaria disposto a enfrentar o problema da qualidade da educação, “um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.” (SAVIANI, 2007, p. 1233)

Entre programas e políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado pelo Decreto nº. 7.219/2010, em parceria entre o MEC – Ministério da Educação, a CAPES e o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Política que tem por finalidade incentivar a formação de professores para atuarem na educação básica, é uma política educacional que visa a elevação da qualidade da escola pública brasileira e a valorização do magistério, no sentido de estimular futuros licenciados a optarem pela carreira docente de forma consciente (BRASIL, 2013). As atividades são desenvolvidas, preferencialmente, em escolas públicas e envolvem

coordenadores (professores de IES), supervisores (profissionais da educação básica da área de atuação do projeto) e acadêmicos (graduandos de cursos de licenciatura/licenciandos), ou seja, o programa possibilita uma aprendizagem interacionista entre todos os sujeitos do processo.

O programa oferece bolsa a todos os participantes, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas das IES- e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. É por meio deste contínuo diálogo e uma interação “entre licenciandos, coordenadores e supervisores que se gera um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (BRASIL, 2013, p.67). Pode-se observar o grande aumento do programa, na comparação entre 2012 e 2013 e conforme o último relatório disponibilizado pela CAPES

O PIBID criado com a finalidade de incentivar a formação de professores para atuarem na educação básica, visa a elevação da qualidade da escola pública brasileira e a valorização do magistério, no sentido de estimular futuros licenciados a optarem pela carreira docente de forma consciente (BRASIL, 2015-I), com os seguintes objetivos:

- Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior.
- Favorecer a inserção dos alunos de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação.
- Promover a integração entre educação superior e educação básica.
- Incentivar a formação de professores para a educação básica – melhorar a formação acadêmica dos alunos de licenciatura por meio da consolidação teoria-prática.
- Valorizar o magistério, incentivando os alunos que optam pela carreira docente.
- Incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos alunos das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.
- Promover a melhoria da qualidade da educação básica, valorizando também o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica.
- Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, articuladas com a realidade local da escola.

As atividades são desenvolvidas, preferencialmente, em escolas públicas e envolvem coordenadores (professores de IES), supervisores (profissionais da educação básica da área de atuação do projeto) e acadêmicos (graduandos de cursos de licenciatura/licenciandos), ou seja, o programa possibilita uma aprendizagem interacionista entre todos os sujeitos do processo. (BRASIL, 2015-I, p. 69)

Já nos USA, foi no início de 1990, que um pequeno grupo de educadores e formuladores de políticas se uniram para desenvolver o modelo de *Charter schools* em alguns Estados. *Charter schools* são escolas públicas que possuem uma autorização especial para um trabalho inovador, com a responsabilidade de avançarem no aprendizado do estudante, frente aos baixos resultados aferidos pelo *AYP* (índices iguais ou sem elevação), segundo CEZAR (2014, p.94):

[...] é uma escola pública que funciona com base em contrato firmado entre professores, pais e membros da comunidade que ficam responsáveis pela organização da escola e as autoridades públicas que estabelecem um tempo determinado com exigências mínimas de metas de desempenho. [...] trata-se, na verdade, de uma gestão privada de uma escola pública em que se busca atingir determinados resultados.

São escolas que em tese foram criadas para ajudar a melhorar o sistema de ensino da escola pública americana e oferecer aos pais uma outra opção de escola pública para melhor atender às necessidades específicas de seus filhos, pois, “facultam aos pais, líderes comunitários, empresários educacionais, e outros a flexibilidade para inovar, criar e proporcionar aos alunos maiores opções educacionais. [...]podem exercer maior autonomia em troca de uma maior responsabilidade.” (USA, 2007)

O foco deste modelo de escola é a crença de que as escolas públicas devem ser responsabilizadas pelo aprendizado dos estudantes e se os resultados não avançam são necessárias medidas radicais, entre elas o encerramento das atividades por parte do grupo diretivo das escolas com baixos resultados e nova organização diretiva. Em troca dessa responsabilidade, aos dirigentes escolares deve ser dada liberdade para fazer o que for preciso para ajudar os estudantes a alcançarem os objetivos de uma efetiva aprendizagem, tendo por base quatro pilares: o desenvolvimento da eficiência da liderança tanto dos professores como dos diretores; a implementação de estratégias de reformas educacionais amplas e abrangentes; a expansão do tempo de ensino nos componentes curriculares de matemática e leitura; e a criação das conexões comunitárias, que potencializariam a comunidade intra e extra escolar o apoio necessário às mudanças.

Como na maioria das leis educacionais americanas, *Charter schools* nasceram em nível estadual, quando um grupo de parlamentares elaborou um projeto de lei que permitiu a criação de certo número de *Charter schools* em cada estado, frente aos resultados negativos aferidos pelos testes da *AYP*.

Foram então promulgadas diversas *Charter schools Law*, que tiveram um papel fundamental ou para o sucesso ou para o fracasso das *Charter schools*. Ou seja, antes de se ter *Charter school*, é indispensável que se reflita e se legisle detalhadas *Charter schools Law* para o Estado.

Isto porque, as *Charter schools* recebem fundos públicos e são geridas levando-se em conta diferentes graus de autonomia, atribuídos em conformidade com a *Charter Schools Law* de cada Estado (Mathias e Jimerson, 2008), “escola mantida com recursos públicos, mas com a gestão privada, pois as regras de governança e

de responsabilização são as de cada Estado para cada escola.” (BERLINER, GLASS, 2014).

Até 2018, quarenta e dois Estados e o Distrito de Columbia aprovaram leis *Charter schools*, sendo oito os estados que não têm *Charter schools Law*, Alabama, Kentucky, Montana, Nebraska, Dakota do Norte, Dakota do Sul, Vermont e Virgínia Ocidental.

Em conformidade com o relatório *National Alliance for Public Charter School – Dashboard: A comprehensive data resource from the national alliance for public Charter school*, tem sido crescente o aumento do número de *Charter schools* (Fig. 1).

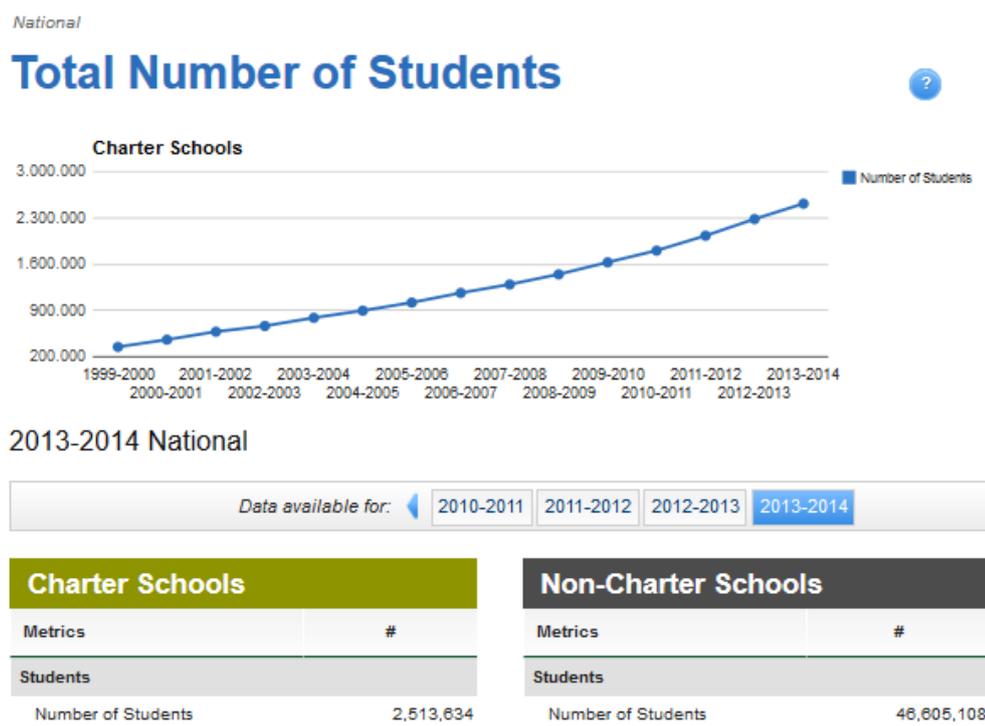


Figura 1 - Total number of students - Charter school 2013-2014

Entre 2002 e 2003, conforme dados do Centro para a Reforma da Educação, havia em funcionamento nos USA: 2695 *Charter schools*, atendendo aproximadamente 700 mil estudantes. Já em 2010, segundo o *National Alliance for Public Charter schools*, o número havia saltado para 4741 *Charter schools*.

Trata-se de uma gestão privada de uma escola pública que necessita atingir resultados tanto de qualidade educacional, como de qualidade econômica, considerando que, “a rigor, a explicação para o sucesso está na autonomia dos professores, na liberdade de escolha dos pais e na avaliação externa, justamente porque o capital público, na mão de particulares, acaba por fomentar a concorrência entre o público e o privado, forçando à melhoria da escolha a fim de captar mais alunos e, portanto, mais investimentos [...] *considerando que* (Grifo nosso) em média o valor por aluno em cada Estado gira em torno de U\$ 3500,00 anual [...] e que essa forma de gestão tem assegurado economia aos cofres públicos, na medida em que um aluno da rede estadual custa em média U\$ 7000,00 anual por aluno.” (CEZAR, 2014, p.95/97)

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes estratégias para a melhoria do ensino, uma política educacional social apresentada ao Brasil e uma política educacional liberal apresentada ao USA. Ambas pensadas tendo por base processos avaliativos, que embora sejam totalmente diferentes, têm em seu escopo central a melhoria da qualidade da educação para todos, da eficácia do processo educativo e da *performance* dos estudantes.

Cada país buscou solucionar seus problemas, frente aos péssimos resultados da educação em âmbito internacional e nacional, com políticas indutoras da melhoria dos resultados e dos índices de desempenho escolar, conforme CALDERON (2015, p. 523):

No campo da educação básica, a implantação de programas internacionais de avaliação de sistemas educativos vem produzindo, no âmbito global, *inputs* de demanda nos governos nacionais, pressões que levam a questionar a eficiência das políticas educacionais e do público, permitindo a implantação de estratégias de melhoria do desempenho escolar e da qualidade da educação.

Ao apresentar as diferenças do Brasil e do USA com relação a políticas públicas indutoras da qualidade, é possível vislumbrar, que dificuldades estão presentes na realidade dos dois países. E apresentar uma pesquisa bibliográfica, de caráter analítico-descritivo, que envolva elementos comparativos no Brasil e no USA, abre um fértil campo para futuros estudos que procurem: “[...] conhecer as diferentes soluções que outros países e outros povos dão aos seus problemas, às suas instituições, como no caso da educação, [...] um meio de desenvolvimento e de enriquecimento.” (FRANCO, 2000, p. 198)

REFERÊNCIAS

BRASIL (2013). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Final de Gestão 2009-2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

BRASIL (2015 - I). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL (2015 - II). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/para-que-serve-o-ideb>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL (2015 – III). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL (2015 – IV). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BERLINER, David C., GLASS, Gene V. **50 Myths & Lies that threaten American's public schools : the real crisis in education**. Teachers College Press. New York, NY, 2014. Disponível em: <<https://www.purdue.edu/discoverypark/energy/assets/pdfs/50%20MYTHS%20AND%20LIES%20THAT%20THREATEN%20PUBLIC%20SCHOOLS.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

CALDERON, Adolfo Ignacio, RAQUEL, Betânia Maria Gomes, CABRAL, Eliane Spotto. **O prêmio**

escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. In: Revista Ensaio: aval.pol.publ.Educ., Rio de Janeiro, v.23, n°87, p.517-540, abr./jun.2015.

CEZAR, Eduardo Calmon de Almeida. **Parceria Público-Privada na Educação.** In: Revista Jurídica da Universidade de Cuiabá e Escola da Magistratura Mato-Grossense, v.2, p.81-99, jan./dez.2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Quando nós somos o outro: questões metodológicas sobre os estudos comparados.** In: Revista Educação & Sociedade. Ano XXI, n° 72, ago. 2000.

GUISBOND, Lisa; NEILL, Monty. SCHAEFFER, Bob (2012). **A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MATHIS, J.; JIMERSON, L. (2008). **A Guide to Contracting Out School Support Services: Good for the School? Good for the Community?** Disponível em: <http://greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Mathis_ContractingOut.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

OECD (2005). **Aprendendo para o mundo de amanhã: primeiros resultados do PISA 2003.** São Paulo: Moderna, 2005.

OECD (2013). **PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I), PISA, OECD Publishing.** Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>>. Acesso em: 25 mai.2015.

QEDU (2015). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>>. Acesso em: 25 mai.2015.

SAVIANI, Dermeval. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC.** In: Educ. Soc. Campinas, vol.28, n°100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jun.2017.

UNESCO (2015). Relatório de monitoramento global de EPT 2015. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios.** Relatório conciso. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 12 abr.2015.

USA (2003). U.S. GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE (GAO). **Characteristics of tests will influence expenses: information sharing may help states realize efficiencies.** Washington, DC: GAO, 2003. Disponível em: <www.gao.gov/new.items/d03389.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

USA (2004). U.S. GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE (GAO). **Education needs to provide additional technical assistance and conduct implementation studies for school choice provision.** Washington, DC: GAO, 2004. Disponível em: <<http://www.gao.gov/products/GAO-05-7>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

USA (2007). **Choosing A School for your child.** Disponível em: <https://www2.ed.gov/parents/schools/find/choose/pub_pg4.html>. Acesso em: 03 nov. 2015.

USA (2011). **Editorial Projects in Education Research Center. (2011, July 18). Issues A-Z: Adequate Yearly Progress. Education Week. Retrieved Month Day, Year from.** Disponível em: <<http://www.edweek.org/ew/issues/adequate-yearly-progress/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

USA (2011). **National Alliance for Public Charter Schools. Details from the Dashboard: Charter Schools by Geographic Region.** Disponível em: <http://www.publiccharters.org/wp-content/uploads/2014/01/Geographic-Location-Details-from-the-Dashboard-Report_20120224T143955.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2014.

USA (2015). **U.S. Department of Education. No child left behind – NCLB.** Disponível em: <<http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

SOBRE A ORGANIZADORA

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-479-5

