

# VINCULAÇÃO ENTRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, IDEB E RENDA DOMICILIAR: REFLEXÕES ACERCA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE MONTES CLAROS – MG

**Lenoir Santos Luciana**

Universidade Estadual de Montes Claros - Minas Gerais - Brasil

[lucianalenoir@bol.com.br](mailto:lucianalenoir@bol.com.br)

**Maria da Luz Alves Ferreira**

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes - Brasil

## Resumo

O presente artigo expõe considerações teóricas que buscam refletir, criticamente, como a educação e os processos de estratificação são tratados no contexto contemporâneo mediante os paradigmas neoliberais. Desse modo, esboça breves considerações acerca da trajetória das políticas de financiamento da educação brasileira e do seu respectivo sistema de avaliação por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Ressalta a correlação entre o IDEB das escolas da rede municipal e a renda familiar da cidade de Montes Claros localizada no Norte de Minas Gerais. Ressalta a necessidade uma abordagem multidimensional capaz de interpretar as fragmentações e os deslocamentos contidos em um contexto social que ultrapassem as variáveis oriundas da política de incentivo financeiro aos municípios e às escolas que atingem as metas previstas pelo IDEB.

## Palavras-chave

Política educacional; Qualidade da educação; Estratificação educacional; IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Renda domiciliar

## Abstract

This article presents theoretical considerations that seek to reflect critically on how education and stratification processes are treated in the contemporary context by the neoliberal paradigm. Thus, outlines briefly discusses the trajectory of the funding policies of Brazilian education and its accompanying assessment system through the Index of Basic Education Development - IDEB. Emphasizes the correlation between IDEB of municipal schools and the family income of the city of Montes Claros located in northern Minas Gerais. Emphasizes the need a multidimensional approach capable of interpreting the fragmentations and displacements contained in a social context beyond the variables from the financial incentive policy to municipalities and schools that reach the targets set by IDEB.

## Keywords

Educational policy; Quality of education; Educational stratification; IDEB; Household income

## Résumé

Cet article présente des considérations théoriques qui cherchent à réfléchir de manière critique sur la façon dont les processus d'éducation et de stratification sont traités dans le contexte contemporain par le paradigme néolibéral. Ainsi, décrit brièvement discute de la trajectoire des politiques de financement de l'éducation brésilien et de son système d'évaluation d'accompagnement par l'indice de développement de l'éducation de base - IDEB. Souligne la corrélation entre IDEB des écoles municipales et les revenus de la ville de Montes Claros situé dans le nord de Minas Gerais de la famille. Souligne la nécessité d'une approche multidimensionnelle capable d'interpréter les fragmentations et les déplacements contenues dans un contexte social au-delà des variables de la politique d'incitation financière aux municipalités et aux écoles qui atteignent les objectifs fixés par IDEB.

## Mots-clés

Politique de l'éducation; Qualité de l'enseignement; Stratification éducative; IDEB; Revenu du ménage

## Resumen

Este artículo presenta las consideraciones teóricas que tratan de reflexionar críticamente sobre cómo se tratan los procesos de educación y de estratificación en el contexto contemporáneo por el paradigma neoliberal. De este modo, se esbozan brevemente analiza la trayectoria de las políticas de financiación de la educación brasileña y su sistema de evaluación que acompaña a través del Índice de Desarrollo de la Educación Básica - IDEB. Pone de relieve la correlación entre IDEB de las escuelas municipales y el ingreso de la familia de la ciudad de Montes Claros situado en el norte de Minas Gerais. Hace hincapié en la necesidad de un enfoque multidimensional capaz de interpretar las fragmentaciones y desplazamientos contenidas en un contexto social más allá de las variables de la política de incentivos financieros a los municipios y las escuelas que alcanzan las metas establecidas por IDEB.

## Palabras claves

Política educativa; Calidad de la educación; Estratificación educativa; IDEB; Ingreso familiar

# Introdução

A política educacional traçada na década de 90 do século passado, estruturou-se na perspectiva neoliberal de que os sistemas educacionais contemporâneos sofriam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, ou seja, uma crise gerencial. De acordo com Gentili (1996), o discurso neoliberal apregoou que a crise supra ocorreu em função da incapacidade estrutural do Estado de gerenciar as políticas públicas. A concepção disseminada pelos mesmos é de que a qualidade dos serviços educacionais seria alcançada mediante a promoção de uma mudança cultural das estratégias de gestão que contemplem alterações das práticas pedagógicas tendo em vista a eficiência; a reestruturação do sistema para flexibilizar a oferta educacional; a implementação de reformas curriculares e a readequação do perfil dos professores no que tange a qualificação. A grande operação estratégica do neoliberalismo fundamentou-se na transferência da educação do âmbito político para a esfera do mercado, indagando o seu caráter de direito o que delimitava-a a uma condição de propriedade.

Nesse sentido, as políticas educacionais alicerçadas pelas administrações neoliberais, inclusive as brasileiras, foram adotadas por intermédio de um conjunto de regularidades que sobrepujam-se as especificidades locais e que universalizavam estratégias de reforma escolar. Gentili (1996) sugere a existência de uma espécie de “consenso estratégico”<sup>1</sup> entre os intelectuais conservadores no sentido de adotar receitas para enfrentamento da crise educacional. Na elaboração desse consenso destacam-se a presença das agências internacionais, tais como o Banco Mundial e os “intelectuais transnacionalizados (os *experts*) que, assumindo um papel pretensamente evangelizador, percorrem o mundo vendendo seus *papers* pré-fabricados a quem mais lhes oferecer.” (Gentili, 1996).

Diante da conjuntura registrada, a produção educacional buscou atender as necessidades demandadas pelo mercado de trabalho tendo em vista ajustar-se as demandas do mundo do emprego mediante modelos produtivistas empresariais. A educação passou a ser pensada como um grande campeonato e enfatizava o novo valor e a centralidade do conhecimento enquanto a mola propulsora do desenvolvimento socioeconômico. Buscava-se, assim, de acordo com Gentili (1996), formar um grande mercado educacional para formação de sujeitos caracterizados com um espírito de luta e de liderança, capaz de auto-superação, ou seja, um verdadeiro vencedor.

Salienta-se que esse movimento em torno do mercado educacional não é um movimento novo, exclusivo ou característico da década de 1990. A partir da Revolução Técnico-científico-informacional ou a Terceira Revolução desencadeada a partir da década de 1970, alavancou-se um conjunto de transformações no campo tecnológico acompanhado da inserção de uma elevada quantidade de elementos vinculados à informática, robótica, telecomunicação, química, biotecnologia, engenharia genética dentre outros. Consequentemente, tal fenômeno funcionou como um dos principais vetores para desenvolvimento do capitalismo moderno, como também, do processo de globalização alicerçado pelos neoliberais que, por sua vez, repercutiu na esfera educacional.

Desde então, a educação assim como diferentes segmentos da sociedade, enfatizou seus planos e projetos de ordem micro e macro, por meio de uma base interligada à informação e, concomitantemente, ao conhecimento de inúmeras ciências. O uso de tecnologias como suporte, estímulo e dinamização dos métodos e procedimentos educacionais passou a ser prioridade no cotidiano escolar e estabeleceu parâmetros para focalizar a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem para conduzir a inclusão digital paralelo à inclusão social.

A produção e a difusão do conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa foram meios destacados pelas economias contemporâneas e neoliberais que passaram a valorizar a educação como fundamento para a competitividade e produtividade por intermédio de uma concepção do “desenvolvimento como oportunidade”. Assim, a educação torna-se subserviente ao mercado que mantém e salienta, estrategicamente, a desigualdade social e acaba por contribuir para reforçar os paradigmas da economia globalizada.

Destacou-se, nesse contexto, a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef ocorrida mediante a Lei 9.424/96 e a sua implantação ocorreu a partir de 1998. Desde então, aproximadamente, 1,5 % do Produto Interno Bruto - PIB - brasileiro passou a ser destinado ao ensino fundamental público.

Desde o seu lançamento o Fundef gerou inúmeras críticas. Há muitas controvérsias em torno das consequências diretas e indiretas do mesmo, no entanto há um consenso de que a implantação do Fundef contribuiu significativamente para a ampliação do atendimento na esfera do ensino fundamental, embora desconsidere o atendimento a crianças entre zero

e seis anos, como também, isole a demanda crescente de jovens pelo ensino médio. Além disso, o Fundef induziu a municipalização do ensino fundamental, fato que ocasionou a crescente ascensão de matrículas em tal modalidade de ensino.

*“A lógica do Fundef - e é essa a sua ‘perversidade’ - não pressupõe aumento significativo do número de alunos existentes na data de sua aprovação, daí o mesmo ser falacioso, pois caso isto acontecesse, o Fundo se revelaria como uma estratégia esperta para parecer justo ‘socialmente’, sem alterar o status quo e as razões da desigualdade econômica e social do país. Com ele, os pobres distribuem a desigualdade entre si e os menos pobres, ‘congelam’ suas expectativas de melhoria do patamar de seus direitos sociais, criando-se uma espécie de anomia e conformismo social, já que, contra qualquer movimento, o argumento é que ‘não dá para ser diferente do que se está vivendo’. Esse é, sem dúvida, um processo de despolitização social.” (Arelaro, p.11)<sup>2</sup>*

Outrossim, já no final do século XX e no início do XXI, o capital cultural delineado pelo *marketing* global e associado ao capital econômico, emergiu como base de dominação indutora e determinante do cenário das ações neoliberais que alimenta a continuidade da exclusão social e a sua interrelação a um déficit de participação. Constata-se, portanto, a predominância do discurso neoliberal de que o sucesso econômico e social entrelaça-se à formação e seleção de traços de personalidade cujos quais são desejáveis para a lógica capitalista, uma vez que efetiva-se a sua perpetuação e a manutenção das relações de produção essencialmente hierárquicas e burocráticas.

Em linhas gerais, a correlação entre parâmetros de desenvolvimento econômico e parâmetros de desenvolvimento do sistema de educação, pressupõe a impossibilidade de um dos fenômenos sobrepor-se ao outro. Sendo assim, na ideologia apregoada pelos mesmos, não há como dissociar desenvolvimento humano, social e econômico sem considerar ou relacionar os índices quantitativos e especificações qualitativas da educação. Em contrapartida, as próprias transformações advindas do processo de globalização e o consequente redimensionamento das identificações culturais delineadas pela “nova” sociedade em âmbito transnacional e regional, fizeram emergir um reenquadramento da diversa teia social. Trata-se de ações capazes de privilegiar os movimentos de grupos identitários que lutam por diferentes direitos e de valorizar o sentimento de “pertencimento coletivo” sem que haja retrocesso no processo democrático ao banir formas particularistas de defesas de interesses isolados.

# 1. Debate acerca da qualidade da educação no Brasil

No Brasil, diante do contexto sociopolítico vigente, manifestam-se diversos critérios acerca daquilo que se convencionou como qualidade da educação, mediante argumentos de cunho filosófico, socioeconômico, psicossocial, pedagógico ou tecnológico. Comumente, fundamentam-se em argumentos referentes à expansão quantitativa da escolarização e à melhoria da sua qualidade como um mesmo propósito vinculado - direta ou indiretamente - à melhoria dos resultados escolares dos grupos populacionais em idade de frequentar a escola. No entanto, evidencia-se que, no âmbito educacional, os projetos de investimentos quantitativos e qualitativos disputam os mesmos fundos públicos limitados, o que permite destacar, na visão das políticas públicas, que, provavelmente, há uma arbitragem entre a expansão quantitativa e a melhoria qualitativa.

De acordo com o raciocínio de Dourado (2007), o conceito de qualidade não se atrela somente ao rendimento escolar, e nem pode ser referência única para se reafirmar diante de um *ranking* entre as instituições de ensino. A ideia a ser considerada necessita conceber a educação com qualidade social fundamentada por uma relação de elementos variantes, intra e extraescolares, os quais envolvem componentes abrangentes da realidade histórica e social, como as condições de vida dos alunos e de suas famílias, assim como as particularidades do universo escolar: projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Ressalta-se que a relação estabelecida entre indicadores de qualidade e o financiamento da educação direciona o poder indutor das formas de distribuição e de alocação de recursos. Assim, a forma que assume o financiamento da educação pode afetar os gestores por intermédio de mecanismos de incentivos ou sanções,

bem como mediante o pacto e a comunicação política entre governo e escola.

*“Por isso, pensar numa política de financiamento articulada à negociação de indicadores de qualidade configura-se numa espécie de contrato em que se define o que se espera das escolas e a forma de alcançar esses objetivos, a partir das variáveis sociopolíticas de cada sistema escolar e de cada escola, a fim de amenizar os históricos padrões de iniquidade e de ineficiência e, ao mesmo tempo, estabelecer padrões de qualidade de ensino que sirvam de medida de igualdade para a efetivação do direito à educação [...]” (Oliveira, Araújo, 2005, p. 21)*

Na concepção de Demo (1994), o termo qualidade indica a dimensão da intensidade, e é aplicado propriamente à ação humana. Não se refere, aqui, à intensidade como instrumento de força, mas “de profundidade, de sensibilidade e de criatividade”. No sentido dialético, dentro da unidade de contrários, somente o que é histórico pode ser aplicado como qualitativo. Tal ideia parte do pressuposto de que a melhor maneira de vivenciar a modernidade é por meio dos parâmetros educativos, mediante o estímulo das competências dos próprios interessados. Dessa forma, reverencia-se a educação como estratégia crucial da identidade cultural, pelo fato de abstrair a inovação como serviço à sociedade. Na prática, “a educação deve ser a prova ostensiva de que conhecimento precisa ser intensamente qualitativo para melhor servir à sociedade.” (Demo, 1994).

Considera-se, portanto, que as referências qualitativas intervêm na natureza e na sociedade com um sentido humano alicerçado por valores e fins historicamente reconhecidos como ideais imprescindíveis e eticamente sustentáveis. Qualidade é questão de competência humana, que envolve consciência crítica e capacidade de ação, “saber & mudar”. Diante da sociedade, é condensada por dois desafios principais: o construtivo e o participativo<sup>3</sup>.

Tais referências podem, conforme a concepção de Demo (1994), ser aplicadas mediante duas variáveis: “qualidade formal” e “qualidade política”. Qualidade formal pressupõe a habilidade de lidar com meios, instrumentos, formas, técnicas e procedimentos frente aos desafios do desenvolvimento. Dentre estes, destaca-se o manejo e a produção de conhecimento. Já a qualidade política está relacionada à competência do sujeito quanto à capacidade de se fazer história diante dos próprios fins históricos da sociedade; funciona, assim, como um elemento fundamental para garantir a participação. Está vinculada a fins, valores e conteúdos, e tem cunho ideológico, o qual inclui ética na política. Evidentemente, tanto o conhecimento quan-

to a educação são obras humanas e, portanto, lhes é atribuído o desafio da qualidade, mas, na qualidade formal, se trata da arte de descobrir, enquanto que, na qualidade política, se evidencia a arte de fazer.

Ao ampliar a discussão, Delors (2005) explana que a ênfase em aspectos qualitativos, no que concerne à educação, deve-se, sobretudo, a uma conjuntura histórica desencadeada nos anos de 1960, quando planejadores da área e instâncias decisórias perceberam que o financiamento público da educação funcionava como investimento realista, determinante para o crescimento econômico. No período supramencionado, acreditava-se que a adequação desse investimento deveria ser direcionada para atender à necessidade de uma expansão da infraestrutura educacional, de modo a permitir o aumento de efetivos escolares.

Entretanto, no decorrer dos anos de 1970 e 1980, muitos governos perceberam que, anteriormente, o frenético e brusco aumento do número de matrículas desemborcou em uma relativa queda da qualidade da educação. Diante do agravamento das restrições orçamentárias no referido período, muitos países - desenvolvidos e em desenvolvimento - foram levados a rever suas prioridades em matéria de despesas, evidenciando-se que “a busca de uma expansão quantitativa ilimitada dos efetivos escolares talvez não fosse o meio mais eficiente para atingir os objetivos educacionais visados.” (Delors, 2005, p. 160).

Salienta-se que a relevância em compreender as interações entre os investimentos e os rendimentos educacionais e econômicos, tanto do ponto de vista qualitativo quanto do quantitativo, para a elaboração de estratégias de conjunto e a especificação daquelas capazes de assegurar o equilíbrio entre os meios mencionados, tendo em vista o alcance dos objetivos nacionais em matéria do desenvolvimento da educação. Desse modo, uma análise teórica que se debruça nos processos que envolvem a “educação de qualidade” deve atentar para não reduzir a educação ao conhecimento, mas encontrar, no mesmo, o seu instrumento primordial em termos de qualidade formal. Ressalta-se, ainda, que além de humanizar o conhecimento, é necessário que a educação preocupe-se em manejar e em construir o conhecimento como uma meta instrumental e um desafio construtivo, os quais disseminam a inovação num contexto emoldurado pela cidadania e pela competitividade.

De acordo com Oliveira e Araújo (2005), a questão da qualidade da educação brasileira, historicamente, requer uma análise mediante três significados distintos, que foram construídos e circulados de modo sim-



bólico na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como o número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a concepção de qualidade vinculada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Os autores supramencionados reforçam ainda que, embora a redefinição de políticas de financiamento e de alocação de recursos para a educação brasileira seja algo relevante e necessário, é preciso pensar, de forma articulada, num conjunto de indicadores que permita configurar a educação de qualidade mediante um conjunto de elementos que incorporem insumos, clima, cultura organizacional e avaliação. Desse modo, é necessário estruturar uma política de melhoria da qualidade de ensino que articule insumos e processos. Diante do exposto, é válido exemplificar que a UNESCO estabeleceu um padrão composto de elementos determinantes para enquadrar uma escola como eficaz. Segundo Schwartzman (1993), a qualidade da educação no Brasil deve ser analisada mediante três parâmetros. O primeiro é compreender a educação no Brasil paralela aos movimentos econômicos, uma vez que, diante do crescimento da economia, o sistema educacional, concomitantemente, expandiu-se na busca de reduzir as taxas de analfabetismo. Além disso, na concepção do autor, houve a preocupação de colocar algum tipo de escola ao alcance de praticamente toda a população do país. Nesse sentido, quando a qualidade do produto tornou-se uma preocupação primordial, tanto os problemas voltados para a economia quanto os da educação emergiram em toda a sua plenitude. Para ele, todo um “novo” nível educacional foi criado nos anos de 1980 por meio da expansão quantitativa, sem que os problemas do nível posterior, de caráter qualitativo, tivessem sido minimamente equacionados.

O segundo ponto, refere-se ao papel do Ministério da Educação e da Cultura - MEC e das secretarias estaduais de educação em relação ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Em sua opinião, a tendência do Brasil é buscar, em Brasília, uma referência para as soluções dos problemas da Educação Básica, quando as experiências relevantes ocorrem em dimensões estaduais. Ele afirma que o MEC, apesar de reconhecer seu papel limitado quanto à administração direta da Educação Básica, não assume verdadeiramente a sua função de coordenação e de redistribuição, uma vez que insiste em gerir de modo direto partes do sistema escolar. Enfatiza-se que a coordenação focou-se apenas em criar um sistema nacional de padrões de

avaliação do desempenho dos estudantes e das escolas, sem se preocupar com a concepção de uma política em longo prazo. No que se refere à pré-escola, aponta-se que há uma preocupação com a infraestrutura, mediante a construção de novos prédios, ao invés de enfrentar os problemas relativos à avaliação, à coordenação e à qualidade.

No terceiro e último parâmetro, Schwartzman (1993) disserta acerca das condições restritas de pesquisas educacionais no Brasil. Nesse sentido, ele aponta que não se trata de um problema exclusivo do Brasil, uma vez que se estabeleceu um padrão de divisão do trabalho entre os especialistas em educação, no qual se distinguem critérios alusivos a questões de cunho pedagógico e curriculares, de um lado, e, de outro, aspectos institucionais e econômico-financeiros do problema. Consequentemente, os pesquisadores em educação não se beneficiam dos conhecimentos de cunho institucional e econômico, em detrimento daqueles de origem pedagógica que acabam sendo tratados de forma simplista, uma vez que o problema é visto mediante considerações de ordem “macro”. Na concepção do autor, é impossível melhorar qualitativamente a educação sem que haja profissionais competentes e compromissados para acompanhar e avaliar o processo de melhoria da educação numa percepção holística. Diante das breves considerações traçadas, constata-se que, com frequência, o conceito de “educação de qualidade” é adotado para enaltecer seu compromisso e sua responsabilidade construtiva de conhecimento. Entretanto, tal posicionamento torna-se redundante, pleonástico, uma vez que ambos os termos são conjugados de forma concomitante, e, para alcançar a qualidade, é imprescindível que haja a educação, apesar de que a mesma não seja o único e exclusivo elemento que se destina a formar o sujeito histórico crítico e criativo.

Desde então, emergiram questionamentos acadêmicos e sociais acerca da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização que estimularam a introdução das experiências praticadas pelo Estado de processos de avaliação em larga escala. Incitaram-se, assim, a implantação de um sistema nacional de avaliação, tendo em vista a modernização do setor educacional. A autonomia dos estabelecimentos de Ensino Básico no Brasil, apesar de presente num discurso mais utópico do que concreto, funcionou como justificativa para a avaliação e para a responsabilização dos profissionais da escola. Além disso, simbolicamente, articulou-se uma nova representação acerca do papel do Estado, que se distanciava, gradativamente, das funções de bem-estar social<sup>4</sup> e das obrigações como provedor e fornecedor de bens e serviços educativos de outrora.

É crescente e usual a disponibilidade de indicadores aplicados em diferentes segmentos, tendo em vista análises comparativas da evolução dos mesmos em uma sociedade. De um modo geral, a reflexão dos comportamentos expressos em indicadores dimensiona a magnitude de um fenômeno e possibilita conhecer as suas oscilações no decorrer da história. Desse modo, ao considerar a temporalidade e a relação entre diferentes elementos, torna-se possível observar semelhanças e diferenças diante de processos de estabilização, de convergência ou não, tendo em vista o tratamento de informações para o monitoramento, a tomada de decisões e a avaliação.

Salienta-se que o conjunto de variáveis acerca dos indicadores educacionais é abrangente e complexo, e requer uma interpretação minuciosa da realidade, capaz de subsidiar a elaboração sistemática de análises, diagnósticos e planejamento do sistema educacional. Nessa perspectiva, a tendência atual é delinear, definir e monitorar as políticas públicas educacionais pela divulgação mais ampla de informações produzidas pelo sistema de avaliação externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino.

Uma das formas de obtenção dos indicadores educacionais no Brasil é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB -, calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. O IDEB foi criado em 2007, em uma escala de zero a dez, e estrutura-se diante de dois conceitos primordiais para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, enquanto as médias de desempenho utilizadas são as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. As avaliações compostas pelo SAEB são bianuais e consideram conhecimentos específicos acerca de Língua Portuguesa e de Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

O SAEB é composto por duas avaliações complementares. A primeira é aplicada mediante amostra, denominada Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB -; abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizadas na área rural e urbana, matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. Os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, região e para o Brasil de forma geral.

A segunda é censitária e refere-se à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. É destinada aos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham, no mínimo, 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a avaliação é chamada de Prova Brasil, e é um instrumento que fornece um diagnóstico detalhado do ensino público brasileiro, pois oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país, os quais também são utilizados no cálculo do IDEB.

## 2. Estratificação educacional no contexto contemporâneo

Frente aos argumentos discorridos, percebe-se que uma análise acerca da educação no contexto contemporâneo precisa, primordialmente, considerar os elementos que compõem uma sociedade estratificada. Trata-se de reconhecer e correlacionar o sentido e as interfaces da educação às diversidades e desigualdades evidentes nos segmentos dos grupos de uma determinada sociedade. Desse modo, identificam-se as diferenças sociais por intermédio da amplitude de critérios que delineiam o universo das classificações hierárquicas, sem estabelecer um padrão restrito.

Os processos de estratificação são históricos uma vez que estão presentes desde a formação das sociedades antigas até no contexto das atuais. Nas condições primitivas, a idade e o sexo, aliados à força física, eram fatores determinantes para estratificar grupos. Na atualidade, diante dos modos de distribuição de bens e serviços, das discrepâncias na distribuição de renda, evidencia-se uma variedade de critérios seletivos para designar grupos, categorias e sociedades.

Verifica-se que argumentos referentes à estratificação social remetem a interligação aos amplos aspectos da sociedade. De acordo com Tumin (1970), são “interdependências institucionais” ou “interrelações institucionais” que implicam em dizer que as disposições alusivas à estratificação são influenciadas por caracte-

rísticas pertinentes à política, parentesco, casamento e família, economia, educação e religião e, concomitantemente, neles influem. Por conseguinte, consideram-se cinco consequências do adjetivo “social” tendo em vista especificar o termo estratificação.

*“1) a constituição de qualquer sistema de estratificação depende de sentidos socialmente atribuídos e de prescrições e critérios socialmente definidos; 2) as normas e sanções são ingredientes fundamentais para a formação e manutenção do sistema; 3) as normas precisam ser ensinadas novamente a cada geração; 4) qualquer sistema tende, pelo menos até certo ponto, a ser instável, em parte porque a socialização nunca é igual em toda a sociedade, em parte por causa de outros fenômenos perturbadores - por exemplo proporções diferentes de nascimento em diferentes estratos; 5) qualquer sistema de estratificação está intimamente ligado, como ‘causa’ e como ‘efeito’, com outros sistemas da sociedade - por exemplo, instituições políticas, familiares, religiosas, econômicas e educacionais.” (Tumin, 1970, p. 32)*

A partir do momento que é proposta uma análise teórica e metodológica mediante a estratificação, adquire-se uma abordagem multidimensional que permite compreender as fragmentações e os deslocamentos contidos em um contexto social que extrapolam as variáveis de cunho econômico, de classes<sup>5</sup>. Salienta-se que por meio da estratificação social é possível refletir acerca da disposição de qualquer grupo ou sociedade numa hierarquia irregular de posições, alicerçada por variáveis condizentes ao poder, à propriedade, à valorização social e à satisfação psicológica<sup>6</sup>. Tais variáveis, segundo Tumin (1970), envolvem elementos relevantes condizentes às oportunidades de vida e aos estilos de vida.

A utilização da expressão “oportunidade de vida” na literatura sociológica é atribuída a Max Weber. Em seu trabalho “Classe, Status, Partido”, ele conceituou classe como certo número de pessoas que têm em comum uma ou mais causas de oportunidades de vida e, sendo assim, seriam aquelas típicas para oferta de bens, condições externas de vida e experiência de vida pessoal. No que tange aos estilos de vida, Weber considerou as características distintivas de grupos de status, nos quais a participação fundamenta-se em graus comparáveis de honra, em contraposição às oportunidades de vida. Pretendia-se, portanto, verificar como a distinção ou honra poderiam ser exigidas, quando um indivíduo se comporta de uma forma adequada aos padrões, às convenções de honraria.

No que tange à estratificação educacional, Silva (2003) expõe a necessidade de considerar os aspectos envolvidos na estrutura do sistema escolar quanto à seleção social e socialização dos jovens. Trata-se de ana-

lisar a origem socioeconômica dos alunos mediante a correlação entre o desempenho e o processo de escolarização, ou seja, compreender a relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características observáveis em sua saída. Desse modo, reconhece-se que a origem socioeconômica tem impacto na performance educacional do indivíduo e, consequentemente, é uma das inúmeras fontes para a reprodução de desigualdades sociais<sup>7</sup>.

Compreende-se, portanto, que a estratificação educacional é fundamentada pela relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes. Nessa perspectiva, a mobilidade social permissível em uma determinada sociedade, é proporcional aos indícios das ações democráticas nela encontradas, fato que permite identificar se um sistema escolar é mais aberto ou democrático quanto menor for a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho durante o processo escolar.

As reflexões em torno da estratificação educacional concentram-se, frequentemente, nas causas alusivas à demanda de escolaridade. De acordo com Silva (1986), em países com melhores índices de desenvolvimento, tais análises giram em torno de variáveis de origem familiar que fortalecem os aspectos relativos à demanda. Desse modo, enfocam-se a compulsoriedade efetiva do ensino fundamental, a diferenciação mínima existente entre as escolas públicas e a irrelevante restrição de vagas no acesso aos demais níveis de ensino. Quanto aos países com menor índice de desenvolvimento, há uma prevalência de fatores referente à oferta. Nesse sentido, leva-se em consideração a ausência de escolas em determinados lugares - tais como na zona rural e na periferia urbana - e os fatores intraescolares pertinentes à qualidade do ensino<sup>8</sup>. O autor ressalta que a dificuldade em perceber diretamente a influência da oferta faz com que as variáveis pertinentes à origem familiar também revelem outros elementos covariantes.

Ressalta-se que os fatores de oferta são relacionados às oportunidades educacionais disponíveis, enquanto os fatores de demanda condizem às decisões familiares alusivas à educação por sua vez vinculadas às características socioeconômicas e estruturais peculiares da família. Segundo Buchmann e Hannum (2001), os determinantes do desempenho escolar e, respectivamente, as desigualdades educacionais entre os indivíduos, baseiam-se em elementos de ordem micro, como a escolaridade dos pais, a renda familiar e a composição do domicílio; e macro, como os insumos



físicos verificáveis na escola, tais como o perfil dos professores e as políticas públicas educacionais. Constata-se, assim, que a estabilidade das desigualdades educacionais tem consequências para a mobilidade social e para a estratificação da sociedade.

Sublinha-se, de acordo com Forquim (1995), que as desigualdades sociais podem ser esboçadas diante dos sistemas educacionais e dos seus respectivos critérios e procedimentos. Tais desigualdades são evidentes e drásticas do ponto de vista da produtividade, quanto do ponto de vista da equidade, porque destacam o desperdício de preciosos “recursos humanos” ou a não utilização de “talentos pessoais”. Na contemporaneidade, os processos educativos tendem a estabelecer uma hierarquia entre os indivíduos referenciada por intermédio do “eixo do rendimento” que registra o caráter de diferenciação seletiva. As ideias de partilha dos mesmos valores de igualdade das oportunidades iniciais e de desempenho individual são vetores que impulsionam a conformidade da desigualdade dos estatutos que estabelecem rótulos, estigmas pelos próprios atores que não atingiram o mesmo sucesso que os demais. Desse modo, o referido autor explana que as desigualdades tendem a ser consideradas mais como fenômenos residuais destinados à redução progressiva pela dinâmica do desenvolvimento social, do que como fenômenos sociais necessários ao “bom funcionamento” da sociedade mediante induções da própria natureza do sistema capitalista.

Corroborar-se, portanto, que ao privilegiar estudos alusivos à educação no contexto contemporâneo é fundamental destacar os eixos que envolvem as relações socioeconômicas. Tal condição requer a compreensão de uma série de aspectos que constituem a percepção da cidadania moderna tendo em vista superar a reivindicação da igualdade formal. Desse modo, são argumentos que enfocam os procedimentos educacionais mediante as especificidades das sociedades plurais e globais no sentido de promover - de forma responsável e equitativa -, a defesa e a complexidade dos interesses coletivos.

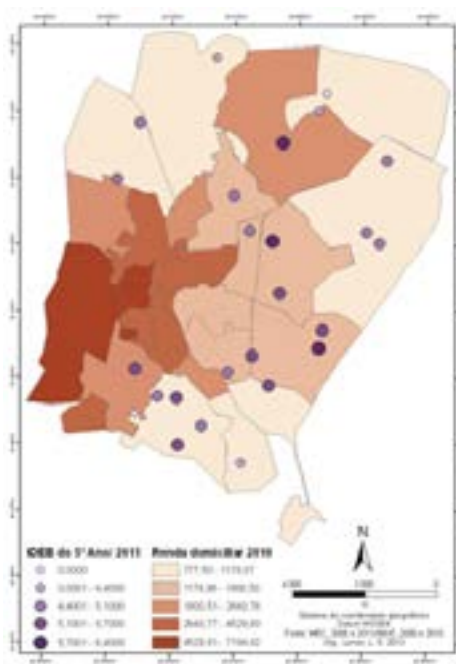
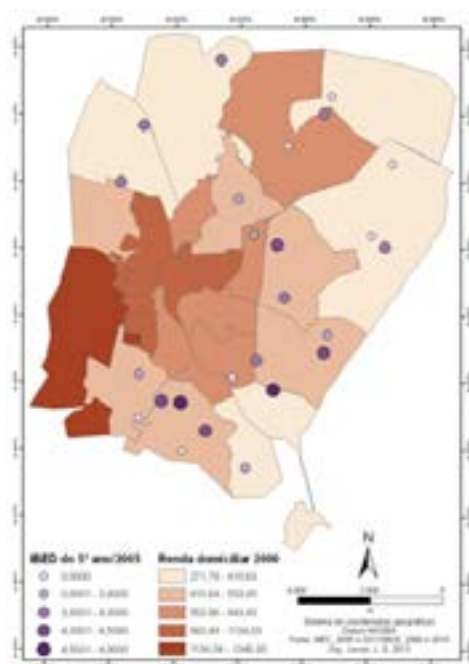
### 3. IDEB das escolas da rede municipal de Montes Claros e estratificação educacional

Diante das breves considerações expostas, faz-se necessário demonstrar as correlações entre os indicadores educacionais brasileiros e o processo de estratificação na tentativa de evidenciar que a interpretação dos sistemas educacionais no contexto contemporâneo e globalizado envolve a compreensão das desigualdades educacionais entre os indivíduos. Pondera-se que tais desigualdades são fundamentadas por questões diversas de ordem micro e macro e esboçam como a estabilidade das desigualdades educacionais interferem na mobilidade social e, concomitantemente, na estratificação da sociedade.

Nesse sentido, as considerações aqui mencionadas referem-se à cidade média<sup>9</sup> de Montes Claros, localizada na região Norte do estado de Minas Gerais, Brasil. Conforme França (2009) trata-se de uma cidade considerada como núcleo urbano uma vez que apresenta dinamismo econômico e infraestrutural em relação às demais da região norte mineira. A referida caracterização expressa-se em sua economia alicerçada pelo comércio e a indústria. Salienta-se que Montes Claros está entre as dez maiores cidades mineiras em tamanho demográfico, com uma população de 361.971 habitantes (IBGE, 2010). Destaca-se que o seu Produto Interno Bruto - PIB -, referente ao ano de 2008, foi de R\$ 3.462.739.000,00 (IBGE, 2010), indicador classificado entre os dez maiores do estado de Minas Gerais.

Desse modo, seguem-se breves exposições acerca dos resultados do IDEB apresentados pelas escolas da rede municipal de Montes Claros e de determinados dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - referentes à renda domiciliar dos bairros em que as referidas escolas estão localizadas.





No que concerne à relação entre os números IDEB no ciclo dos anos iniciais e finais alusivos a 2005 e 2011 e da renda familiar nos anos de 2000 e 2010 do bairro Maracanã, verifica-se que apesar da queda da renda domiciliar, o IDEB das escolas municipais ali inseridas, em sua maioria, apresentou um crescimento expressivo, fato que pode conotar, numa hipótese generalizante, um comprometimento da gestão educacional que considerou as metas a serem atingidas

**Figuras 2 e 3**

**IDEB dos anos iniciais das escolas da rede municipal 2005/2011 e Renda Domiciliar 2000/2010 em Montes Claros - MG**

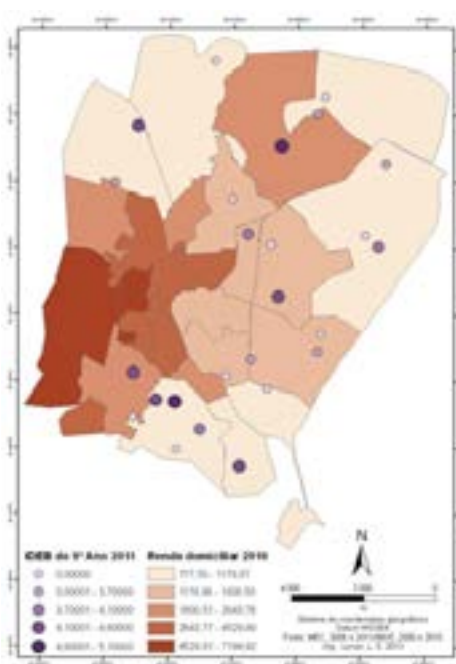
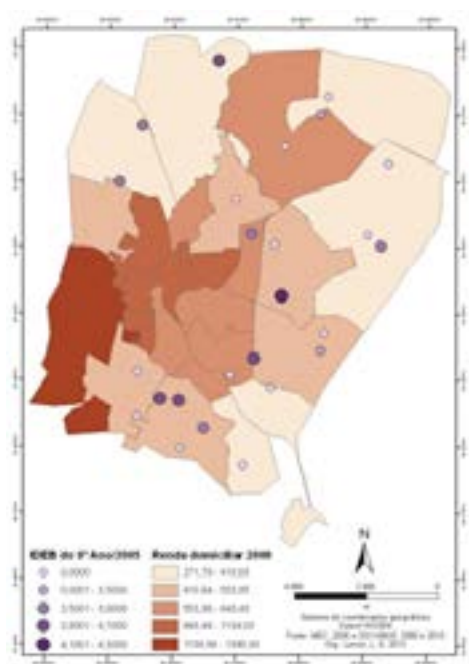
Fonte: Leite, 2013

dos componentes de fluxo e aprendizado conforme os parâmetros exigidos pelo MEC. Constata-se a mesma ocorrência com a escola que apresentou crescimento do IDEB apenas nos anos iniciais no bairro Lourdes

em detrimento da queda da renda familiar.

Outra evidência que merece destaque é a evolução expressiva do IDEB - tanto no ciclo inicial como no final - apresentado pela escola do bairro Planalto, mesmo que a renda domiciliar mantivesse inalterada nos períodos em análise. O mesmo fato repetiu-se diante dos resultados dos anos finais apontados pela escola do Bairro Santo Inácio.

Nessa perspectiva, verifica-se que no caso específico de Montes Claros, não é possível afirmar que há



**Figuras 4 e 5**

**IDEB dos anos finais das escolas da rede municipal 2005/2011 e Renda Domiciliar 2000/2010 em Montes Claros - MG.**

Fonte: Leite, 2013.

correlação direta entre as variáveis dos números apresentados pelo IDEB nas escolas municipais e a renda familiar dos bairros em que as mesmas estão inseridas, uma vez que no contexto em questão, apenas uma das escolas do bairro Major Prates expôs sua evolução no IDEB paralela ao crescimento da renda familiar. Ademais, em alguns bairros em que houve melhoras signi-

ficativas da renda domiciliar, não há presença de escolas públicas, especialmente, da rede municipal.

Faz-se necessário, portanto, a busca de outras variáveis pertinentes à estratificação educacional que possam evidenciar, na prática, como os fatores socioeconômicos interagem ou interferem na evolução ou queda dos números do IDEB e, concomitantemente, na qualidade da educação. Acrescenta-se, ainda, a preocupação com uma investigação detalhada das práticas escolares para demonstrar quais elementos específicos, ações, estratégias, técnicas e métodos adotados que propiciaram tal evolução tendo em vista impulsionar e alcançar as metas determinadas pelo MEC. Outrossim, é crucial uma análise que busque as variáveis que interferiram direta ou indiretamente no declínio dos resultados do IDEB das escolas supramencionadas, nos períodos em questão.

## Considerações finais

Estudos acerca da educação na sociedade contemporânea e da dinamização dos múltiplos processos sociais nela envolvidas reforçam a necessidade de uma abordagem multidimensional capaz de interpretar as fragmentações e os deslocamentos contidos em um contexto social que ultrapassem as variáveis de cunho econômico, de classes.

As discussões referentes à democratização dos sistemas educacionais no Brasil tendem a focalizar a municipalização como o paradigma que condiciona e viabiliza aplicação de políticas públicas, uma vez que a descentralização é interpretada, frequentemente, como um ganho, na medida em que os gestores administrariam, com maior competência, os recursos destinados à educação. No entanto, quando se refere à questão dos indicadores da qualidade da educação mediante aumento dos investimentos públicos, são acentuadas as discrepâncias das ações contraditórias do capitalismo.

Nessa perspectiva, Uma política de incentivo financeiro aos municípios e às escolas que atingem as metas previstas pelo IDEB não coaduna com o propósito da perspectiva de solucionar o problema para atingir a qualidade da educação. Pondera-se que tal procedimento pode gerar uma espécie de círculo vicioso, no qual a construção de uma escola de qualidade pode re-

velar traços de exclusão dos alunos fracos na data da aplicação da prova, o que acaba por distorcer a visão real do quadro situacional da educação, seja ela da escola as políticas de avaliação

Ademais, mediante testes padronizados que constituem indicadores de sucesso/fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que poucas são as medidas políticas ou administrativas requeridas a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequencial. Os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino. Ademais, há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm mediante a aprendizagem dos alunos, do município ou mesmo das regiões do Brasil que são dotadas de discrepâncias alarmantes.

A correlação apenas entre variáveis de índices educacionais e de renda domiciliar numa perspectiva de traçar elementos de estratificação educação no Brasil e, por conseguinte, em Montes Claros, não são determinantes para o contexto de análise da educação de qualidade. Salienta-se que indicadores de qualidade da educação devem transparecer características que superem o âmbito escolar e as políticas públicas de financiamento, mesmo porque há grandes discrepâncias regionais e locais que demarcam o histórico da busca da educação de qualidade no País.

### Notas

<sup>1</sup> O autor refere-se ao Consenso de Washington. Trata-se de uma ampla reunião na capital norte-americana no final do ano de 1989 mediante ao crescente processo de endividamento externo, estagnação econômica, inflação, recessão e desemprego enfrentado por alguns países. Funcionários do governo dos Estados Unidos da América (EUA), dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiram um conjunto de reformas básicas tendo em vista a superação da crise econômica vivenciada pela América Latina.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://tinyurl.com/3kf8j6o> <Acesso em 20/09/2013>

<sup>3</sup> Demo (1994) expõe que o desafio participativo destaca o sujeito histórico capaz, direcionado para a iniciativa, a autogestão e a proposta. Utiliza-se do conhecimento como fator crucial e eficiente de fazer e inovar histórias. No entanto, o desafio participativo está interligado à capacidade de inovar num contexto permeado pela democracia, equidade e riqueza. Concebe-se que a melhor expressão da qualidade é a participação, que é intrinsecamente obra humana comum.



<sup>4</sup> Estado de bem-estar social é compreendido, numa perspectiva mais ampla, como aquele Estado resultante da ampliação da democracia no mundo capitalista ocidental, decorrente, por sua vez, do Estado liberal reformista. Trata-se de um modelo de Estado que procura a sua legitimação por intermédio de políticas públicas capazes de melhorar a situação da classe trabalhadora.

<sup>5</sup> “As origens intelectuais dessa abordagem ‘multidimensional’ foram habitualmente atribuídas à obra de Weber, e mais especialmente ao Weber que está nas páginas dos manuais didáticos sobre estratificação nos quais suas ideias são apresentadas como refutação da teoria de classe de Marx. A abordagem multidimensional é vista ali como um corretivo ou deslocamento do ‘determinismo econômico’ de Marx, dando a ênfase ao papel dos fatores de status que operam independentemente de classe e diluem seus efeitos sociais.” (Bottomore, Nisbet, 1980, p.784).

<sup>6</sup> Nesse sentido, “o poder refere-se à capacidade da pessoa para conseguir seus objetivos na vida, mesmo diante de posição. A propriedade pode ser definida como direitos a bens e serviços. A valorização refere-se a um julgamento societário de que uma posição ou um status são mais prestigiosos ou honrosos do que outros, ou mais populares, ou preferíveis por alguma razão. A satisfação psicológica inclui todas as fontes de prazer e contentamento que não sejam classificáveis como propriedade, poder ou valorização.” (Tumin, 1970, p.27)

<sup>7</sup> Salienta-se que atuação dos fatores escolares no desempenho do aluno também interliga-se às políticas educacionais na democratização das oportunidades provenientes de uma formação educacional de qualidade.

<sup>8</sup> O autor pontua que tais fatores podem advir da existência de três turnos diários nas escolas, reduzindo a permanência do aluno a menos de três horas por dia ou do congestionamento das salas de aula. Também podem se manifestar através da insuficiência e inadequação do material escolar oferecido pela escola e até mesmo pela atitude dos professores diante dos alunos com valores culturais diferentes dos imperantes na escola. (Silva, 1986, p. 50)

<sup>9</sup> A idéia de “cidade média” configura-se como local de concentração e reprodução econômica e social, no contexto da urbanização nacional, que emergiu a partir da década de 1970. Desse modo, as cidades médias brasileiras são analisadas conforme a realidade teórica e empírica e, respectivamente, suas formas e funcionalidades nos parâmetros da hierarquia urbana nacional. Necessitam, portanto, segundo França (2009) de estudos sistemáticos tendo em vista uma compreensão crítica e reflexiva acerca do seu papel e das suas articulações nos âmbitos regional, nacional e global.

<sup>10</sup> Conforme a explanação de Callegari (2011), os recursos que sustentam o FUNDEB são resultantes da subvinculação percentual que in-

cide, na origem, sobre a maior parte dos recursos vinculados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. Tais recursos são oriundos da vinculação da receita arrecadada de impostos, a que se refere o Artigo 212 da Constituição Federal. Desse modo, da receita de impostos - os mesmos e os compartilhados diante de transferências constitucionais - dos entes federados, uma parte (vinculação de vinte e cinco por cento, no mínimo) é encaminhada para a manutenção e para o desenvolvimento do ensino. Do total da referida vinculação, com exceções, uma determinada parcela, relativa à subvinculação de vinte pontos percentuais (80% de 25%), é direcionada para a Educação Básica via FUNDEB. Cada estado e seus respectivos municípios tornam-se os provedores dos recursos concentrados no fundo supracitado, proporcionalmente às respectivas receitas a eles subvinculadas.



## Referências

- Arelaro, L. (s.d.). *Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação*. Consultado em 20/09/2013, disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GTO5-3866-Int.pdf>
- Bottomore, T., Nisbet, R. (1980). *História da análise sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Buchmann, C.; Hannum, E. (2001). Education and stratification in developing countries: a review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, 27, 77-102.
- Callegari, C. (2010). *A educação como questão central na contemporaneidade*. Consultado em 22/09/2011, disponível em <http://sociologiacienciaevida.uol.com.br/ESSO/Edicoes/13/artigo65885-1.asp>
- Delors, Jacques, et al. (2005). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (10ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Demo, Pedro.(1994). *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus.
- Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 28, (100 n.º Especial), 921-946.
- Forquim, Jean Claude. (org.). (1995). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- França, Iara Soares, et al. (2009). Cidade média, polarização regional e setor de educação superior: estudo de Montes Claros no Norte de Minas Gerais. *Revista Formação*, 16 (2), 52-70.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In *Escola S. A.* (pp. 30-42). Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- Leite, Marcos Esdras. (2013). Produções acadêmicas da disciplina isolada de T. E. em poder e processos socioeconômicos - Geotecnologias aplicadas à gestão urbana. *Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social*. Montes Claros: Unimontes.
- Oliveira, Romualdo Portela de, Araújo, Gilda Cardoso de. (2005, jan./abr.). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 5-24.
- Schwartzman, S. (1993). A busca da qualidade na educação. In *Educação e Modernidade* (pp. 217-219). Rio de Janeiro: Fórum Nacional / Nobel.
- Silva, B. (org.). (1986). *Dicionário de Ciências Sociais* (p. 177). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Silva, Néelson do Valle. (2003). Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In *Origens e Destinos - Desigualdades Sociais ao Longo da vida* (pp. 105-133). Rio de Janeiro: Topbooks.
- Tumin, Melvin M. (1970). *Estratificação Social: as formas e funções da desigualdade*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.