

Vanessa Moreira Pintoco

**Visão do professor sobre o NÚMERO DE ALUNOS POR  
TURMA: uma contribuição para a melhoria da qualidade da  
educação**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Vanessa Moreira Pintoco

**Visão do professor sobre o NÚMERO DE ALUNOS POR  
TURMA: uma contribuição para a melhoria da qualidade da  
educação**

Dissertação submetida como requisito parcial para  
obtenção do grau  
de MESTRE

Orientação

*Professora Doutora Vera Lúcia Alves Pereira Diogo*

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Ao meu marido Alexandre Diuana de Menezes Silva que sempre me motivou, me apoiou e me ajudou, ao longo dos cinco anos que estamos juntos.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre esteve ao meu lado me dando sabedoria e discernimento.

Especialmente à Professora Vera Lúcia Alves Pereira Diogo, que me orientou em todo o processo da pesquisa, onde contribuiu com sugestões, críticas e apontamentos valorosos que foram essenciais para a construção dessa investigação e que apesar da distância, entre Brasil e Portugal, com sua orientação, foi possível a concretização de mais essa etapa acadêmica.

Agradeço ao meu marido Alexandre, que muitas das vezes entendeu meus momentos de nervosismo, irritação e cansaço, na compreensão da realização desta etapa acadêmica, pois entende o quanto a conclusão desta investigação é importante para mim. Nesse percurso, pude perceber que com o seu apoio, incentivo e votos de autoconfiança e autoestima foram de extrema importância para seguir em frente. Ao meu marido, que amo tanto!

Aos meus pais, Marilda Moreira Pintoco e Gilberto Pintoco, que ao longo da minha vida me mostrou o quanto o estudo é essencial na vida de uma pessoa.

A todos que fazem parte da minha história estejam certos de que muitas contribuições foram importantes.

Aos colegas do curso de mestrado da primeira turma da cidade de Cabo Frio/RJ – Brasil.

Aos professores do primeiro segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental da cidade de Casimiro de Abreu/ RJ- Brasil que contribuíram para esta investigação.

Ao Professor Mauro Marques e a Professora Eloiza Helena da Silveira Freitas que, através deles, foi possível a realização do curso na região de Cabo Frio/ RJ- Brasil. A vocês, os meus sinceros cumprimentos!



## RESUMO

A qualidade do ensino e/ ou da educação, por ser um conceito histórico sofreu diversas modificações no tempo e no espaço, tendo em conta as condições e evoluções dos contextos culturais, históricos e sociais, culminando em diferentes usos e significados. Nesta dissertação a qualidade da educação foi discutida a partir do trabalho pedagógico que é realizado cotidianamente no dia-a-dia do professor. Assim, é de fundamental importância a participação do professor, no processo político, nas decisões e ações, em diferentes situações no âmbito escolar, permitindo a reflexão perante os problemas decorrentes da prática pedagógica (Souza, 2009). A presente dissertação teve como objetivo investigar a relação da qualidade da educação com o número de alunos por turma na rede Municipal de ensino de Casimiro de Abreu, na perspectiva dos professores. Os professores foram convidados a refletir sobre as ações didático-pedagógicas tendo em conta, os impactos do tamanho da turma. Sobre os efeitos da redução do número de alunos por turma, vários estudos apresentam resultados controversos, sendo suas análises focadas em provas ou exames externos com múltiplos entendimentos (CNE, 2016). Esta investigação propõe um enfoque qualitativo ao processo de ensino/aprendizagem que ocorre no cotidiano de sala de aula, tendo o tamanho da turma como objeto de análise. Recorremos a dados secundários, tendo também realizado um trabalho de campo, com recolha e análise de dados, à luz da teoria apresentada. A metodologia utilizada é de base quantitativa, articulada com uma abordagem qualitativa na interpretação de dados, obtidos por questionário fechado aplicado a professores do primeiro segmento (1º ao 5º de escolaridade) do ensino fundamental do município de Casimiro de Abreu/ RJ – Brasil. As principais conclusões apontam que a qualidade da educação se relaciona negativamente com o aumento do tamanho das turmas, sendo as ações didático-pedagógicas do professor significativamente prejudicadas com o aumento do número de alunos em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tamanho; Dimensão; Turma; Qualidade; Educação; Ensino; Casimiro de Abreu.



## ABSTRACT

The quality of education and / or education, as a historical concept, has undergone several changes in time and space, taking into account the conditions and evolutions of cultural, historical and social contexts, culminating in different uses and meanings. In this dissertation the quality of education was discussed from the pedagogical work that is carried out daily in the teacher's daily life. Thus, it is of fundamental importance the participation of the teacher, in the political process, in the decisions and actions, in different situations in the school environment, allowing the reflection before the problems arising from the pedagogical practice (Souza, 2009). The purpose of this dissertation was to investigate the relation between the quality of education and the number of students per class in the Municipal School of Education of Casimiro de Abreu, from the perspective of teachers. The teachers were invited to reflect on the didactic-pedagogical actions taking into account the impacts of the class size. On the effects of reducing the number of students per class, several studies present controversial results, and their analyzes' focus on external tests or exams with multiple understandings (CNE, 2016). This research proposes a qualitative approach to the teaching / learning process that occurs in the classroom everyday, having the class size as the object of analysis. We used secondary data and also carried out fieldwork, with data collection and analysis, in the light of the presented theory. The methodology used is quantitative based, coupled with a qualitative approach in the interpretation of data, obtained by closed questionnaire applied to teachers of the first segment (1st to 5th grade) of elementary school in the municipality of Casimiro de Abreu / RJ - Brazil. The main conclusions point out that the quality of education is negatively related to the increase in the size of the classes, and the didactic-pedagogical actions of the teacher are significantly impaired by the increase in the number of students in the classroom.

**KEYWORDS:** Size; Dimension; Class; Quality; Education; Teaching; Casimiro de Abreu.



## ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xiii
LISTA DE GRÁFICOS	xv
LISTA DE TABELAS	xvii
1. INTRODUÇÃO	1
2. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
2.1. Educação, ensino e aprendizagem	5
2.2. Dimensões da qualidade da educação	12
2.3. Importância da gestão democrática na qualidade do ensino	44
2.4. Número de alunos por turma: influência na qualidade do ensino	63
3. CAPÍTULO II - METODOLOGIA	75
3.1. Problema e Objetivos	75
3.1.1. Problema e sua Justificação	77
3.1.2. Objetivos	78
3.2. Objeto da pesquisa	79
3.3. Local de estudo e Participantes	79
3.3.1. Local de estudo	79
3.3.2. Participantes	80
3.4. Técnicas de recolha de dados	81
3.5. Técnicas de tratamento de dados	81
4. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
4.1. Perfil dos professores	84
4.2. Variáveis didático-pedagógicas	91

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
APÊNDICES	151
• Modelo de Análise	151
	151
• GRÁFICO 1 – Proporção de professores por sexo (69 respostas)	151
• GRÁFICO 4 – Proporção de professores por formação (66 respostas)	152
Fonte: realização própria	152
• GRÁFICO 5 – Proporção de professores por vínculo trabalhista (57 respostas)	152
• GRÁFICO 7 – Ano de escolaridade que lecionam os professores (63 respostas)	152
• TABELA 09 – Ações do professor em sala de aula: grau de concordância.	153
• Autorização para aplicação do questionário nas escolas do município de Casimiro de Abreu/ RJ – Brasil.	155
• Questionário aplicado	156
Página 01	156
	156
Página 02	157
Página 03	158
	158
Página 04	159
	159
Página 05	160

	160
Página 06	161
	161
ANEXO	162
• Modelo de questões da ANA (3º ano do ensino fundamental) – Avaliação da Nacional da Alfabetização e demais Avaliações externas	162
• Modelo de questões da prova Brasil (5ª ano do ensino fundamental) – Matemática	162
	163
• Modelo de questões da prova Brasil (5ª ano do ensino fundamental) – Português	164



## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – (Prova Brasil)

CEB – Câmara de educação Básica

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CNE – Conselho Nacional de educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos para o Ensino Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERS – Educational Research Services

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe

PEIC – Primeiro Estudo Internacional Comparativo

PNE – Plano Nacional de Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento do rio Grande do sul

TALIS – Teaching and Learning International Survey (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem)

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TIMSS – Terceiro Estudo Internacional em Matemática e Ciências

Anísio Teixeira

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

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Proporção de professores por sexo (em anexo).

GRÁFICO 2 – Proporção de professores por idade.

GRÁFICO 3 – Proporção de professores por tempo de docência.

GRÁFICO 4 – Proporção de professores por formação (em anexo).

GRÁFICO 5 – Proporção de professores por vínculo trabalhista (em anexo).

GRÁFICO 6 – Proporção de turmas por professor.

GRÁFICO 7 – Ano de escolaridade que lecionam os professores (em anexo).

GRÁFICO 8 – Disciplina que os professores lecionam.

GRÁFICO 9 – Quantidade de alunos por turma.

GRÁFICO 10 – Tamanho da turma dificulta a qualidade do ensino.

GRÁFICO 11 – Tamanho da turma razoável para a qualidade do ensino.

GRÁFICO 12 – Frequência de utilização de métodos e materiais didáticos pelos professores.

GRÁFICO 13 – Turma com 25 alunos em sala - Efeitos na qualidade da aula na ausência de 5 (cinco): alunos que mais dificultam a aula.

GRÁFICO 14 – Fatores que influenciam a qualidade da aula na ausência desses 5 alunos (gráfico 13).

GRÁFICO 15 – Turma com 25 alunos em sala - Efeitos na qualidade da aula na ausência de 5 (cinco): alunos que mais facilitam a aula.

GRÁFICO 16 – Aumento da quantidade de alunos em sala: atuação docente quanto a flexibilização/ adaptação as necessidades dos alunos.

GRÁFICO 17 – Número elevado de alunos por turma – efeitos no processo da avaliação contínua.

GRÁFICO 18 – Grau de satisfação em relação às dimensões do ensino, onde 1 (um) significa nenhuma satisfação e 3 (três) satisfação máxima.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Itens que sofre influência na qualidade do ensino com o aumento do tamanho da turma.

TABELA 02 – Outros aspectos que mais influenciam no desenvolvimento dos processos de ensino/ aprendizagem.

TABELA 03 – Auxílio aos alunos com dificuldades – atendimento individualizado do professor – Fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino.

TABELA 04 – Mudança no grau de dificuldade nas seguintes ações didático-pedagógicas, quando o número de alunos aumenta de 20 para 25 alunos.

TABELA 05 – Mudança no grau de dificuldade nas seguintes ações didático-pedagógicas, quando o número de alunos aumenta de 20 para 30 alunos.

TABELA 06 – Aumento do número de alunos potencia as seguintes situações.

TABELA 07 – Diminuição do tamanho da turma influencia o ambiente de sala de aula?

TABELA 08 – Percepção do ensino-aprendizagem com alunos inclusos (concordância ou discordância).

TABELA 09 – Ações do professor em sala de aula: grau de concordância (em anexo).



## 1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira enfrenta diversos problemas que atualmente vão dos altos índices de repetência e de evasão como também à superlotação de salas de aula, professores mal remunerados e desvalorizados, ausência dos pais no processo de aprendizagem e na vida escolar, falta de materiais e infraestruturas adequadas. Diante de tantos problemas, diversos fatores são estudados na pedagogia com o intuito de melhorar a qualidade da educação. Qualidade essa que é influenciada tanto por questões externas ao cotidiano escolar, de âmbito econômico, político cultural e social, destacando-se a família enquanto agente de socialização primária, quanto por questões didáticas e pedagógicas, que se manifestam e condicionam o processo de ensino/aprendizagem como a metodologia, a avaliação, os conteúdos, a relação professor-aluno, o clima de sala de aula e da escola, o planejamento, a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

Ao longo de sete anos de trabalho no primeiro segmento do ensino fundamental nas prefeituras de São Gonçalo e Casimiro de Abreu do estado do Rio de Janeiro, a autora da presente pesquisa notou a recorrência de reclamações de professores acerca do número elevado de alunos nas turmas. As queixas dos professores parecem não ter sido escutadas por gestores de determinadas escolas, ou os gestores poderão não ter tido condições para realizar a redução do número de alunos em sala. De qualquer modo, em nenhum momento o assunto foi debatido entre professores e gestores e se presenciou a redução de alunos por turma e abertura de novas turmas.

Paralelamente a isso, era cobrada cada vez mais versatilidade e criatividade em sua prática pedagógica, independentemente das condições que os professores tinham em sala de aula. Condições que muitas das vezes

dificultavam o seu trabalho com os alunos, nomeadamente, o grande número de alunos por sala, a falta de materiais didáticos, a presença de alunos inclusos sem professor de apoio pedagógico, entre outros. Assim, a principal motivação desta pesquisa consiste em saber até que ponto, em turmas superlotadas, o professor é capaz de realizar o seu trabalho de modo a garantir um ensino de qualidade.

Perante a disparidade de resultados de diferentes estudos realizados, persistem dúvidas sobre o que é compreendido por educação de qualidade e o quanto uma ação pedagógica eficaz do professor é dificultada com um número elevado de alunos em sala. Dúvidas relevantes para a autora, atualmente supervisora pedagógica e educacional, que deseja propiciar para os alunos o melhor daquilo que foi produzido pelo campo acadêmico da pedagogia e pela prática de diversos professores empenhados em sala de aula.

Em uma perspectiva da qualidade do ensino não focalizada no resultado final, mas na multidimensionalidade do processo de ensino/aprendizagem que ocorre no cotidiano de sala de aula, é levantada a seguinte questão: **Qual a relação da qualidade da educação com o número de alunos por turma, na perspectiva dos professores da rede Municipal de ensino de Casimiro de Abreu?** Ou seja, o quanto se perde ou não em qualidade, discriminada em suas diversas dimensões didático-pedagógicas, em função de uma dimensão determinada: tamanho da turma.

A partir do problema e da questão de partida enunciada, auscultaram-se as representações dos professores do primeiro segmento do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Casimiro de Abreu/ RJ, quanto à relação da qualidade da educação com o número de alunos em sala de aula. Para tanto foi necessário: (1) Discutir o conceito de qualidade da educação e do ensino em suas diversas dimensões; (2) Analisar a importância da gestão democrática para a qualidade do ensino; (3) Discorrer sobre os efeitos da redução do número de alunos por turma e (4) Avaliar que variáveis didático-pedagógicas são alteradas

com o aumento do tamanho da turma, na perspectiva dos professores de Casimiro de Abreu.

Esta pesquisa foi organizada em três capítulos. No capítulo I – revisão de literatura é feito um enquadramento ao âmbito em análise, considerando conceitos e definições sobre educação, ensino e aprendizagem, como também dimensões da qualidade da educação. Refletiu-se, particularmente, sobre os efeitos do número de alunos em sala de aula, e ainda, sobre os impactos da gestão democrática na qualidade do ensino.

No capítulo II – metodologia é feito um desenvolvimento sobre o percurso metodológico desta investigação, no que diz respeito ao tipo de pesquisa, objeto, locus e sujeitos da pesquisa, assim como técnicas de recolha de dados e técnicas de tratamento de dados.

No capítulo III – análise e discussão dos resultados são feitas a apresentação e discussão de resultados, organizada em dois tópicos para melhor compreensão dos dados coletados: perfil dos professores e variáveis didático-pedagógicas.

Por fim, as considerações finais sintetizam as interpretações mais importantes que o desenvolvimento desta investigação permitiu tecer, possibilitando responder aos objetivos traçados.



## 2. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1. EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

O presente estudo explora a temática da qualidade da educação, que mais especificamente se traduz na qualidade do ensino/ aprendizagem. Qual a relação entre esses conceitos? O primeiro passo da discussão é definir cada um dos conceitos (educação, ensino e aprendizagem) bem como as suas interrelações no contexto da prática pedagógica.

Libâneo (1994) define educação como um processo que consiste em fornecer aos indivíduos os conhecimentos e experiências culturais que foram sendo construídas pela humanidade ao longo dos tempos para que possam ser agentes transformadores e atuantes na sociedade em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Dourado e Oliveira (2009), apontam que para alguns a educação é entendida, de modo limitador, como a sucessão de etapas da escolarização, apresentando-se sistematicamente através do sistema escolar. Para outros a educação deve ser compreendida como um espaço que inclui vários atores, locais e processos sistemáticos e assistemáticos. “Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações” (p. 204).

Para Oliveira (2011), a educação procura articular o social e o individual, numa perspectiva de globalidade. Assim, a educação é

compreendida como processo de formação global do ser humano, onde os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais são importantes, existindo uma interferência dos fatores externos (sociocultural) na formação do indivíduo e as modificações destes vistos como fatores de interferência do meio social. (Oliveira, 2011, p. 26).

Assim como Libâneo (1994), Oliveira (2011) entende que a educação é uma ação que faz parte da existência do ser humano, da vida sociocultural, em suas relações com o mundo, num processo permanente. “A educação tem de ser compreendida como uma atividade especificamente humana que se desenvolve historicamente nas relações (cognoscitivas, sociais, culturais e políticas) que o ser humano estabelece com o mundo” (Oliveira, 2011, p. 33).

Libâneo (1994) distingue um sentido amplo e um sentido estrito de educação. Educação em seu sentido amplo, aproximando-se da acepção de Oliveira (2011), é compreendida como os processos formativos que se dão no meio social no qual os indivíduos estão inseridos e que se tornam inevitáveis. Nesse sentido a educação, a prática educativa, acontece em diversas instituições e em diversas atividades sociais envolvidas na organização econômica, na religião, nos costumes, nas relações entre os indivíduos e na organização política e legal de uma sociedade.

Já em seu sentido estrito, a educação consiste na instrução ou ensino por meio de uma ação consciente e intencional, determinada, sistematizada e planejada, sem se afastar dos modelos formativos gerais. Esta acontece em locais específicos, instituições escolares ou não (Libâneo, 1994).

Os estudos que tratam das diversas modalidades de educação caracterizam a influência educativa, que os indivíduos recebem ao longo de sua vida, como intencional e não-intencional. A educação não-intencional, também entendida como aprendizagem casual, diz respeito a algo que não foi planejado ou organizado, mas acontece casualmente e empiricamente, de modo espontâneo, a partir das vivências que os indivíduos realizam durante toda a vida, ou seja, está relacionada com as influências do contexto social, pelos meios de comunicação e do meio ambiente sobre os indivíduos que se relacionam socialmente (Libâneo, 1994).

Essas influências também podem ser denominadas de educação informal, também entendida como assistemática ou difusa que é definida como todas as

coisas que aprendemos ao longo da vida de maneira quase espontânea a partir do meio social do qual fazemos parte, a partir das relações interpessoais, da televisão, das notícias de jornais, dos livros, entre outros. Esse tipo de educação não é orientado por um planejamento ou agenda, sendo, pois, assistemática ou difusa; é entendida como parte do processo de socialização dos indivíduos (Pinto, 2005). É uma educação que acontece diariamente pelo aprendizado das tarefas de cada grupo social, pela observação ou pela convivência com os mais velhos (Oliveira, 2001).

A educação intencional está relacionada diretamente às influências em que os objetivos e as intenções são definidos conscientemente, como as que acontecem dentro o espaço escolar, mas também em contexto extra-escolar. Nesse tipo de educação, os objetivos e as tarefas são definidos conscientemente e existe uma intencionalidade por parte do educador, seja o pai, o professor ou qualquer indivíduo que estiver designado para tal (Libâneo, 1994).

É importante considerar que existem diversas formas de educação intencional, podendo os meios utilizados variar, de acordo com o objetivo pretendido. Pode-se falar em educação não-formal e educação formal. A educação não-formal acontece fora do sistema escolar formal, mas tem um processo de ensino estruturado com objetivos, avaliação, e atividades preparadas por educadores qualificados (Pinto, 2005). É um modelo de educação que oferece tipos selecionados de ensino, é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Pode ou não seguir um conjunto de processos sequenciais e hierárquicos, com duração variável e pode, ou não, emitir certificados de aprendizagem. Neste tipo de educação o tempo de aprendizagem é flexível, as capacidades e diferenças são respeitadas (Gadotti, 2005).

O conceito de educação não-formal abrange um amplo conjunto de “valores sociais e éticos tais como os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social, o diálogo intergerencial, a igualdade de

oportunidades, a cidadania democrática e a aprendizagem intercultural” (Pinto, 2005, p.5). Dá ênfase no desenvolvimento de metodologias de aprendizagem participativas que leva em consideração o desenvolvimento e os conhecimentos adquiridos por cada formando, a autonomia e a responsabilidade de cada um.

Educação não-formal é um conceito amplo, associado ao conceito de cultura e “designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagens de conteúdos escolares em ambientes diferenciados” (Gadotti, 2005, p. 3). Nesse sentido pode ser entendida como educação popular e educação comunitária e pode ser considerada como “educação ao longo de toda a vida” (conceito que foi propagado pela UNESCO).

A educação formal ou sistemática é realizada em instituições de ensino ou em outros locais de instrução e educação e tem por objetivo o ensino de determinados conhecimentos e técnicas, a cargo de pessoas especializadas. É uma maneira seletiva de educação, pois os conteúdos a serem transmitidos são selecionados (Oliveira, 2001). Os objetivos da educação formal são explícitos, ou seja, são claros e específicos e as ações de ensino são sistematizadas e os procedimentos didáticos são planejados pelo professor.

Na educação formal há uma estrutura preestabelecida e etapas de desenvolvimento que são avaliadas quantitativamente. Essas etapas, que são os anos de escolaridade, são organizadas por disciplinas que estão associados aos programas curriculares de ensino de acordo com cada sistema de ensino (Pinto, 2005).

Depende de um direcionamento, de uma “diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação” (Gadotti, 2005, p.2). Esse tipo de educação se destaca entre as diversas formas de educação intencional.

O processo educativo está subordinado às exigências da sociedade e as finalidades e meios da educação submetem-se às formas de organização das relações dos grupos sociais, ou seja, são socialmente determinados. A educação é determinada por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas, seus objetivos e conteúdos estão subordinados a essas exigências.

Seus finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais – que precisam ser compreendidos pelos professores. Por outro lado é preciso compreender, também, que as relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. (Libâneo, 1994, p. 21).

No entanto, é preciso compreender que uma educação voltada para os interesses da maioria é condicionada pelos desequilíbrios das relações de poder numa dada sociedade, logo, o processo educativo está condicionado por essas relações.

O conceito de democracia está relacionado ao conceito de igualdade e justiça social que tem como principal função transformar as condições que causam as desigualdades não apenas reduzi-las ou combatê-las. Assim a ideia de justiça social requer um novo entendimento do que é considerado pelas sociedades contemporâneas de progresso, pois, é insustentável considerar apenas o crescimento econômico como fator primordial para o progresso material e equidade, para o respeito das condições de vida dos indivíduos e pelos recursos naturais que devem ser transmitidos em bom estado às gerações futuras e que tornam possíveis a existência humana (Diogo, 2008).

O princípio da justiça social fornece um modo de conceder direitos e deveres nas instituições básicas da sociedade e determinam a distribuição adequada das vantagens e direitos e serviços da cooperação social. Há uma incompatibilidade de interesses, pois as pessoas não são indiferentes no que se refere ao entendimento de como os benefícios produzidos pela colaboração

mútua são partilhados, pois cada indivíduo opta por uma maior ou menor participação. “Exige-se um conjunto de princípios para escolher entre várias formas de ordenação social que determinam essa divisão de vantagens para selar um acordo sobre as partes distributivas adequadas” (Rawls, 1997, p. 5).

Para Rawls (1997) a sociedade é bem organizada não apenas quando está planejada para favorecer o bem dos seus integrantes, mas quando é também guiada por uma concepção pública de justiça em que seus integrantes partilham os mesmos princípios de justiça, que são corroborados pelas instituições sociais básicas. Assim, apesar dos indivíduos realizarem diversas exigências mútuas, eles identificam semelhanças comuns a partir das quais suas exigências podem ser julgadas.

Até o momento presente, o estudo referiu-se à educação, que não pode ser igualada a ensino, embora haja uma relação direta entre esses dois conceitos ou práticas. Essa delimitação é encontrada em Libâneo (1994) que compreende a educação formal como o ato de planejar, organizar, direcionar e avaliar a atividade didática, efetivando as tarefas da instrução. O ensino combina entre si tanto as atividades que o professor realiza (magistério) quanto a direção das atividades de estudo dos alunos. Ensino e instrução se alteram em função de determinado momento histórico em consequência das necessidades da sociedade. O ensino não se resume a transmissão de conhecimentos. Ele é

um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam objetivos, conteúdos e métodos conforme opções assumidas pelo educador, cuja realização está na dependência de condições, seja aquelas que ele precisa transformar ou criar. (Libâneo, 1994, p.56 – 57).

É importante enfatizar que o ensino é o principal meio e fator da educação, pois é através dele que as ações, meios e condições podem ser concretizados pela instrução que se “refere à formação intelectual, formação e

desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados” (Libâneo, 1994, p. 23). Nesse sentido o ensino é o campo principal da instrução e educação. Portanto, quando nos referimos à educação escolar estamos nos referindo ao ensino.

O ensino tem por função organizar de forma intencional, planejada e sistematizada as condições adequadas para que os indivíduos desenvolvam a sua aprendizagem escolar. Nesse sentido o processo de ensino possibilita uma intervenção e fornece subsídios para que os alunos se tornem ativos na aquisição de conhecimentos (Libâneo, 1994).

Para Libâneo (1994) o ensino assume três funções indissociáveis: a organização dos conteúdos de modo que esses possam ser significativos para cada aluno, considerando as características socioculturais e as experiências individuais; possibilitar ao aluno o conhecimento de suas potencialidades e torna-lo autônomo e independente através de atividades e métodos de estudo; e dirigir e controlar a ação do professor para os objetivos da aprendizagem.

Acrescenta ainda que a atividade de ensino está ligada diretamente às relações sociais mais amplas entre os indivíduos, que designa de prática social. O ensino, no sentido amplo, corresponde tanto a intervenção entre o indivíduo e a sociedade proporcionando que se tornem claros os objetivos de formação escolar diante as necessidades do contexto social, político e cultural da sociedade que se apresenta marcada por disputas de interesses entre grupos sociais, quanto ao entendimento de que a aquisição de conhecimentos e habilidades é um meio que auxilia na superação das desigualdades sociais ou na luta pela transformação social.

Ademais, o ensino está submetido a outros fatores do processo ensino-aprendizagem, como “a organização do ambiente escolar, os mecanismos de gestão da escola, o sistema de organização das classes, o conselho de pais, os livros didáticos e o material escolar, a unidade de proposto do grupo de professores, etc.” (Libâneo, 1994, p. 90).

A condução do processo de ensino exige um entendimento, claro e preciso, sobre o que é o processo de aprendizagem considerando as formas como as pessoas aprendem e em que condições, sejam elas interna ou externa, essa aprendizagem é influenciada.

Assim, a aprendizagem escolar pode ser entendida como a aprendizagem organizada que acontece de forma sistematizada em ambientes escolares, que são organizados para a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e normas de convivência social. Tal diferenciação que pode associar-se à de Oliveira (2001), ainda que respeitem a conceitos distintos, os critérios de diferenciação são os mesmos.

A aprendizagem é um processo de assimilação ativa de determinados conhecimentos e de operações mentais de modo que se torne possível uma compreensão, para que se possa aplicar consciente e autonomamente os conhecimentos adquiridos. Conhecimentos esses que são organizados e orientados no processo ensino-aprendizagem. Assim, o ensino não pode ser compreendido por si mesmo, mas na associação com a aprendizagem (Libâneo, 1994).

## 2.2. DIMENSÕES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O presente estudo objetiva compreender o quanto o tamanho da turma influencia a qualidade da educação através da análise do processo de ensino-aprendizagem. Logo, é fundamental entender os diversos conceitos de qualidade da educação, de modo a definir indicadores de qualidade para o trabalho pedagógico do professor.

A noção de qualidade do ensino e/ou educação sofreu diversas modificações no tempo e espaço, pois se vincula às exigências da sociedade em um

determinado contexto cultural, histórico e social, resultando em diferentes usos nos diversos espaços em que aparecem (Dourado & Oliveira, 2009).

A constituição federal de 1988, em seu artigo 206 inciso VII, define como um dos princípios da educação brasileira a garantia de padrão de qualidade e em seu artigo 211, estabelece oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino (Brasil, 1988).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), no título II: Dos Princípios e Fins da educação Nacional, menciona em seu artigo 3º que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, definindo como um dos princípios a garantia de padrão de qualidade, mas não menciona qual seria esse padrão de qualidade; e em seu artigo 4º, inciso IX, garante que a educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

O parecer CNE/CEB n. 08/ 2010, que aguarda por homologação, estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. É importante salientar que o tamanho da turma é considerado como critério de qualidade da educação nesta legislação. Assim, o parecer dá uma

definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma foram consideradas: ... Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos... (p. 19).

No entanto, o artigo 25 da LDB menciona que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar a relação adequada entre o número de alunos e o professor” e no seu parágrafo único estabelece que “cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das

características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo”.

Assim, em muitos estabelecimentos de ensino, o número de alunos em sala de aula é elevado, não considerando as condições e características regionais e locais da escola. É importante questionar a metodologia da política educacional que estabelece um número sem consultar os profissionais especializados na questão e que trabalham no dia a dia em sala de aula. Seria equivalente, embora mais subjetivo, que estabelecer uma portaria sobre o tempo que um doente deve ficar no hospital, sem consultar os médicos. Mas como definir um número adequado de alunos em sala?

Nesse sentido, alguns questionamentos são feitos em relação ao que se pode entender por qualidade do ensino:

afinal, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento? No caso do acesso é mais simples, uma vez que a inexistência de vagas é facilmente constatada... Poderia o ensino de má qualidade ou sem qualidade ser considerado oferta irregular? Em caso positivo, como caracterizar a precariedade do ensino ministrado? E ainda que fosse feito um esforço para caracterizar o ensino de má qualidade ou de nenhuma qualidade, a quem seria atribuída a responsabilidade? Às secretarias de educação? Ao ministro? Ao chefe do Executivo? Ao diretor do estabelecimento de ensino? Aos professores? (Oliveira & Araújo, 2005, p. 17).

Libâneo (2001) entende que educação de boa qualidade é questão de justiça e que é de extrema importância que as escolas propiciem, da melhor forma possível, os direitos de todos os cidadãos garantindo uma formação sólida indispensável para o exercício da cidadania, formação para o trabalho, formação crítica e reflexiva e para a transformação social.

Rawls (2003) menciona que, embora os diferentes entendimentos da concepção justiça sejam especificar os direitos e deveres básicos e estabelecer equitativamente as partes apropriadas, a forma como as convicções o fazem afetam absolutamente os problemas de eficiência, coordenação e estabilidade.

Para o autor a concepção de justiça não pode ser avaliada exclusivamente pelo seu papel distributivo por mais indispensável que este seja.

No mesmo sentido, a qualidade da escola diz respeito tanto às condições e características da sua organização e funcionamento, quanto aos valores que definem o grau de excelência da mesma, sendo importante que os profissionais de cada escola construam um consenso mínimo sobre o padrão de qualidade capaz de orientar o trabalho desenvolvido. Resta saber quais seriam os critérios que dariam suporte a uma qualidade social da escola (Libâneo, 2001).

No Brasil, historicamente, o significado de qualidade se apresentou, distintamente, de três maneiras. O primeiro indicador de qualidade consistia no sentido de que a oferta à educação era insuficiente, limitada a uma determinada parte da sociedade que tinha privilégios. Assim, a qualidade era definida pela possibilidade ou impossibilidade de acesso a escolarização, pois “o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada”. (Oliveira & Araújo, 2005).

Constata-se que na década de 1920 mais de 60% da população era analfabeta. “Assim, quando nos deparamos com evocações saudosas da qualidade da escola do passado, há que se levar em conta que estamos falando de uma escola que já era diferenciada pela clientela atendida” (Oliveira & Araújo, 2005).

A partir da década de 1940, quando se iniciou o processo de expansão das oportunidades de escolarização para a população que antes não tinha acesso à educação, a escola passa a agregar diferentes grupos sociais, aumentando a sua diversidade cultural. O problema da qualidade da educação foi se tornando, progressivamente, assunto principal nos debates educacionais. Nesta época, a ampliação do acesso à escolarização concentrou-se, essencialmente na construção de prédios escolares, compra de materiais escolares de pouca qualidade, a precarização do trabalho do professor com degradação dos salários e condições de trabalho. Não houve uma preparação das escolas para

incorporar estes novos grupos de estudantes com características e experiências culturais distintas daqueles que antes faziam parte do grupo de usuários da escola. Dessa forma nunca houve de fato um debate da questão da melhoria da qualidade da educação, pois a política educacional desenhada na época enfatizou a construção de escolas para a população sem considerar a real importância da qualidade do ensino para esses novos usuários da escola pública (Oliveira & Araújo, 2005).

Oliveira e Araújo (2005) aponta um segundo indicador de qualidade que originou uma nova concepção de qualidade que passa ter a ideia de fluxo, que é definido pela quantidade de alunos que progridem dentro dos sistemas de ensino. Assim

no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil. A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade (p. 10).

Apesar da grande expansão da escolarização, na década de 1990 se inicia o processo de regularização de fluxo, pois no final da década de 1980 o Brasil apresentou uma taxa expressiva de reprovação, e logo, uma baixa na qualidade da educação ofertada à população brasileira. Criam-se, então, os ciclos de escolarização, os programas de aceleração da aprendizagem e a promoção continuada que foram propagados a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei n. 9.394/ 96. (Oliveira & Araújo, 2005).

A adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão “contabilizada” como evasão. Pode-se discutir se essas políticas e programas surtem o efeito de melhoria da qualidade de ensino. Na verdade, o seu grande impacto observa-se nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema (Oliveira & Araújo, 2005, p. 11).

Saviani (2008) acrescenta que a “*inclusão excludente*”, por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como face pedagógica da “exclusão includente” (p.442) e que tem como objetivo a inclusão de estudantes no sistema escolar em diversos níveis e modalidades sem que haja de fato garantia de padrões de qualidade que são essenciais para a entrada no mercado de trabalho. Dessa forma há uma melhoria nas estatísticas educacionais, pois se constata através dos números, o aumento do atendimento escolar assegurando a realização das metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental.

Porém, para que seja possível atingir a essas metas quantitativas a política educacional se utiliza de mecanismos como a adoção de ciclos, progressão continuada e classes de aceleração que tem como objetivo manter os alunos um número maior de anos na escola, sem que haja a efetiva aprendizagem. Assim, mesmo incluídos no sistema escolar, os alunos permanecem excluídos do mercado de trabalho e da efetiva participação na sociedade, assim sendo “a inclusão excludente” (Saviani, 2008).

Oliveira e Araújo (2005) destaca que diante de tantos problemas identificados na educação brasileira teve início um terceiro indicador de qualidade, a qualidade que é medida pela capacidade cognitiva dos alunos através de testes padronizados em grandes quantidades através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos para o Ensino Superior (ENC). Os testes teriam como objetivo avaliar se o aluno aprendeu ou não os conteúdos escolares e os seus resultados permitem constatar que apesar da ampliação do acesso à educação, ainda não se esbateram os efeitos das desigualdades sociais, regionais e internas do próprio sistema.

O ENEM é um exame realizado anualmente de caráter voluntário aos estudantes, concluintes e egressos do Ensino médio ou que já o concluíram em anos anteriores. Possibilita ao estudante uma autoavaliação de suas habilidades

e competências com vista ao prosseguimento de seus estudos e à sua entrada no mercado de trabalho, assim com a melhoria dos currículos do Ensino Médio, como mecanismo alternativo ou complementar para acesso à educação superior e como instrumento para entrada em programas governamentais. (Brasil, 2017).

O ENC<sup>1</sup> foi um exame aplicado aos formandos dos cursos de graduação nas diversas áreas. Foi realizado no período de 1996 a 2003 com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação superior no que diz respeito aos resultados do processo de aprendizagem. A partir de 2004, quando ocorreu a primeira aplicação, o ENADE passou a avaliar o rendimento dos estudantes concluintes dos cursos de graduação em relação à aquisição de habilidades e competências em sua formação e em relação aos conteúdos programáticos estabelecidos nas diretrizes curriculares de cada curso. Esse exame é de caráter obrigatório ao estudante e a regularidade máxima da avaliação é de 3 anos para cada área do conhecimento. (INEP, 2017).

O Sistema Nacional de Avaliação da educação básica (SAEB) foi constituído em 1990 e, hoje, é composto por três avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) (Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que foi incorporada a partir de 2013. (INEP, 2017).

A Aneb utiliza os mesmo instrumentos da Prova Brasil/ Anresc e é aplicada com a mesma regularidade, mas se diferencia por englobar, de forma amostral,

---

<sup>1</sup> Também conhecido por ENC-Provão. O ENADE integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que é formado também pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, em conjunto com o Enade, formam um tripé avaliativo, que possibilita conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil.

escolas públicas e privadas do país, urbanas ou rurais, e objetiva avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e rede de ensino do país. As escolas são selecionadas por sorteio, considerando sua dependência administrativa, unidade de federação, zona urbana ou rural, área de localização (capital e interior) e porte da escola. (INEP, 2017).

A Anresc (Prova Brasil) é realizada a cada dois anos e são avaliadas as habilidades em língua portuguesa (leitura) e matemática. A avaliação é aplicada aos alunos do 5º ano e 9º ano, de escolas públicas, urbanas ou rurais, com mais de 20 alunos matriculados no ano de escolaridade e objetiva mensurar a qualidade do ensino realizado nas escolas públicas gerando informações sobre o nível de aprendizagem e fornecer resultados para as unidades escolares participantes, assim como, para os sistemas de ensino. (INEP, 2017).

O intuito da Prova Brasil é estender as informações coletadas e fornecer subsídios que possibilitem a adoção de medidas com vista à superação das deficiências detectadas em cada escola avaliada (Brasil, 2008, p. 7-8).

A ANA é uma avaliação externa que tem por objetivo verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática de alunos matriculados no 3º ano de escolaridade (ensino fundamental) na rede pública de ensino, fornecer indicadores sobre condições de oferta de ensino e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e diminuição das desigualdades, de acordo com as políticas definidas pelas diretrizes da educação nacional. (INEP, 2017).

Uma visão crítica a respeito da avaliação dos sistemas e sua operacionalização se refere ao fato de que há um interesse das agências financeiras internacionais na qualidade escolar como artifício para obtenção de êxito na globalização econômica, pois a educação está vinculada a um viés economicista que esvazia a análise do desempenho da educação escolar de critérios pedagógicos. Nota-se que

as reformas acontecem num momento em que os recursos públicos destinados à educação tendem a ser submetidos a critérios de competitividade imediata, a médio e a longo prazo, depende da qualidade do sistema educativo, qualidade “por dentro” dos processos de ensino e aprendizagem e não apenas dos resultados (Libâneo, 2001, p. 207).

Para o autor os problemas são identificados, mas a realização das reformas não tem sido feita para a efetivação das reais necessidades educativas, como a formação e a remuneração dos professores. Como exemplo desse viés economicista, as relações pedagógicas podem ser equacionadas entre insumos educacionais e produção de alunos educados, sendo determinadas a partir da relação custo-benefício. Mas como definir que tipo de insumos seriam importantes e fundamentais para se obter um dado nível de aprendizado? (Libâneo, 2001).

Assim, a partir dos testes padronizados se faz relações entre as variações de aprendizado levando em consideração fatores como “presença ou ausência de livros didáticos, capacitação de professor em serviço ou formação inicial, número de alunos por classe, salário dos docentes, fornecimento de merenda escolar” (Libâneo, 2001, p.208). A partir desses fatores se retiram conclusões sobre onde ou não aplicar recursos. A exemplo pode-se citar

[...] é melhor investir em livros didáticos e não em salários? Ou em capacitação de professores pela educação a distância e não pela formação inicial nas universidades? É melhor reduzir o número de alunos nas classes ou ampliar a duração do ano letivo? São opções que acabam sendo tomadas pelo critério econômico, quase nunca pelo critério social e pedagógico (Libâneo, 2001, p.208).

A avaliação educacional do sistema objetiva a melhora da qualidade, logo, a melhora dos resultados do rendimento escolar, demonstrando-se a importância da avaliação externa pelo governo que acaba por fixar padrões nacionais de desempenho, disponibilizar insumos que influenciam no rendimento escolar e

acompanhar o desempenho escolar. Mas, é importante levar em consideração que, em muitos casos, a ênfase recai nos resultados e não na qualidade das aprendizagens (Libâneo, 2001).

Luckesi (1995) cita que no decorrer da história da educação moderna e da prática educativa a avaliação da aprendizagem escolar, realizada por provas e exames, passou a se configurar como um fetiche, que pode ser entendido como “uma *“entidade”* criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se” (p.23). O autor aponta ainda que as provas e exames são realizadas de acordo com os interesses do professor ou do sistema de ensino, nem sempre considerando o que realmente foi ensinado.

Sacristán e Gómez (1998) acrescenta que mesmo as provas externas que têm a intenção de insistir em aprendizagens significativas numa perspectiva intelectual ou em processos educativos, o modo como são aplicadas e corrigidas faz com que se dê prioridade aos conhecimentos mais simples e fáceis de comprovar. Para o autor

provas que devem ser aplicadas a muitos alunos/ as, num espaço de tempo reduzido e corrigidas num tempo razoável, com a pretensão de ser objetivas, devem ser de “lápiz e papel” e fixar em competências bastante elementares, geralmente a lembrança de informações muito delimitadas, que não deixam espaço para a expressão de processos mais complexos de aprendizagem (p. 320).

Não é uma questão de oposição à avaliação institucional, interna ou externa, mas sim à redução do processo avaliativo ao produto final, não considerando as condições internas do processo de ensino, como recursos físicos, materiais e financeiros da escola, práticas de ensino, currículo, condições salariais dos professores (Libâneo, 2001).

De modo geral, percebe-se que as medidas realizadas para a melhoria da qualidade da Educação são decretadas pelas políticas públicas e incorporadas nos sistemas de ensino, sem que as escolas participem efetivamente. Medidas

essas que tem como referência e ponto de partida, indicadores macro, como por exemplo, os indicadores de desempenho da educação escolar (Lück, 2011).

Veiga (2012) aponta que o péssimo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações internacionais e nacionais se dá devido ao enfoque macro e defende que se deveriam atacar-se os problemas no “*chão da fábrica*” denominada de escola, a sala de aula.

Sacristán e Gómez (1998) acrescentam que a avaliação externa “caracteriza-se por ser realizada por pessoas que não estão diretamente ligadas com o objeto da avaliação, nem com os alunos/ as, com o objetivo de servir ao diagnóstico de amplas amostras de sujeitos ou para seleccioná-los” (p. 318). Normalmente enfatizam a comprovação de competências muito delimitadas.

Nos sistemas educativos que realizam avaliações externas, os professores estão mais suscetíveis quanto aos procedimentos da ordenação externa e sua autonomia profissional lhes é subtraída, o que tem consequências educativas negativas. Avaliações realizadas fora do âmbito da escola objetivam um conteúdo curricular empobrecido, pois se fixam no básico dos conteúdos e são mais fáceis de medir e comprovar. O desenvolvimento de habilidades, atitudes e processos educativos que não são constatados pela avaliação externa ficam relegados (Sacristán & Gómez, 1998).

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) apontam que as avaliações externas são resultados de pressões em que o objetivo seria mudanças nos modos de administração e controle das redes de ensino, em que “tais pressões, oriundas de organismos multilaterais, seriam no sentido de impor uma agenda educacional transnacional” (p. 1371).

O desenvolvimento dos sistemas educacionais de desempenho dos alunos se expandiu durante as recentes décadas, o que ocorreu em todos os continentes. Os seus resultados se tornaram importantes para as mídias provocando instabilidades nos países ou rede escolar quando a posição piora. Cria-se, assim, uma hierarquização entre países, regiões e escolas, acarretando efeitos

positivos e negativos na competição, de acordo com as pontuações que cada um realizou. Fato que possivelmente já ocorria “velada ou implicitamente, com as escolas bem e mal amadas, os escores dão origem a ganhadores e perdedores, com todas as sequelas da conversão de monopólios oficiais em quase mercados escolares ou mercados abertos” (Gomes, 2005, p. 173).

De acordo com Gomes (2005) a avaliação não é um processo neutro, pois seus objetos e métodos atendem a diversos interesses, seja para beneficiar os grupos que as modelam ou para dar orientações intencionais aos que não estão no centro das decisões. Há os que concordam com os testes por considerar que é um fator de inovação curricular e educacional e os que consideram que estes reduzem o foco do ensino que se volta para o desenvolvimento de estratégias para conhecer os “jeitos” e “macetes” para responder corretamente aos mesmos.

Na América Latina, foram realizados sistemas avaliativos dos quais, parte aponta falta de clareza nos objetivos, abrangência limitada e falta de aplicação dos resultados mostrando deficiências no seu desenvolvimento, pois estes não se relacionam com o trabalho desenvolvido em sala de aula, desenvolvimento curricular, gestão escolar e a formação dos professores, seja formação inicial ou continuada (Gomes, 2005).

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) acrescentam ainda que pesquisadores têm documentado claramente os efeitos indesejáveis dos testes de alto impacto, como “alinhamento curricular negativo, alocação negativa do tempo de aula para enfatizar tópicos abordados por um teste, treinamento excessivo, e “trapaça””. E, há ainda, indagações sobre a validade, dos instrumentos empregados, da confiabilidade dos resultados das provas padronizadas, pois deixam incertezas no que são capazes de medir em relação à aprendizagem dos alunos (p.1373).

Paro (2011) também acrescenta que tomadores de decisão nos altos cargos dos sistemas educacionais traçam estratégias políticas na procura de melhores

pontuações nas avaliações externas, pressionando os sistemas escolares a alcançarem as metas estabelecidas, assim, “tomam medidas e implementam projetos com o claro objetivo de “treinar” as crianças a responderem corretamente os testes”. (p. 709).

Cerdeira, Almeida e Costa (2014) relatam “efeitos perversos” sobre as avaliações externas quando relacionadas a política de responsabilização, o treino para as provas tirando o foco do processo de ensino-aprendizagem, a perda de aulas e incentivo para que os alunos com baixos rendimentos estejam ausentes no dia das provas.

Oliveira e Araújo (2005) ainda acrescentam que os testes padronizados como o SAEB, caracterizados como indicadores de qualidade/ fracasso escolar, não têm efetividade, uma vez que não são tomadas medidas cabíveis, quer políticas quer administrativas, a partir dos seus resultados. Estes testes buscam aferir competências e habilidades, mas são insuficientes para a melhoria da qualidade da educação. Ainda enfatiza que

O direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais quanto regionais, o que inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos (Oliveira & Araujo, 2005, p. 13).

O direito à educação é um direito essencial a todo indivíduo para que tenha acesso aos diversos bens e serviços disponíveis na sociedade. É considerado por muitos países como legítimo e devem ser assegurados a todos, como direitos legais e fundamentais. Assim como outros direitos, a negação do direito à educação é uma recusa dos direitos essenciais dos indivíduos. É garantido por lei, sendo enfatizado com prioridade, mas muitas das vezes esse direito não é cumprido e garantido na prática (Gadotti, 2005).

O direito à educação tem sido limitado ao ensino obrigatório e gratuito, mas esse direito não deve ser interrompido e deve ser garantido ao longo de toda a

vida. Enfatiza a necessidade de garantir uma educação de qualidade para todos, pois não basta estar matriculado, é necessário garantir o acesso de forma que este seja homogêneo, eficaz e universal; a permanência e a garantia de um aprendizado de qualidade (Gadotti, 2005).

Segundo Diogo (2008) a educação deve ser igualitária, com possibilidades iguais a todos os cidadãos, independentemente do contexto econômico no qual está inserido e que essa possibilidade não seja apenas uma formalidade. A teoria da justiça possibilita reparar desigualdades naturais e sociais com intuito de assegurar uma igualdade equitativa de oportunidade. Essa igualdade equitativa presume uma atenção especial aos indivíduos pertencentes às classes sociais desfavorecidas e implica medidas de discriminação positiva o que significa que os sistemas educativos procuram medidas para que seja anulado o impacto negativo no processo de aprendizagens dos alunos, das diferenças socioeconômicas, do contexto cultural e familiar e das diferenças físicas e psíquicas.

Nesta consideração, deve atentar-se para dois fatores fundamentais de inclusão: a discriminação positiva e a universalização. Conforme afirma Correia (2004) na década de 80 em Portugal, a partir de uma ideia de flexibilização de currículos e práticas pedagógicas, criou-se uma pedagogia de inclusão pela diferença

apoiada num conjunto de instrumentos cognitivos e operadores oriundos da crítica artística ao Estado Educador que, sendo dissociados da crítica social, contribuíram para uma pedagogização dos problemas sociais e, conseqüentemente, para o reforço das perspectivas comportamentalistas e psicologizantes da problemática da desigualdade e da injustiça social (Correia, 2004, p. 232).

Essa mesma questão é analisada por Saviani (2008), no Brasil, a respeito da reforma do estado, a partir década de 40, acentuada na década de 90, que promove uma pedagogia adaptável à realidade do aluno, visando a inclusão social pela suposta valorização da diferença e da individualidade.

À imagem do sistema português, onde a suposta preocupação com a autoestima do aluno se torna um fator primordial da inclusão, permitindo uma organização curricular diversificada devido à necessidade do cliente (Correia, 2004), a preocupação com a rejeição psicológica do aluno de acordo com a clientela é inserida no sistema de ensino brasileiro a partir da década de 90 (Saviani, 2008).

Uma autonomia que transfere a responsabilidade aos atores escolares sem que a devida diferenciação para a igualdade equitativa seja feita, termina por reafirmar mecanismos de exclusão mais sutis.

[...] a partir da segunda metade da década de 1990, esta empresarialização da educação é matizada por uma definição política da educação onde se enfatiza a sua descrição organizacional, apoiada numa definição “carenalista” dos actores educativos. Ou seja, a redefinição do papel do Estado no campo educativo foi acompanhada pelo desenvolvimento de novas legitimidades, novas legitimidades estribadas tanto numa ideologia dos “recursos humanos”, como no argumento retórico de que o sistema deve encontrar modelos organizacionais que lhe permitam dar resposta à diversidade de necessidades de formação dos seus clientes. O Estado foi, assim, remetido para o papel de regulador à posteriori com o conseqüente reforço das suas funções avaliativas (Correia, 2004, p. 231).

No Brasil a escolarização é oferecida pelas esferas da União, estado e municípios “com base na estruturação de sistemas educativos próprios” [...] que se efetiva “por intermédio do binómio descentralização e desconcentração das ações educativas” o que desfavorece a criação de parâmetros de qualidade em uma sociedade desigual e combinado em que a educação brasileira se apresenta. Desigualdade que é encontrada nas diversas esferas do governo e por uma extensa quantidade de redes e normas nem sempre bem articuladas e nesse sentido é difícil realizar a construção de indicadores comuns e educação de qualidade para todos (Dourado & Oliveira, 2009, p. 204).

O sentido do que é qualidade da educação não tem uma única definição, pois apresenta muitas significações. Dourado, Oliveira e Santos (2007) entendem que a qualidade da educação deve ser vista pelo enfoque que envolve

múltiplas dimensões e que seria insuficiente abordar a questão apenas pelo reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos que são vistos como essenciais ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas enfatiza que esses insumos são importantes neste processo.

Gadotti (2005) faz uma crítica quanto a ideia de mercantilização da educação de acordo com a Organização Mundial do Comércio (OMC) e nesse sentido os governos não estão cumprindo a tarefa de garantir o direito a educação e esse direito deixa de ser garantido e é transformado em serviços oferecido tanto pelo estado quanto pelo mercado. Assim só tem acesso a esses serviços os indivíduos que tem condições econômicas de pagá-los.

Com a ideia de mercantilização da educação, com a ideia de serviços prestados, surgem muitas “indústrias de conhecimento” que disponibilizam variados serviços educacionais promovendo muitas disputas no mercado e a educação passa a ser vista como uma mercadoria que pode ser adquirida a qualquer tempo e a qualquer custo (preço). A questão colocada se torna grave quando políticos e economistas argumentam que a educação é uma questão de custo, pois é muito mais viável garantir esse direito através do mercado do que garanti-lo por meio da educação pública, pois tem um alto custo.

Assim, a educação entendida como um serviço, como uma mercadoria, vem deixando de ser um direito e se configura em uma educação com diferentes qualidades em que há ofertas tanto para ricos quanto para as camadas pobres da população, acentuando dessa maneira o dualismo educacional (Libâneo, 2001).

A qualidade da educação deve ser abordada através de várias perspectivas que vão permitir dimensões comuns. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) entendem que qualidade da educação é a relação insumos-processos-resultados, ou seja, a relação que é estabelecida entre os recursos materiais e humanos mobilizados nas escolas, nas salas de aula; o currículo e os processos de ensino-aprendizagem; e os

resultados de aprendizagem. Enfatiza também que a qualidade da educação é definida a partir do desempenho dos alunos (Dourado, Oliveira & Santos, 2007).

Os documentos de organismos multilaterais, apesar de apresentar aspectos diversos apresentam algumas semelhanças como o conceito de qualidade se referir a medição, rendimento e a indicação de programas de avaliação da aprendizagem e aponta algumas condições básicas necessárias para que a educação seja de qualidade.

No que se referem os documentos do Cepal (Comissão Econômica para América Latina e Caribe) eles enfatizam

a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade. Segundo a Cepal, a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo... aponta ainda, que é necessário dotar as escolas com suporte tecnológico que permita transmitir aos educando novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento; imprimir maior força e dinamismo aos programas curriculares e à capacitação docente; aumentar as jornadas escolares e dotar as escolas de maior infraestrutura (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, p.12).

A Unesco/ Orealc (Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe) entende a qualidade da educação como um fenômeno que apresenta muitas características, muitos aspectos que abrange diversos pontos de vista e indica quatro dimensões que fazem parte da qualidade da educação: pedagógica, cultural, social e financeira. Para a Unesco a dimensão pedagógica é efetivada quando o currículo é posto em prática de forma seja eficaz; a dimensão cultural aponta que os conteúdos precisam estar de acordo com as necessidade, condições, possibilidades e pretensões da diversidade de indivíduos às quais se destinam; a dimensão social é caracterizada quando a educação tem por finalidade a equidade e a dimensão econômica a qualidade é entendida quando o uso dos recursos destinados à

educação é utilizado de modo eficiente (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, p.12).

Para a Unesco a qualidade da educação é definida como o ato de promover a equidade no sentido de promover condições de igualdade educacionais dando oportunidade a todos os cidadãos de acesso e permanência na escola. Diogo (2008) enfatiza que a equidade diz respeito à chegada de todos os benefícios da educação a todos os alunos, considerando a importância que a escola tem no decorrer da vida dos alunos, pois ela é encarregada de transmitir os conhecimentos, atitudes e hábitos fundamentais ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Nos documentos do Banco Mundial a qualidade da educação é entendida como a medida entre eficiência e eficácia dos sistemas de ensino, em que os processos de ensino e aprendizagem são verificados através da medição dos resultados. O Banco Mundial indica que

a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e a administração da educação, aquisição de livros textos, capacitação de professores, equipamento de laboratório, avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação, visto como fundamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, p. 13).

Outro fator que também é mencionado pelo Banco Mundial são os processos de gestão que são utilizados como estratégias para a melhora da qualidade da educação. Esses processos de gestão de acordo com os documentos precisam ter uma administração flexível e autônoma para administrar os projetos educacionais com métodos novos de ensino, maior foco na formação dos professores e a utilização dos sistemas de controle e avaliação tenham resultados pretendidos para a tomada de decisões.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), outros fatores também aparecem nos documentos, como o conhecimento que os professores têm das metas do currículo, os processos de avaliação que devem ser feitos pelo professor em relação a aprendizagem dos alunos e o seu próprio desempenho e que a organização das classes deve ser feita de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Enfatiza que o foco central do sistema educativo é o aluno e que os professores são os facilitadores do processo de ensino-aprendizagem e assim a qualidade se efetive nas escolas.

A qualidade da educação é associada, no documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) à gestão democrática e à avaliação, pois de acordo com este documento a qualidade da educação não pode ser pensada sem a participação da sociedade na escola. O documento indica um conjunto de variáveis que produz interferência na qualidade da educação que abrangem discussões macroestruturais, como a concentração de renda por parte de uma coletividade, país ou grupo de países, a desigualdade social que causa um desequilíbrio nos padrões de vida dos indivíduos, a garantia do direito à educação, assim com a gestão é a organização do trabalho educativo que acarreta “condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização (...)”(Gadotti, 2013, p. 3).

Além disso, é importante destacar que nenhum conceito pode ser apresentado em um contexto de relações sociais que envolvem uma série de disputas e que, portanto, não é politicamente neutro. Nesse sentido é importante considerar que o conceito de qualidade da educação é histórico e que sofre mudanças de acordo com o contexto e as exigências sociais de um dado momento. O tema da qualidade não pode fazer com que o tema da democratização do ensino desapareça e que é necessário que esses dois temas se relacionem, pois a democracia é essencial para a qualidade da educação, pois “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (Gentil, 1995:177). (Gadotti, 2013, p. 3).

O CONAE também aborda o tema da educação integral associado a qualidade da educação como sendo uma direção para atingir uma educação pública de qualidade. O significado de educação integral não pode ser confundido com o tempo integral na escola, mais do que isso ela precisa ser entendida uma educação que vai garantir a todos condições de acesso e permanência. Para isso a qualidade precisa ser sociocultural, que inclui transporte, alimentação, cultura, saúde, vestuário, lazer. Essa qualidade é sinônimo de educação integral (Gadotti, 2013).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007) muitos estudos em qualidade da educação abordam, por um lado, as questões objetivas do que são consideradas escolas com qualidade ou escola eficaz e por outro lado os requisitos objetivos e subjetivos da organização escolar através do rendimento escolar do aluno. As questões subjetivas envolvem, por exemplo, as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, as percepções individuais baseadas na ideologia, na cultura e como a educação é vista pelos agentes escolares e pela comunidade: o papel e as finalidades da escola e do trabalho desenvolvido.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) enfatiza que não bastam os insumos para que uma escola seja de qualidade são necessárias condições

que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens. De qualquer modo, a qualidade da escola implica a existência de insumos (input) indispensáveis, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo a ser definido em consonância com as políticas e gestão da educação de cada país e por meio do estabelecimento de uma agenda comum de dimensões que possam ser acordadas pelos países membros no tocante à busca de parâmetros analíticos e de oferta de uma educação inicial, obrigatória, e secundária de qualidade na região (p. 10).

Os autores apontam também a importância dos profissionais da educação em conjunto com pais e alunos empenhados no processo educativo e que apesar de muitas vezes as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômica, as desigualdades culturais, a desvalorização profissional e a

ausência de formação continuada dos profissionais da educação interferem na qualidade da educação (p.11).

Os autores enfatizam que as dimensões extraescolares influenciam demais os processos educativos e os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Essas dimensões “dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas” (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, p. 14).

No espaço social, em que enquadra a dimensão socioeconômica e cultural dos alunos, a aprendizagem se dá em um contexto em que estão inseridas a posição que o indivíduo ocupa na sociedade e as disposições que cada um tem para adquirir certos conhecimentos. É notável que a condição social e familiar são elementos que tem influências na aprendizagem dos alunos e nesse sentido é possível afirmar que a escolaridades dos pais, o nível de renda familiar, os hábitos de leitura e escrita, o acesso aos bens culturais, o ambiente onde o aluno está inserido, tem influência significativa no desempenho escolar dos alunos (Dourado, Oliveira & Santos, 2007).

A educação dos pais ou responsáveis tem um grande impacto no rendimento escolar de suas crianças. Essa afirmação pode ser expressa da seguinte forma “quanto maior a educação dos pais, melhores são os resultados acadêmicos dos alunos” (Casassus, 2002, p. 129).

Para Bourdieu e Passeron (2012) a escola é vista como um local em que se reproduz a sociedade e seus valores, em que as desigualdades são legitimadas, pois é na escola que as condições econômicas da família se transformam em capital cultural. Para os autores a escola não é neutra e nem justa, não proporciona meios para a igualdade de oportunidades e tão pouco transmite da mesma forma os mesmos conhecimentos, pois os interesses são os da classe dominante. A escola por sua vez privilegia os indivíduos que já são culturalmente privilegiados.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), ainda acrescentam que os determinantes socioeconômico-culturais, muitas das vezes, são naturalizados sendo designado de dons e capacidades inatas o que ressalta a visão de que o percurso escolar do aluno, em termos de fracasso ou sucesso, se justifica por competências e capacidades naturais.

Uma oferta de ensino de qualidade social é prejudicada devido a uma realidade que é marcada por desigualdades socioeconômicas e culturais das regiões, localidades, segmentos sociais e dos sujeitos envolvidos, sujeitos esses que são usuários da escola pública. Nesse sentido é necessário reconhecer que a qualidade da escola seja uma qualidade social, “uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (Dourado, Oliveira & Santos, 2007 p.15).

Portanto, os autores concluem que é fundamental que a escola juntamente com outros segmentos da sociedade possa dar subsídios necessários garantindo condições econômicas, sociais e culturais a todos os segmentos da educação básica tornando assim uma sociedade educadora e a efetiva qualidade da educação.

O estado, no que se trata a dimensão dos direitos precisa garantir a educação básica e gratuita que é um direito de todo cidadão e um dever do estado em ofertá-la. Precisa definir padrões mínimos de qualidade para que todos tenham acesso à educação e tenham condições de permanecer e concluir todas as etapas de escolarização.

Nessa direção, são observadas três ênfases ou políticas complementares: a definição e efetivação de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais para os níveis, ciclos ou modalidades de educação, com o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidades e competências gerais e específicas em todo o território nacional, tendo em vista o mundo do trabalho e o exercício da cidadania; a implementação de sistema de avaliação que possa aferir o desempenho escolar e subsidiar o processo de gestão e tomada de decisão; a existência e efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico, tais como livro didático, merenda escolar, transporte escolar, modernização

escolar, saúde do escolar, segurança na escola, entre outros (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, p.15-16).

É importante reconhecer que os fatores internos e externos exercem influência na aprendizagem dos alunos. Assim é necessário se pensar a questão da qualidade da educação que precisa ser analisada sobre diversos aspectos. Gadotti (2013) enfatiza que existe a necessidade de definir padrões de qualidade da aprendizagem e mensurar a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino, mas para isso, é preciso, para que se consiga resultados expressivos, que se tenha um conjunto de indicadores de qualidade e considerar que “a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso considerar outros critérios também, subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente” (p. 10).

As dimensões intraescolares, as que ocorrem dentro do espaço escolar são também de suma importância para a discussão da temática da qualidade da educação. Tal discussão remete ao fato de que essas dimensões prejudicam os resultados escolares e os processos de ensino-aprendizagem, pois tem efeitos sobre os processos de organização e gestão, nas maneiras de como executam o currículo, nos processos formativos, na função e nas expectativas sociais dos alunos, nas atividades de planejamento pedagógico, no envolvimento dos processos de participação, avaliação e por fim, no êxito do rendimento escolar dos alunos (Dourado, Oliveira & Santos, 2007).

A primeira dimensão intraescolar visualiza-se à escala do sistema no que diz respeito às condições e oferta do ensino, neste âmbito a ponderação custo-aluno-ano tem sido evidenciada como elemento de grande importância para uma educação escolar de qualidade e que deve considerar as especificidades dos níveis e de cada modalidade do ensino (Dourado, Oliveira & Santos, 2007).

Em se tratando das instalações gerais dos espaços escolares, Dourado, Oliveira e Santos (2007), menciona a importância de estarem adequadas para a clientela considerando as especificidades dos alunos, a localidade em que a escola está inserida considerando o clima da região, o período que o aluno, seja parcial ou integral, permanece na escola e principalmente o que é necessário para o processo de ensino e de aprendizagem, visando a qualidade do ensino.

Quanto às instalações escolares, o autor menciona o fato de ser necessária uma estrutura mínima que propicie aos alunos condições de ter uma educação de qualidade como:

a) existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela; b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.; c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros; f) serviços de apoio e orientação aos estudantes; g) garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; i) programas que contribuam para uma cultura de paz na escola. (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, p. 18).

Mas os autores enfatizam o fato de que a estrutura mínima pode sofrer modificação de acordo com o projeto pedagógico da instituição escolar, pode sofrer variação de acordo com a compreensão ou percepção que cada um tem dentro da unidade escolar, pode sofrer variações de acordo com a gestão dos sistemas e das escolas.

Os autores ainda mencionam que “as médias existentes nas relações entre alunos por turma, alunos por docente e aluno por funcionário são aspectos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade” (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, p.16-17), pois, a qualidade da educação sofre influência quando apresentam menores médias. Assim é importante considerar

a distinção do número de alunos por turma e por profissionais da escola nos diferentes níveis e modalidades da educação uma vez que há uma variedade de aspectos encontrados nas turmas a serem considerados para uma melhor qualidade da educação.

A segunda esfera, na dimensão intraescolar, encontra-se em cada escola, a gestão e a organização do trabalho escolar. Nessa escala, Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam alguns aspectos que são considerados importantes na qualidade da educação. A instituição necessita realizar as atividades de forma organizada e coordenada acordo com a finalidade do trabalho pedagógico. Os programas e projetos da instituição necessitam ser planejados, monitorados e avaliados. A organização do trabalho escolar precisa estar de acordo com os objetivos educacionais que foram estabelecidos pela instituição escolar para melhor garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) aponta também a importância da gestão democrática como um fator que impacta a qualidade da educação. A gestão democrático-participativa é importante, pois possibilita a integração e a participação dos diferentes grupos e pessoas nos diferentes espaços da escola possibilitando tomada de decisão, planejamento e resoluções de problemas.

Outros fatores apontados pelo autor é o perfil do dirigente da escola considerando a experiência que tem no cargo, a escolaridade e a forma que este dirigente alcançou o cargo; o tempo que o docente disponibiliza para a realização de todas as atividades que fazem parte do currículo, como também o planejamento do trabalho pedagógico; para cada nível ou etapa determinar os conteúdos específicos e relevantes para a aprendizagem, assim como métodos adequados para o desenvolvimento dos conteúdos estabelecidos; avaliação do processo de ensino para a identificação e solução dos problemas encontrados na aprendizagem; a utilização das tecnologias educacionais e recursos pedagógicos adequados ao desenvolvimento do ensino; jornada escolar

ampliada ou integral com o objetivo de garantir tempos e espaços apropriados as atividades realizadas no âmbito escolar.

A terceira e penúltima dimensão apontada, intraescolar: é a escala do professor. Nessa escala considera-se a formação, profissionalização e ação pedagógica do professor que tem sido considerada muito importante devido à relevância do trabalho do professor na melhoria do desempenho dos alunos. E que em escolas consideradas de boa qualidade ou eficazes apresentam um quadro de professores qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos e que existe uma relação de entre uma adequada formação e o desempenho dos alunos, ou seja, a competência do professor é entendida como um importante elemento no processo de concretização dos resultados escolares dos estudantes e por consequência a garantia de uma educação de qualidade. Apontam-se algumas características consideradas fundamentais aos docentes em escolas consideradas eficazes: qualificação profissional compatível ao exercício da profissão, vínculo estável e efetivo a uma só unidade escolar, formas de admissão adequadas, condições de trabalho apropriado ao exercício da função, ascensão na carreira com incentivos apropriados e outros (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, p. 22).

Os autores também destacam que em escolas consideradas eficazes é garantido ao professor horário específico para realização de outras atividades, horário esse que faz parte da sua jornada de trabalho, além realizar atividades de ensino em sala de aula. “Esse tempo favorece o estudo individualizado, a integração entre os docentes, o trabalho coletivo, o planejamento de estudos, a organização de eventos, o atendimento de alunos e pais, enfim, a consecução dos objetivos da escola”. (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, p. 22).

A lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica prevê, na composição jornada de trabalho do professor, o limite

máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária de trabalho voltada para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

O parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, reexaminado do pelo parecer CNE/CEB nº 18/ 2012, prevê que 1/3 da jornada de trabalho do professor é destinado ao desenvolvimento das demais atividades, tais como: reuniões pedagógicas na escola; atualização, formação continuada e aperfeiçoamento; atividades de planejamento e de avaliação da aprendizagem dos alunos; além da proposição e avaliação de trabalhos destinados aos alunos. Mas nota-se que em muitos sistemas de ensino esse fator não é considerado e muitos professores não tem esse tempo para se dedicar as demais tarefas escolares o que prejudica sobremaneira o desenvolvimento das atividades extraclases.

Dourado, Oliveira e Santos, (2007), coloca outro fator importante, que precisa estar relacionado às políticas de formação continuada e valorização dos profissionais do magistério, para a qualidade da educação, é a experiência docente, pois o conhecimento que o professor adquire na sua prática, nos seus estudos, nas suas pesquisas, nas suas observações contribui significativamente para a qualidade do ensino. Menciona também a questão da remuneração dos profissionais que apresenta muitas variações salariais no interior dos diversos países e que são necessárias políticas de equalização salarial e valorização do magistério.

Outro fator que é colocado é a questão do vínculo de trabalho que o professor tem nas instituições escolares e que as escolas com grande número de professores efetivos apresentam melhores resultados do que nas escolas onde a rotatividade de professores é constante, pois as condições de trabalho oferecidas aos professores temporários influenciam negativamente na qualidade do ensino. “O vínculo efetivo reduz a rotatividade docente, a multiplicidade de vínculos empregatícios, a excessiva extensão da jornada de

trabalho e algumas das doenças típicas da profissão” (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, P. 23).

O autor também enfatiza “fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho” (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, p. 23) para a construção de uma educação de qualidade já que propicia uma maior realização e satisfação das atividades na escola.

Finalizando, a quarta dimensão, intraescolar, é a nível do aluno, que considera o acesso, a permanência e o desempenho escolar. Essa dimensão considera que a participação e o empenho do aluno no processo de aprendizagem são fundamentais e que esse processo começa com opção que se faz da escola considerando a visão que tanto pais, alunos como comunidade atribui a ela.

A partir do ano de 2003 grande parte das políticas educacionais foi reorientada acarretando mudanças nos marcos regulatórios vigente para a educação básica e superior. O princípio de qualidade da educação passa a ser pautado a partir da inclusão e democratização (Dourado, 2007). É necessário que essa qualidade tenha uma dimensão sócio-histórica, logo inclusiva que “Implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população” (Dourado, 2007, p. 940).

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. Assim uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. (Dourado, 2007, p. 941)

Gadotti (2013), acrescenta que o tema da qualidade da educação vem sendo abordado de diversas maneiras, entre os quais podem-se citar em primeiro lugar, a abordagem técnica, que é conhecido a partir da adaptação de melhores estratégias com objetivo de alcançar velhos resultados, objetivos educacionais. Em segundo lugar pode-se citar a abordagem política que é entendida como a discussão do que se entende por qualidade da educação em currículo de mudança.

Nos dias 8 e 9 de novembro de 2004, em Brasília, a abordagem política da qualidade da educação, foi discutida em um Documento Político da “Reunião da Sociedade Civil” que abordou o conceito da qualidade da educação como um conceito de disputas políticas que se inserem nas diversas instituições. “A qualidade afirma-se neste documento – é um processo que exige financiamento de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas em nossas realidades” (Gadotti, 2013, p. 5). É importante considerar que a qualidade da educação não pode ser tratada em separado dos seus condicionantes.

Atualmente a concepção de qualidade que tem se propagado é a concepção neoliberal da economia, entendida como *qualidade total*. Essa concepção tem sido aplicada nos sistemas de ensino e tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem capazes de executar com empenho o serviço designado dentro de um modelo de gestão eficaz de meios em que a estrutura se baseia no controle e avaliação dos resultados decorrente dessa concepção organizacional (Libâneo, 2001).

Algumas medidas adotadas por esta concepção organizacional são decorrentes dessa visão economicista, empresarial e pragmática que destaca os resultados da avaliação como sendo de uma importância extrema, a competição entre as escolas, a descentralização administrativa e a descentralização transferência de recursos de acordo com os resultados e a atuação das escolas na avaliação externa, os acordos com a iniciativa privada e a transferência das

atribuições do Estado para a comunidade (pais) e para as empresas. A qualidade total decorre dessas ações visando à ampliação da eficiência e da eficácia.

Para Evangelista (2014) o consenso que se criou da concepção de que a qualidade da educação é resultado de uma boa gestão incentivou novas medidas aceleradas a respeito da relação direta entre qualidade, eficácia e eficiência. Assim, professores, gestores e comunidade foram persuadidos com argumentos de que os atuais procedimentos de gestão teriam como tornar melhores os resultados escolares.

Para Demo (2006) entende que a *qualidade total* nas escolas pressupõe inevitavelmente um professor com formação adequada e muito bem remunerado; um professor politicamente adequado. Para o autor essa qualidade se consegue com profissionais críticos, criativos e participativos e não com profissionais passivos, domesticados. Deve ter como objeto a construção e a participação coletiva com condições de “avaliar processos complexos, visão geral da situação e evolução, capacidade multidisciplinar e, sobre tudo, formação permanente. Sendo qualidade atributo humano, ela somente emerge, faz e se faz em ambiente humanamente adequado” (Demo, 2006, p.19).

De acordo com o autor *qualidade total* não se limita a habilidade de planejamento, organização, previsão, controle dos materiais e a promoção da boa imagem da empresa ou da instituição, assim como, a comunicação entre as organizações mantendo um equilíbrio entre as partes. Supõe a capacidade dos indivíduos de agirem eticamente, formal e politicamente.

Oposto a essa concepção organizacional, apresenta-se o conceito de qualidade social que entende que educação de qualidade é a que possibilita o domínio de conhecimentos e capacidades cognitivas, operativas e sociais para todos os indivíduos ao longo de toda a sua vida para que tenha condições de inserção no mundo do trabalho e a formação cidadã com equidade para todos.

A escola com qualidade social é baseada na inter-relação entre qualidade formal e política (Libâneo, 2001).

De acordo com Demo (2006) a qualidade formal se refere ao domínio de tecnologias e métodos, ou seja, os meios, instrumentos e procedimentos que possibilitam a produção do conhecimento. A qualidade política diz respeito a capacidade de participação ativa do indivíduo diante dos fins históricos em que sociedade humana faz parte. Uma participação política de forma ética. É uma qualidade ideológica porque a política se insere em seu contexto e pede-se qualidade se essa ideologia se resumir a motivos desumanos, cujos valores éticos não são respeitados. Assim como Libâneo (2001), Demo (2006) também entende que a inter-relação da qualidade formal e da qualidade política faz parte do mesmo processo e que a segregação das duas não pode ocorrer.

Assim, temos de um lado a arma mais potente de inovação, comandada pelos avanços sistemáticos do conhecimento. De outro temos o desafio permanente de discutir, rever e refazer o sentido histórico da inovação ou de humanizar o progresso. (Demo, 2006, p. 14).

Diante de tudo que foi exposto, este estudo propõe-se a questionar que tipos de práticas são considerados de qualidade, no dia a dia de sala de aula. Não é uma tarefa fácil definir o que se pode estabelecer como qualidade da educação, sendo que a busca pela qualidade depende da realização de vários objetivos e estratégias. É importante enfatizar que, apesar da “reorganização das escolas, as mudanças nas práticas de gestão, mesmo que se baseiem na democratização nos processos organizativos e decisórios por si só não resolvem os problemas do ensino e do baixo rendimento escolar dos alunos” (Libâneo, 2001, p.56).

Libâneo (2001), enfatiza que

é insuficiente julgar a qualidade da escola apenas pelo nível de seus produtos, por mais que os resultados sejam um bom indicativo da qualidade de seus processos e das condições da oferta de seus serviços. Também não é suficiente, no âmbito das escolas, apenas a aferição do desempenho intelectual dos alunos através de provas e exames,

porque os resultados da aprendizagem dizem respeito não só a dimensão cognitiva, mas, também, as dimensões afetivas, estética, ética, física. (p. 56).

Evangelista (2014) complementa que “reduzir a qualidade da educação ao que os percentuais e índices conseguem mensurar é tarefa *“pasteurizadora”*” (p. 29) que rejeita o trabalho realizado do âmbito escolar, ou seja, despreza “as concepções, os sujeitos, as finalidades formativas, as metodologias de ensino, as formas de organizar o trabalho pedagógico e as funções sociais da escola” (p.29).

Conclui-se que vários fatores são importantes para favorecer a qualidade, como os processos de gestão e organização das escolas, os modernos equipamentos, a avaliação dos resultados de aprendizagem através de provas ou exames nacionais, inclusive, a modificação dos currículos, contanto que sejam vistos com atividades-meios e não como atividades-fins.

Porém, evidencia-se também nessa apresentação sobre qualidade que a observação de resultados é uma visão parcial que tem como importante complementação, a análise do trabalho pedagógico do professor realizado no cotidiano, envolvendo as diversas variáveis do processo didático-pedagógico, no sentido de compreender como o aluno aprende na relação com o professor.

Assim, para afirmar que há uma educação com qualidade é necessário que as escolas busquem a qualidade cognitiva e social das experiências de aprendizagem que foram adquiridas pelos alunos no processo de ensino/aprendizagem, dependendo desses fatores a serem mencionados como variáveis do processo (Libâneo, 2001).

As seguintes variáveis a serem desenvolvidas na pesquisa são: avaliação, trabalho diversificado, atendimento individualizado a alunos com dificuldades, atendimento a alunos com necessidades especiais, planejamento, relação professor-aluno, atividades em outros ambientes da escola, Inclusão de alunos especiais, avaliação formativa e cumulativa, planejamento das atividades de

sala de aula, realização de aulas dirigidas, debates, clima escolar, diversos tipos de ajudas e de intervenção, dada a diversidade de alunos, disciplina e indisciplina.

Na próxima sessão, apresentamos diferentes concepções da gestão dos trabalhadores, no caso os professores, que podem torná-los peças fundamentais para a leitura dos problemas referentes a qualidade do ensino e da influência do tamanho da turma nas mudanças das práticas pedagógicas.

### 2.3. IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA QUALIDADE DO ENSINO

Os educadores diariamente estão diante de decisões que necessitam ser tomadas e de recomendações a serem dadas e nesse sentido é fundamental que não se satisfaçam em realizar a crítica da situação. As escolas são organizações educativas que possuem características sociais e éticas específicas, com uma particularidade bem democrática. Para alcançar seus objetivos sócio-políticos necessitam criar uma estrutura organizacional com setores, cargos, atribuições e normas, necessitam dispor de uma tecnologia, dispor de uma cultura organizacional considerando os costumes, hábitos, crenças, valores; processos de gestão e de tomada de decisão, assim como a análise dos resultados que possibilitam o processo formativo e o melhoramento da gestão, também são importantes (Libâneo, 2001).

Silva (2005) aponta que a definição de organização tem sido abordada por diversos autores e suas definições indicam uma forma sistemática de organização onde as partes que as compõem são essenciais para seu funcionamento.

É importante que haja um enfrentamento de importantes decisões por parte de todos os educadores no âmbito da instituição escolar, inclusive sobre estratégias de ação constantes nos documentos oficiais e das agências que realizam o financiamento educativo, como o Banco Mundial, por exemplo. Ações que permitam a busca por uma autonomia, sem que haja uma autonomia imposta. Ações como autonomia da escola, o planejamento, a gestão, a profissionalização dos professores e na melhoria do seu trabalho, a avaliação dos sistemas educativos e dos alunos que objetivem mudanças significativas na qualidade da educação e que não seja uma avaliação para um mero controle do trabalho realizado pelos professores ou punição aos estabelecimentos de ensino ineficientes e a descentralização do ensino, em que atribui a escola um poder de decisão e maior autonomia (Libâneo, 2001).

De acordo com Nóvoa (1999), os estudos da sociologia da educação trouxeram muitas contribuições no âmbito educacional e apresentaram de forma evidente que as ações pedagógicas fazem parte do universo social. No entanto, esses estudos desvalorizaram a influência das variáveis escolares e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino. “Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção” (Nóvoa, 1999, p.15) e nesse sentido as organizações escolares obtêm uma importância específica enquanto espaço organizacional em que decisões educativas, pedagógicas e curriculares são tomadas.

A escola é entendida como uma instituição muito particular e específica que não pode ser julgada como qualquer fábrica ou oficina, pois o indivíduo não pode ser reduzido a mero executor de tarefas e suas experiências, seus valores e relações precisam ser considerados. Entretanto a especificidade da ação educativa não pode justificar uma alienação aos novos campos de saber e de intervenção e que os processos de mudança e de inovação educacional estão

relacionados com o entendimento das instituições escolares em todo aspecto técnico, científico e humano (Nóvoa, 1999).

Os estudos sobre administração escolar têm origem nos anos 30. Esses estudos aproximaram a organização escolar da organização empresarial e tinham uma concepção burocrática e funcionalista da administração escolar, com um enfoque científico-racional. Nos anos 80, com a reformulação do currículo dos cursos de pedagogia, passa-se a adotar um enfoque crítico e tendo uma distinção no estudo dessa questão (Libâneo, 2001).

No primeiro enfoque, a organização escolar é vista como organização em que há uma pequena participação das pessoas nos processos decisórios. A estrutura organizacional é extremamente importante, a hierarquia de funções, normas, regulamentos, são a base desse tipo de organização. A organização escolar é vista como “uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficiência e eficácia” (Libâneo, 2001, p. 96).

O segundo enfoque considera a organização escolar como uma construção social em que todos os agentes escolares fazem parte dessa estrutura, considerando seus propósitos e as interações sociais existentes no âmbito da instituição. Essa visão crítica não estaria a serviço do mercado, mas sim pelo interesse público e torna viável a gestão democrática. A organização escolar é entendida como uma construção social criada pelos agentes da instituição, professores, pais, alunos (Libâneo, 2001).

Os estudos sobre as organizações se iniciaram durante o século XIX, foram realizadas várias iniciativas com intuito de tornar a gestão da organização uma gestão eficiente. Na visão de Adam Smith, a divisão do trabalho é um importante instrumento para gerar riquezas e suas ideias foram demonstradas publicamente sobre a produção em massa de armas de Eli Whitney ao mostrar o processo de construção de armas a partir de pilhas de partes intercambiáveis (Morgan, 1996).

Em 1832, Charles Babbage defendeu um enfoque científico da organização e da administração e que o surgimento do mundo industrial iria demandar um estudo metódico da administração de tarefas e da uniformização das ações do trabalho. Mas foi no início do século XX que essas ideias e desenvolvimentos se tornaram uma teoria abrangente de organização e de administração (Morgan, 1996).

O sociólogo alemão Max Weber contribuiu significativamente a essa teoria, percebendo a semelhança entre a mecanização da indústria e o crescimento de formas burocráticas de organização e que os modelos burocráticos eram rotinizados assim como a máquina que rotinizava a produção. Para Weber, tal é a definição de burocracia “uma forma de organização que enfatizava a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas através da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos” (Morgan, 1996, p. 26).

Weber se preocupou com os efeitos que a burocracia poderia causar na sociedade no que diz respeito ao lado humano da sociedade, pois percebeu que o aspecto burocrático tinha capacidade de rotinizar e mecanizar aspectos da vida humana, corrompendo o indivíduo e sua aptidão individual (Morgan, 1996).

Os grupos de teóricos e profissionais em administração da América do Norte e da Europa determinaram a base da “teoria da administração clássica” e “administração científica”. Esses grupos de teóricos defendem a ideia de burocratização e se dedicaram à identificação de princípios e métodos desse tipo de administração. Os teóricos clássicos em administração davam ênfase ao planejamento da organização total enquanto os administradores científicos se preocupavam ao planejamento e a administração de cargos individualizados. Foi a partir dos fundamentos desses teóricos que os princípios mecanicistas ficaram estabelecidos socialmente (Morgan, 1996).

Os principais representantes da teoria clássica de administração foram o francês Henry Fayol, o americano F.W. Mooney e o inglês Cel. Lyndall Urwick. Todos tinham como ênfase os problemas práticos de administração e tentavam estruturar as suas experiências em relação às organizações de sucesso para que fossem tidas como exemplos para as demais.

A crença básica do pensamento destes autores é resgatada pela ideia de que a administração seja um processo de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. Em conjunto, definiram as bases de muitas das técnicas da moderna administração, tais como administração por objetivos (APO), os sistemas de planejamento e programação de orçamentos e outros métodos que enfatizam o planejamento e o controle racional (Morgan, 1996, p. 27).

Morgan (1996) desenvolve sobre as visões e imagens das organizações, sistematizando-as em oito metáforas.. Para o autor, entender as organizações como metáforas possibilita uma compreensão imaginativa das organizações, favorecendo o surgimento de novos conhecimentos para as teorias das organizações. Contudo o entendimento por meio de metáforas pode causar uma compreensão fragmentada e irreal, se o enfoque se cingir a uma delas.

As metáforas veem as organizações como: máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação, instrumentos de dominação.

Para Jensen (2006) as metáforas têm grande importância na teoria e prática educacionais, não sendo consideradas como um simples instrumento linguístico inserido no diálogo. É uma característica relevante do nosso pensamento e no discurso sobre educação, pois a teoria metafórica entende a linguagem como um ato social, assim como as epistemologias educacionais entendem a pesquisa.

As metáforas possibilitam um conhecimento sobre o estudo das implicações da teoria e da prática que é utilizada no campo educacional. Elas nos permitem

um afastamento da realidade empírica, desassociando-se dela, pelo afastamento, nos permite novas interpretações.

O funcionamento das organizações pode ser considerado muito complexo, independente da natureza do trabalho que a mesma realiza, pois deve considerar inúmeros fatores dos quais a organização faz parte, nos mais variados ramos. Durante o último século, a escola como organização apresentou diferentes imagens sendo relacionadas a distintas configurações entendidas pelos teóricos das organizações (Silva, 2005).

Entre eles, Mintzberg que é considerado um modelo no que se refere aos estudos das diferentes estruturas, dinâmicas e configurações das organizações. Recorrendo aos seus estudos, é possível obter uma maior compreensão da escola e simultaneamente verificar os fluxos existentes dentro da escola e de que modo tais aspectos podem contribuir para a resolução de problemas pelas quais a escola de defronta. A reflexão que se faz da escola deve ter em consideração a necessidade de mudanças em todo o sistema de ensino e como os modelos organizacionais das escolas se adequam na atualidade (Silva, 2005).

De acordo com Silva (2005) a configuração de organização em que a escola mais se engloba, atualmente, é a configuração de Burocracia Profissional. Essa configuração dá ênfase aos profissionais de produção, sendo conferido um maior grau de autonomia, no caso da escola, os professores. O vértice estratégico (topo da hierarquia) tem a função de coordenação do pessoal de apoio e gestão dos recursos materiais e o patrimônio da escola, mas é o centro operacional, no caso das escolas, os professores, pois proporcionam e contribuem para as aprendizagens nos alunos, assumindo grande responsabilidade na organização.

Os operacionais gozam de uma grande autonomia, graças à sua formação de base e como tal, há uma standardização das qualificações. No caso dos professores, deixou de haver uma padronização do trabalho, que acarretava um elevadíssimo grau de exposição no que respeita à gestão escolar para passar a haver uma autonomia que permita aos professores adaptarem os currículos à realidade da sala de aula (SILVA, 2005, p. 7).

Silva (2005) menciona o fato de que a falta de uma tecnoestrutura, entendido como os analistas que não estando envolvidos na produção, tem por função avaliar e observar o funcionamento de todo o sistema de produção e comunicar qualquer necessidade aos gestores da linha hierárquica para uma melhor adequação das necessidades encontradas. Assim, ressalta mais a escola como burocracia profissional, pois a função de analisar e avaliar as aprendizagens dos alunos, que seria o processo de produção, está a cargo dos professores, seja no espaço da sala de aula, seja nas reuniões de conselhos pedagógicos.

O reconhecimento da escola-organização acarreta uma construção de um novo modelo de teoria curricular e a perceção dos sistemas de ensino como locais atribuídos de autonomia, como espaços de formação e auto-formação, como centros de investigação e de experimentação, ou mesmo, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária. No entanto, constata-se, por um lado, a importância “de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudanças nas escolas (investigação-ação, investigação-formação, etc)” (Nóvoa, 1999, p. 19).

Libâneo (2001) apresenta três das concepções de organização e gestão da escola, baseados nos estudos dos últimos anos realizados no Brasil: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrático-participativa. A concepção técnico-científica prevalece uma visão mais burocrática, hierarquiza cargos e funções, o destaque se dá nas tarefas em detrimento da interação entre as pessoas, o poder é centralizado do diretor, entre outros. Esse tipo de concepção é sinónimo de gestão da qualidade total.

A concepção autogestionária é caracterizada pela responsabilidade e poder coletivo na escola. Todas as decisões são decididas em assembleias e reuniões. Autoridade e poder individual são eliminados, as normas e os sistemas de controle não são aceitos e é enfatizada a responsabilidade coletiva. Outra característica é a ênfase dada na inter-relação, mais do que nas tarefas que são realizadas.

A concepção democrático-participativa tem como características a ideia de que há uma relação orgânica entre direção e os agentes educacionais que fazem parte da escola. A tomada de decisão acontece coletivamente, mas não isentam as pessoas da responsabilidade que é atribuída a cada um. Defende a ideia de coletividade, de gestão participativa, mas não exclui a necessidade de coordenação.

O modelo democrático-participativo vem sendo compreendido por uma corrente teórica que entende a organização escolar como cultura, que a escola é formada por todos os indivíduos que ali trabalham. A escola não é totalmente objetiva, que apenas possui regras e normas, que as ações podem ser medidas e não considera as pessoas que fazem parte da escola.

[...] ao contrário, depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros (Libâneo, 2001, p.99).

Libâneo (2001) entende que essa forma de compreender a organização escolar não isenta da existência de elementos objetivos, como normas, regras, formas de poder existentes em âmbito da escola e do estado, a estrutura organizacional que é estabelecida por todos os profissionais, os objetivos sociais e culturais estabelecido pela sociedade e pelo estado. Na visão sócio-crítica é importante considerar dois pontos que se relacionam: o primeiro ponto é compreender que a organização escolar é construída socialmente, com base

na experiência subjetiva e cultural dos indivíduos; o segundo ponto diz respeito à questão da construção social que não é neutra, não é um processo natural e espontâneo, é uma construção mediada pela realidade social, cultural e política, por interesses de grupos sociais contrários e muitas vezes conflituosos.

Busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional – planejamento, a organização, a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada, já que precisa atender a objetivos sociais e políticos muito claros, em relação à escolarização da população (Libâneo, 2001, p.100).

As concepções de gestão escolar dizem respeito aos objetivos da relação da escola com a manutenção da sociedade ou de sua transformação, diz respeito ao tipo de homem e de sociedade que se deseja formar. Para Libâneo (2001) existem pelo menos duas formas de analisar a gestão centrada na escola, como o ideário neoliberal e na perspectiva sócio-crítica. Na perspectiva neoliberal significa desobrigar o estado em boa parte de suas responsabilidades, em uma visão economicista, onde às escolas e às comunidades assumem a função de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais prestados.

Na perspectiva sócio-crítica a função do estado não deixa de existir e as ações e dos profissionais da escola são valorizadas decorrentes da autonomia e participação nos serviços públicos prestados. A escola é entendida como um espaço educativo, de formação, que é composto por todos os profissionais e com poder de decisão sobre o seu trabalho e um local de aprendizado de sua profissão (Libâneo, 2001).

Para as práticas da gestão é importante considerar uma característica fundamental das organizações escolares a *cultura organizacional* ou a cultura da escola, pois ela influencia a forma como as pessoas resolvem ou agem sobre determinados assuntos ou situações. É notório que na cultura organizacional está embutido o papel do sistema de ensino, as estruturas de poder, as normas oficiais, os regulamentos e os costumes estabelecidos, mas existe também o

papel de cada indivíduo no ambiente escolar, as peculiaridades de cada um, modos de pensar e de agir, assim como as crenças e os valores subjetivos de cada pessoa que é construído nos diversos espaços sociais (Libâneo, 2001).

É de suma importância que se entenda que todas as ações, costumes, aspectos culturais de cada tipo de escola, práticas de gestão e organização que são desenvolvidas existe uma cultura organizacional inserida que está além das determinações administrativas e das atividades burocráticas rotineiras. Assim, “para compreender as mútuas interferências entre organização da escola e organização da sala de aula, é preciso considerarmos, conjuntamente, dois aspectos: a dinâmica organizacional e a cultura da organização escolar” (Libâneo, 2001, p. 22 – 23).

É importante que o professor participe da gestão e organização da escola podendo fazer interferências nas práticas cotidianas existentes com o intuito de ter subsídios necessários para agir nas formas de organização da instituição. Para que isso se concretize é importante que o professor tenha conhecimento dos objetivos e do funcionamento da escola, assim como realizar o trabalho em equipe e exercer profissionalmente e competentemente sua profissão (Libâneo, 2001).

Segundo Selma Pimenta (1997), cit. In Libâneo (2001), o trabalho do professor não deve ser considerado como um trabalho de técnico executor, mas um trabalho estritamente intelectual. Cabe ao professor realizar uma compreensão crítica da realidade e da sua função de educador com o objetivo de realizar uma abordagem crítica nos diversos contextos existentes. Para tanto é importante que os professores reflitam e analisam sobre as suas práticas, opiniões e valores e atuem como sujeitos pensantes e não apenas como executores de decisões burocráticas.

O termo “administração escolar” e “organização escolar” são normalmente caracterizados como sinônimos e que significa os meios e concepções que dizem respeito ao ato de planejar o trabalho da escola, de definir como os

recursos materiais, financeiros e intelectuais serão utilizados, coordenar e controlar o trabalho que é realizado pelas pessoas dentro das instituições. Os termos são analisados por outros autores de maneira diferenciada, uns dão mais ênfase em um e em outro. Essa diferenciação também é encontrada nos termos de gestão e direção, que em alguns casos é utilizado como sinônimos, mas em alguns casos o termo gestão é confundido com administração e o termo direção é caracterizado como um elemento do processo administrativo (Libâneo, 2001, p.75).

As organizações são reconhecidas como locais de agrupamentos de indivíduos com objetivos específicos, como também em locais em que cada indivíduo que a compõe se estabelece para desenvolver seus objetivos individuais (Silva, 2005).

Numa perspectiva mais ampla, as organizações como sistemas vivos, fortemente dependentes do meio que as rodeia e influencia diretamente, e dos indivíduos que nela estão inseridos, também são produtos desse ambiente exterior à organização (Silva, 2005, p. 2).

O estudo das organizações assume muita relevância, pois devido a distintas organizações há que se considerarem distintas variedades de ambientes. Assim, entendem-se as organizações como sistemas complexos que está sujeita a múltiplos fatores e constituídos por indivíduos e agrupamentos de indivíduos com peculiaridades específicas (Silva, 2005).

A coordenação do trabalho dos membros da organização acontece por meio da administração, ou seja, é ação de conciliar recursos humanos e materiais de modo que os objetivos desejados sejam atingidos, por meio de uma organização. O termo administração escolar é entendido como a utilização dos recursos com um menor gasto possível para atingir determinados fins. Os recursos englobam elementos materiais e conceituais que são colocados pelo homem como meios para que seja possível dominar a natureza e retirar

proveitos. Outros autores entendem que as instituições educacionais, como sistemas de relações, com características participativas e com características diferenciadas dos modelos convencionais das empresas preferem atribuir uma maior dimensão ao termo organização, pois entendem que administração acontece no contexto de uma organização (Paro (1986), cit. In Libâneo, 2001).

Chiavenato (1986), cit. In Libâneo (2001) percebe as organizações, duplamente: como unidades sociais, pois são constituídas de pessoas que exercem diferentes funções em uma mesma instituição para alcançar determinados objetivos; e como entidades detentoras de uma função administrativa que permite que se organizem estruturalmente, com regras, normas, com fatores administrativos e pedagógicos que torna legítima a obra da educação.

Alguns autores reconhecem que o ponto central das organizações e do processo administrativo é a tomada de decisão, e todas as outras funções da organização, como planejamento, avaliação, a direção, a estrutura da organização, dizem respeito ao processo eficiente do direcionamento dessas decisões. Os processos que levam a tomada de decisão, sejam eles, intencionais e sistemáticos e fazem com que a decisão aconteça é titulado de gestão (Libâneo, 2001). Balestrin (2002), fez um mapeamento e resgate das principais contribuições de Simon no âmbito das teorias organizacionais. Simon é considerado o *pai* do behaviorismo e que teve uma grande preocupação com a questão do comportamento humano no processo de tomada de decisão e na resolução de problemas no âmbito das organizações, pois considerava os processos de tomada de decisão de fundamental importância para a atividade de administração.

O processo decisório envolve a seleção consciente ou inconsciente de determinadas ações entre aquelas que são fisicamente possíveis para o agente e aquelas pessoas sobre as quais ele exerce influência e autoridade. Portanto, há um grande número de ações alternativas possíveis que são reduzidas pelo indivíduo àquela que será de fato levada e efeito (Balestrin, 2002, p. 03).

Para Simon, o administrador deve tomar decisões de modo mais correto possível, mas, além disso, deve assegurar que todos na organização as realizem de forma eficiente e de que os indivíduos optam por melhores escolhas entre as melhores possibilidades. Em suas análises, Simon percebeu que o entendimento das informações pelas pessoas é muito reduzido e normalmente procura-se uma proximidade dos resultados de forma satisfatória. Em uma crítica a economia faz o seguinte argumento “as pessoas devem considerar que os tomadores de decisão possuem habilidades limitadas para avaliar todas as possíveis alternativas de uma decisão, bem como lidar com as consequências incertas da decisão tomada” (Balestrin, 2002, p. 04).

Simon também indica que os estudos administrativos sofrem de superficialidade, excesso de simplificação e falta de objetividade. Argumenta que, de um modo geral, tem sido deixado de lado estudar a localização real das funções decisórias, contentando-se em falar de termos de autoridade, centralização, alcance de controle e função, sem procurar, contudo, defini-los operacionalmente (Balestrin, 2002, p. 03).

Simon exemplifica a essa questão o fato de que se a decisão de uma pessoa em qualquer nível hierárquico estiver subordinada à influência de um único meio de comando, um canal de autoridade, é indispensável um conhecimento mais abrangente acerca da organização, o que será reduzido pelo princípio da especialização (Balestrin, 2002).

As escolas precisam ser consideradas locais de formação e necessita conseguir uma mobilidade e flexibilidade e esses locais estão em desacordo com o modelo administrativo e burocrático que as vem sendo caracterizadas. Nesse sentido a responsabilidade do poder de decisão deve partir dos centros de intervenção através dos atores educativos (Nóvoa, 1999).

O andamento de uma organização escolar é resultado de uma combinação entre a estrutura formal e as interações que se realizam no âmbito da organização, principalmente entre grupos diferentes. Os estudos que dão ênfase nas características organizacionais da escola inclinam para três grandes áreas: a

*estrutura física da escola* que corresponde aos recursos materiais, tamanho da escola e número de turmas, a estrutura física, a organização dos espaços, etc; a *estrutura administrativa da escola* que diz respeito à gestão, direção, inspeção, tomada de decisão, participação dos membros da comunidade, ligação ente autoridades centrais e locais, etc; e a *estrutura social da escola* que se relaciona com democracia interna, relação entre aluno, professor e funcionário, participação e responsabilização dos pais na vida escolar dos filhos, cultura organizacional, clima escolar etc. (Nóvoa, 1999).

A gestão é entendida como “uma atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (Libâneo, 2001, p.78). A expressão *organização e gestão escolar quando* colocadas juntas são mais abrangentes que a administração. É importante considerar que os termos organização e administração também podem se empregados juntos, mas é necessário que os conteúdos de cada um sejam explicitados (Libâneo, 2001).

Libâneo (2001) aborda a questão da *direção* e define como sendo a base e condição da gestão e por meio do qual se realiza um direcionamento do trabalho das pessoas com vistas aos objetivos da instituição. A direção coloca em ação o processo de tomada de decisão e coordenada todas as ações para que sejam realizadas da melhor forma possível.

O autor também indica que a organização, os processos de gestão e direção podem ter diferentes sentidos de acordo com as concepções dos rumos da educação que se objetiva em relação à sociedade e a formação do aluno. Cita como exemplo, a concepção tecnicista de escola, em as decisões, participação dos professores, controle e rigidez, são centralizadas na figura de uma pessoa. Na concepção democrático-participativa o poder de decisão está centrado na coletividade, a participação de todos é fundamental. A direção pode ser centrada na figura de uma pessoa ou no coletivo, podendo ser uma direção

individualizada ou coletiva ou participativa. A presente pesquisa aborda a concepção democrático-participativa (Libâneo, 2001).

A participação é fundamental para que gestão democrático-participativa aconteça de fato na escola, pois possibilita uma interação entre os profissionais da escola e todos os seus usuários nas decisões e no seu funcionamento. Também propicia um maior conhecimento dos objetivos e meta da escola, da estrutura organizacional, das relações entre comunidade e escola, interação entre professores, alunos e pais de alunos. A participação é importante para que não se tenha na escola formas autoritárias de exercício de poder e assim ser possível uma maior intervenção nas decisões e coletivamente traçar os objetivos do trabalho que é desenvolvido por todos.

O conceito de gestão participativa envolve a participação de todos os membros que fazem parte da comunidade escolar, decidindo e agindo em diferentes situações o que vai permitir a reflexão diante da tomada de decisão frente aos problemas decorrentes da prática pedagógica. Essa participação deve ocorrer diariamente na escola e que as práticas autoritárias precisam ser abolidas no âmbito escolar (Giancaterino, 2010).

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, a sua realização concreta nas instituições é a participação (Libâneo, 2001, p. 80).

O autor ainda complementa que a autonomia é considerada essencial para que o modelo de gestão-participativa se efetive e é considerado um princípio fundamental e resulta na escolha de objetivos comuns e compartilhados por todos os profissionais, ter um envolvimento maior com os processos de trabalho e uma construção conjunta do ambiente de trabalho em prol de objetivos comuns.

Para Luce e Medeiros (2006) a autonomia

é sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez reconhecerá como parte de si. A autonomia, portanto, se edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos. Por isso, a autonomia de uma escola, a gestão democrática da escola, deve ser cuidadosamente trabalhada, para não camuflar autoritarismos, nem fomentar processos de desarticulação e voluntarismos (p. 7).

No trabalho em equipe é importante destacar que a liderança é uma qualidade que pode ser atribuída e desenvolvida em qualquer pessoa através de práticas participativas e de práticas de desenvolvimento profissional e pessoal. Não é apenas uma qualidade atribuída a diretores e coordenadores e nem tão pouco ao cargo e ao *status* da pessoa (Libâneo, 2001).

A prática de participação nos processos de gestão não é suficiente para garantir a qualidade do ensino. Mas a participação é um elemento indispensável para atingir, democraticamente, os objetivos da escola que se fundamentam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem mediante as práticas didático-pedagógicas e curriculares que proporcionam resultados satisfatórios na aprendizagem. A participação diz respeito a influência que é exercida pelos profissionais da educação e dos pais e alunos da escola na gestão da escola. De acordo com Gadotti e Romão (1997), cit. In Libâneo (2001), a participação exerce influência na democratização da gestão, pois, toda a sociedade pode compreender, acompanhar, intervir e avaliar o trabalho que é desenvolvido e ofertado na escola; e exerce influência na melhoria da qualidade do ensino.

A gestão democrática do ensino público é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, título II, como sendo um dos Princípios e Fins da Educação Nacional e que o ensino será ministrado segundo este princípio, inciso VIII. Em seu título IV - Da Organização da Educação Nacional, em seu Artigo IV menciona que os sistemas de ensino definirão normas de gestão

democrática do ensino público. E em seu artigo XV define que os sistemas de ensino, em suas escolas que os compõem, assegurarão graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira.

A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico. Ela é definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre o seu próprio destino. Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar-se livremente recursos financeiros. Sendo assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que se tornam co-responsáveis pelo êxito da instituição (Libâneo, 2001, p.115-116).

Entretanto, trata-se de uma autonomia relativa devido a escolas públicas integrar um sistema escolar e que estão sujeitas às políticas públicas e a gestão pública. Todos os recursos que a escola utiliza provem de verbas recebidas pelos órgãos centrais e intermediários da do sistema escolar. No exercício da direção da escola deve considerar tanto os aspectos internos condizentes com as características internas e a realidade local quanto à aplicação das diretrizes que gerias que regulam o ensino.

As escolas se constituem como uma territorialidade espacial e cultural e, no entanto, não se limita a reproduzir as normas e valores do *macro-sistema*, mas também não está limitada ao *micro-universo*, pois é entendida como um território intermédio de ações, decisões dos atores educativos internos e externos à escola (Nóvoa, 1999).

A gestão democrática também foi alvo da lei nº 10.127, de 9 janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Nesta lei, a meta 22 tem a seguinte definição “Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade”, a meta 23 destaca o seguinte: “Editar pelos sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares”.

A gestão democrática da educação pode ser compreendida como “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo representatividade e competência” (Cury, 2002, p. 173), a fim de que todos os indivíduos e a sociedade possam se desenvolver democraticamente com igualdade de possibilidades. A prática da gestão democrática favorece a realização de ações e a participação coletiva de todos os agentes envolvidos no âmbito da instituição escolar, e permite a diminuição do individualismo, da opressão e da exploração, e a instituição escolar deixa de ser mera executora de órgãos superiores (Giancaterino, 2010).

A prática da gestão democrática não pode ficar limitada ao discurso da participação e nem tão pouco as eleições, assembleias e reuniões. Implica participação de todos os profissionais e usuários da escola, transparência nos processos de gestão e democracia. É imprescindível que ela esteja voltada para a qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem e dos objetivos do ensino (Libâneo, 2001,).

Souza (2009) destaca que a criação de conselhos de escolas, eleições para dirigentes escolares ou outras ações consideradas como democráticas por si só não constituem a ação de democracia. É importante que as ações dos indivíduos que fazem parte da instituição sejam pautadas no diálogo e na alteridade para que as ações coletivas sejam de fato democráticas.

A gestão democrática é entendida como um processo político em que as pessoas agem no âmbito escolar identificando e solucionando problemas, debatem, decidem e planejam, realizam diversas ações para o crescimento da própria escola. Esse processo se baseia na participação legítima de todos os envolvidos na escola, ou seja, de todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar, o respeito às normas que foram construídas por todos para os processos de tomada de decisões e o direito do acesso à informação aos sujeitos pertencentes à escola (Souza, 2009).

O estudo sobre gestão implica no estudo sobre as pessoas que participam das organizações e da sua gestão em todos os seus processos participando ativamente de todas as decisões e ações. A Instituição escolar não deve ser pensada como uma fábrica ou uma oficina com a simplificação do humano em que os atores escolares são considerados indiferentes frente aos processos de mudanças. Assim o poder de decisão deve partir dos atores educativos, centrados na escola (Nóvoa, 1999).

Esse poder de decisão deve basear-se em informações reais e concretas a respeito dos problemas e deve ser analisado em seus múltiplos aspectos e na extensa democratização das informações. Esses múltiplos aspectos significam

verificar a qualidade das aulas, o comprimento dos programas, a qualificação e experiência dos professores, as características sócio-econômicas e culturais dos alunos, os resultados do trabalho que a equipe se propôs a atingir, a saúde dos alunos, a adequação de métodos e procedimentos didáticos, etc (Libâneo, 2001, p. 119).

Conclui-se que é nessa visão de decisão democrática e participação dos professores nas questões que envolvem problemas da educação, que deve ser compreendida a percepção dos sujeitos envolvidos na busca por uma educação de qualidade. Para tanto, as práticas didático-pedagógicas do processo de ensino/aprendizagem, conforme apresentado na seção anterior, estão suscetíveis a diversos condicionantes que influem na possibilidade de que as práticas pedagógicas se aproximem à qualidade definida em referenciais teóricos e que essas práticas dependem também da concepção de educação dos professores.

É na perspectiva do professor sobre as suas aulas, a partir das adequações metodológicas e dos procedimentos didáticos provocados por mudanças quantitativas (número de alunos) que podem gerar mudanças qualitativas, que essa verificação pode ser feita. Assim, o resultado obtido pode informar aos responsáveis, gestores e professores sobre essas mudanças (Libâneo, 2001).

No próxima sessão são abordados alguns estudos que tratam do tamanho da turma e o quanto essa variável influencia na qualidade do ensino. A dimensão do tamanho da turma é o tema central da pesquisa que tem por objetivo verificar essa influência nas variáveis didático-pedagógicas de sala de aula e logo na qualidade da educação.

#### 2.4. NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA: INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DO ENSINO

As pesquisas realizadas sobre os efeitos da redução do número de alunos por turma apresentam diversos focos de análise, contextos, metodologias de investigação, tratamento e análise dos dados e dessa forma diferenciados resultados, que muitas vezes parecem pouco significativos, principalmente quando tendo em conta os investimentos aplicados na pesquisa. Dessa maneira, o tamanho da turma é alvo de muitas controvérsias na investigação científica (CNE, 2016, p.50).

Na América Latina não se encontra relação entre o tamanho da turma e o rendimento escolar, sendo as evidências pouco claras, pois turmas muito pequenas e turmas com mais de 25 alunos apresentaram um baixo rendimento. Também na França não parece haver relação entre essas duas variáveis (gomes, 2005).

Waiselfisz (2000), no projeto Nordeste/ FUNDESCOLA, baseado nos dados do sistema de Avaliação da educação Básica – SAEB DE 1997 declara não verificar que o aumento do tamanho da turma prejudique o aproveitamento curricular dos alunos, apontando que, ao contrário, em muitos casos com turmas de 40 a 45 alunos, o aproveitamento é melhor e, dependendo das circunstâncias, quanto maior a turma melhor é o desempenho nas provas do

SAEB/97. O autor considerou em sua pesquisa os alunos presentes no dia da realização do exame. As turmas testadas pelo sistema responderam a testes do SAEB/ 97, nas áreas de ciências, matemática e português. Em pesquisas anteriormente realizadas, a partir dos dados do SAEB de 1990, Waiselfisz (1994) chegou à mesma conclusão.

O autor também aponta uma revisão realizada por Schiefelbein e Simmons (1981) e dos 14 estudos realizados, 9 concluem que o maior tamanho da classe não estava associado ao desempenho dos alunos ou não afetava. Foram considerados apenas os nove estudos, não sendo mencionado em que contexto o tamanho da turma não interfere, ou quais as variáveis analisadas.

Costa (1990), com base em 16 estudos, realizados no Brasil, que consideravam os resultados de testes de rendimento escolar, utilizando a técnica de regressão múltipla, também não identifica relação entre o número de alunos por turma e o rendimento escolar. No entanto, o autor não apresenta as variáveis analisadas nem se define o que seria considerado fatores de qualidade.

Casassus (2002) afirma que tradicionalmente a quantidade de alunos por turma era um indicador de qualidade, mas não esclarece em que sentido, ou com que critérios. Aponta ainda que a convenção de um número de 25 alunos por professor, tornada regra, é muito criticável, já que na China há turmas com mais de 30 alunos consideradas com bom desempenho. Porém, o autor não menciona o fato de que na China as características culturais e sociais são diferentes.

O autor considera que a relação da quantidade de alunos por turma com a qualidade do ensino não é linear, sendo que nem sempre a redução do número de alunos se associa a melhores rendimentos escolares. Esclarece que para ter efetivamente resultados positivos seria necessário reduzir para 10 alunos por turma, pois tanto turmas pequenas têm baixos rendimentos quanto as que possuem mais de 25 alunos.

Gomes (2005) analisa que o tamanho da turma e da escola não acarreta linearmente as consequências que lhe associa o senso comum, de que as turmas menores têm melhores rendimentos. Mas, no entanto, relacionando o “tamanho da turma ou da escola” com o clima escolar, caracterizado por personalidade no tratamento, afetividade, ausência ou número diminuto de episódios de violência, que são características de escolas de sucesso, considera-se que se obterão melhores rendimentos.

Na literatura científica reconhece-se a contribuição que tem a redução da dimensão da turma para a melhoria dos ambientes escolares, mas no que se refere ao processo de ensino, a redução do número de alunos pode não apresentar resultados significativos se não forem aplicadas medidas complementares de qualificação do ensino, como investimentos na formação de professores, suporte às práticas de aprendizagem. De acordo como o autor, a mera redução de alunos por turma não apresenta um impacto significativo (CNE, 2016).

Gomes (2005) acrescenta que em uma meta análise de pesquisa foi verificado que o rendimento é mínimo em turmas de 20 a 40 alunos, mas que há melhoras relevantes com turmas de 15 alunos ou menos, mas que isso teria implicações de alto custo. Outra meta-análise verificou resultados mais favoráveis para reduções da ordem de 27 a 16 alunos. Em um estudo onde foram comparados vários países (Terceiro Estudo Internacional em Matemática e Ciências – TIMSS) não foram encontradas evidências quanto ao benefício de turmas menores.

Crahay (2007) faz uma análise dos estudos realizados por Glass et al. (1982) que realizaram uma meta-análise de 77 pesquisas experimentais realizadas nos Estados Unidos sobre o impacto da redução do tamanho das turmas no rendimento escolar. Nos 14 estudos experimentais foi possível constatar que a redução do número de alunos beneficia o rendimento escolar. Esses resultados foram confirmados por um projeto experimental realizado do estado do

Tennessee, denominado de projeto STAR, que foi um estudo que acompanhou os mesmos alunos até o fim do ensino superior e pode avaliar os benefícios de uma classe pequena durante quatro anos (do 3º maternal ao 3º ano primário).

Waiselfisz (2000) também realiza uma análise dos estudos, mas diferente de Crahay (2007) não cita os estudos de Glass et al. (1982), aponta o de Glass e Smith (1978, 1979). Nesse estudo demonstra que a redução do número de alunos é perceptível quando se reduz 10 ou mais alunos e que o aumento do rendimento é mais significativo quando se reduz 5 alunos de uma turma de 15 do que numa turma com 25 alunos, o que requer altos investimentos no ensino. (CNE, 2016, p.50).

Esses estudos foram contestados pelo Educational Research Services – ERS (1980) com argumentação de que as técnicas empregadas acarretaram ausência de informações e conclusões erradas. De acordo com o ERS, apenas 14 dos 80 estudos analisados por Glass e Smith foram bem controlados. As conclusões a respeito dos efeitos de turmas reduzidas no rendimento dos alunos teriam sido fundamentadas em turmas extremamente pequenas (2 a 5 alunos) ou em grupos tutoras. E para finalizar a análise mais precisa de Glass e Smith indicam que as diferenças de rendimentos de turmas entre 20 a 40 alunos é pequena (Waiselfisz, 2000).

Crahay (2007) também faz uma análise dos estudos de Piketty (2204), na França, em que o autor chegou a uma conclusão equivalente onde os resultados foram favoráveis e que recomenda medidas direcionadas à escolas desfavorecidas a fim de permitir uma redução do tamanho das classes.

Oliveira (2010) em uma pesquisa realizada com base nos dados o SAEB/2005 nas provas de matemática e português, aplicando a metodologia de *matching* concluiu que o indicador custo-efetividade de uma política de ampliação da jornada escolar ultrapassa o indicador de uma política de redução do tamanho da classe em se tratando de uma jornada escolar de quatro horas e com 33 ou menos alunos em classe. Baseando-se nesses critérios, os recursos

escolares influenciam o rendimento dos alunos, sendo e que o aumento da jornada escolar é a melhor ação a ser realizada. Mas nos casos em que o tamanho da classe é maior do que 33 alunos e menor do que 41 alunos a intervenção da redução de números de alunos é a mais favorável, pois os resultados custo-efetividade indicam que o rendimento dos alunos pode ser melhorado pela redução do número de alunos em sala de aula e que esta medida tem uma razão benefício-custo maior comparando ao aumento da jornada escolar.

Camargo e Júnior (2014) fizeram uma análise sob o efeito do acréscimo de alunos em sala de aula, chamada de “enturmação” ocorrida na metade do ano letivo de 2007, nas turmas de 4<sup>a</sup> série e 8<sup>a</sup> séries das escolas públicas estaduais no Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul, nos testes de língua portuguesa e matemática, tendo como base de dados a Prova Brasil e a base de dados do SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento do Rio Grande do Sul. As classes foram rearrumadas e para o Ensino Fundamental, o número máximo de alunos utilizados como critérios foi de 40 alunos e no Ensino médio de 45 alunos por sala. Em sua pesquisa não houve evidências significativas do impacto do tamanho da turma no desempenho dos alunos.

Oliveira e Araújo (2005), analisando os resultados do PISA<sup>2</sup> (Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), realizado em 2000, por meio de uma avaliação comparada aplicada de forma amostral a alunos matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental com 15 anos, idade em que se presume a conclusão da

---

<sup>2</sup> O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. As avaliações do PISA são realizadas a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – e, há cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, verifica que, além de fatores como diferenças socioeconômicas, clima favorável, recursos pedagógicos adequados a aprendizagem, utilização de biblioteca, computadores e laboratórios, foi constatado o impacto da qualificação docente e do tamanho da turma:

quanto mais elevada a formação do professor (nível universitário) e quanto menor o número de alunos por classe, maior o desempenho dos estudantes no teste. Entre as escolas em que o número de alunos por professor é maior que 25, o desempenho dos estudantes foi marcadamente pior. (p. 16)

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey – TALIS 2013) em que participaram 24 países da OCDE e 9 outros países, inclusive o Brasil, apresentou uma relação entre a dimensão (tamanho) média das turmas, o tempo gasto efetivamente com o ensino/ aprendizagem e o tempo gasto em manter a ordem em sala de aula (CNE, 2016, p. 25).

Essa pesquisa faz uma coleta de dados e os compara internacionalmente sobre o âmbito de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países. No Brasil, a pesquisa foi organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em âmbito internacional pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (INEP, 2014).

Neste estudo, foi verificado que os professores gastam, em média, 79% do seu tempo no processo de ensino e aprendizagem, mas essa proporção varia de país para país, no Brasil, por exemplo, esse tempo gasto é de 67%, na Bulgária é de 87%. E parte dessa variação pode ser explicada pela dimensão da turma, no entanto o relatório nacional do Brasil (INEP, 2014) não faz menção a dimensão da turma. As turmas com maior dimensão estão relacionadas com o menor tempo efetivo gasto no processo de ensino e aprendizagem e com o

maior tempo em manter a ordem na sala de aula e com as tarefas administrativas.

Um projeto realizado pelo Conselho Nacional de Educação de Portugal, que apresenta diversas pesquisas, mostra que as turmas com maior dimensão estão associadas a uma maior proporção de alunos com problemas de disciplina o que vem a prejudicar o tempo gasto com as atividades de ensino e aprendizagem, o tempo gasto é menor (CNE, 2016). Essa investigação faz também uma relação entre a dimensão da turma em função das diversas perspectivas e problemáticas no que se refere às diversas variáveis.

Sobre a redução das turmas, no que se referem à qualidade das aprendizagens as pesquisas mostram que os professores tem mais tempo efetivo em aula com maior participação dos alunos nas atividades realizadas, empregam tarefas diversificadas de acordo o desenvolvimento de cada um. Possibilita fornecer apoio constante nos momentos de aula aos alunos que necessitam de uma intervenção, realizam planejamento diversificados, com uma pedagogia diferenciada, de inclusão de todos. Todas essas ações interferem positivamente no desenvolvimento cognitivo com efeitos duradouro na aprendizagem (CNE, 2016).

No que se refere aos resultados escolares, a redução do tamanho da turma, de acordo com a maioria dos autores, apresentou um efeito positivo. Mas alguns autores consideraram que a significância não é muito relevante, outros entendem que não há uma relação entre o tamanho da turma e os resultados escolares e ainda há outros autores que mencionam que esses efeitos só são notados para além dos anos iniciais e que só apresentam resultados nos anos seguintes da trajetória escolar do aluno. (CNE, 2016).

Constata-se que as opiniões e os resultados alcançados divergem entre os estudos e alguns autores comprovam que os efeitos, mesmo que pequenos, são importantes e favorecem todos os alunos e em diferentes escolas; outros constataam que esses efeitos são mais duradouros para os alunos que

permanecem mais anos em turmas com tamanho reduzido; Já outros consideram que, em Portugal, por exemplo, se as escolas fossem todas iguais, o desempenho escolar não seria condicionado pela dimensão da turma (CNE, 2016).

Ainda neste estudo autores chamam a atenção sobre a questão do dinheiro economizado em não reduzir a dimensão da turma e que isso pode ocasionar custos sociais e educacionais no futuro, pois, julgam de extrema importância a redução da dimensão da turma para a obtenção dos resultados escolares a curto e a longo prazo seja na escola ou fora dela. Ainda assim outros autores enfatizam que os resultados a longo prazo podem ter efeitos positivos temporários e que tendem a desaparecer nos anos posteriores (CNE, 2016).

No entanto, outros autores consideram que a redução da dimensão da turma elevou economicamente os gastos por aluno na maioria dos países nas últimas décadas e que não há relação da redução da dimensão da turma com os resultados escolares de acordo com os resultados do PISA. É também enfatizada por vários outros autores a importância de outros fatores sobre os resultados escolares com a redução da dimensão da turma: as práticas dos professores e a qualidade do professor no alcance de melhores resultados escolares dos alunos e como benefício às menores taxas de retenção (CNE, 2016).

Sobre o ensino e o clima escolar os estudos divergem em muitos pontos. Alguns autores afirmam que muitos professores utilizam diferentes métodos de ensino e diferentes instrumentos de avaliação e que mesmo não havendo mudança nessas práticas, estas podem ter um efeito positivo em turmas de dimensão reduzida. Em outros estudos é referido que os professores não criavam condições de participação dos alunos em atividades em pequenos grupos ou em projetos individuais, não havendo mudanças nas estratégias utilizadas, sugerindo que mesmo que se altere a dimensão da turma não há um

resultado significativo se os professores não alterarem as suas práticas (CNE, 2016).

Alguns autores ressaltam que independentemente da redução da dimensão da turma, as atitudes e comportamentos dos professores não apresentam muitas alterações adotando os mesmos métodos e estratégias de ensino que utilizam em turmas de maior dimensão.

Mas sobre o ensino e o clima escolar existe um ponto que é convergente. Este ponto se refere às variações na qualidade do professor que se sobrepõe à redução da dimensão da turma e são decisivos para a qualidade do ensino, sendo essa variação na qualidade do professor explica a variação no desempenho escolar dos alunos. Alguns autores consideram importante a diversificação de estratégias e um ensino mais individualizado aos alunos com baixo rendimento de aprendizagem e favorece o desenvolvimento de competências por parte dos alunos que apresentam bons rendimentos na aprendizagem; outros enfatizam padrões privilegiados nos resultados escolares e diferenças nas práticas dos professores; já outros entendem que é a dimensão da turma com as mudanças de práticas dos professores contribuem no desempenho escolar do aluno (CNE, 2016).

Outro ponto convergente entre os autores é a relação da redução da dimensão da turma com o menor tempo gasto com a indisciplina e gestão na sala de aula. Os professores tem a possibilidade de manter e controlar comportamentos adequados em sala de aula, de realizar uma organização efetiva diante do seu trabalho e das atividades dos alunos, realizar adequadamente um acompanhamento mais individualizado atendendo as especificidades de cada um dando condições necessárias ao aluno para que seu aprendizado ocorra no seu tempo, que o menor tempo gasto com a indisciplina possibilita uma maior interação individualizada (CNE, 2016).

A investigação também aponta que os alunos que apresentaram resultados médios nos testes escolares tiveram melhores aproveitamentos na

aprendizagem quando inseridos em turma de dimensão reduzida. De acordo com os autores a explicação se dá devido ao maior tempo dedicado pelos professores a esses alunos, pois em turmas de tamanho reduzido não há tanta interrupção, há a possibilidade de ensinar mais lentamente os conteúdos ou por não terem de explicar várias vezes o mesmo conteúdo e que há maior interação em sala de aula. E em oposição, se os alunos forem bem motivados, dedicados, disciplinados e com facilidade de aprendizagem a dimensão da turma não faz diferença (CNE, 2016).

Outros estudos apontam que a redução da dimensão da turma favorece o combate a indisciplina propiciando um melhor comportamento em sala de aula; mais momentos de atenção individualizada e realização de trabalhos em grupos com debates, discussões entre grupo e turma e a possibilidade de ações inovadoras por parte dos professores (CNE, 2016).

A gestão da sala de aula é influenciada em turmas de maior dimensão, pois a indisciplina nessas turmas se apresenta como um problema a ser combatido e os professores gastam mais tempo mantendo a ordem do que ensinando e em turmas de tamanho reduzido a indisciplina desaparece, pois os comportamentos inadequados são detectados de imediato e as ações são mais eficazes por causa da proximidade entre professor e aluno. Autores também apontam a maior comunicação entre professor/ aluno e de pais/ professor relacionando com diferentes práticas de ensino e com o clima de sala de aula; e melhoria na qualidade das relações interpessoais. (CNE, 2016).

Ainda nos estudos do Conselho Nacional de Educação de Portugal, Rodrigues (2006) sublinha que à questão de práticas inclusivas em sala de aula pode se tornar um obstáculo, pois o desenvolvimento dessas práticas em turmas com 25 alunos ou mais pode se tornar inviável. Camisão (2005) destaca a relevância da gestão-organização das turmas e o processo de ensino/aprendizagem para a inclusão concreta dos alunos com problemas de aprendizagem e problemas de disciplina. Já Barraca (2010) destaca a

necessidade de criar um modelo didático mais dinâmico e com condições de agir antecipadamente às necessidades dos alunos, com maior assistência aos alunos e constante feedback (CNE, 2016).

Quanto à redução da dimensão da turma sobre dos diferentes ciclos de ensino os autores convergem no entendimento de que nos anos iniciais de escolaridade o investimento necessita ser maior, pois admitem que os efeitos no desempenho escolar são mais significativos a longo prazo. Mas alguns autores mencionam que apenas no primeiro ano de escolaridade é que se tem um impacto positivo com a redução da dimensão da turma sobre os resultados escolares. Nos anos seguintes não foi apresentado muita significância nos resultados escolares. Alguns autores concluíram que nos 4º e 6º anos foi totalmente insignificante e n 9º pouca associação (CNE, 2016).

No que se refere à redução da dimensão da turma em função da origem social dos alunos, os estudos apontam evidências mais eficazes sobre as aprendizagens e o desempenho dos alunos oriundos de classes sociais e economicamente desfavorecidos; outros apontam o impacto no desempenho escolar principalmente no decorrer dos primeiros anos de escolaridade de alunos em condição de pobreza e de origem afro-americana. Outros autores enfatizam que quanto mais anos os alunos frequentam turmas com tamanho reduzido ao longo dos primeiros anos de escolaridade, maiores são os benefícios nos resultados escolares no decorrer dos anos seguintes de escolaridade com benefícios relevantes na leitura e matemática (CNE, 2016).

Outros estudos ainda apontam uma relação significativa quanto à probabilidade do aluno se formar no ensino superior quando permanecem em turmas com tamanho reduzido no decorrer dos quatro primeiros anos, desde o jardim-de-infância até o 3º ano. Mas, os relatórios da OCDE (2015) e PISA não mostra relação entre dimensão da turma e o aproveitamento escolar dos alunos de grupo social e economicamente desfavorecidos.

Nos estudos de Hoxby (1998, 200) cit. In CNE (2016) não foi encontrada evidência que apresentasse resultados significativos sobre a permanência de alunos em turmas de tamanho reduzido nos primeiros anos de escolaridade, para a não heterogeneidade nos efeitos (nível e escola) por rendimento médio ou por porcentagem de origem afro-americana. Outros autores também não reconhecem efeitos relativos à dimensão da turma sofreriam influências mediante a origem étnica dos alunos ou em situações de pobreza. Chingos (2012, 2013) aponta para a ausência de dados sobre os efeitos relacionados com a condição de pobreza e origem étnica dos alunos com relação aos efeitos da dimensão da turma. Vários outros autores, em estudos relacionados, não encontraram efeitos sobre a dimensão de turmas, para alunos de contextos sociais desfavorecidos (CNE, 2016).

Outros autores enfatizam os custos relacionados a redução da dimensão das turmas, pois aumentaria despesas de apoio, construção de novas instalações, despesas salariais ou a redução da qualidade do professor, o que ocasionaria um impacto negativo em contexto escolares desfavorecidos (CNE, 2016).

Assim, sintetizando será fundamental considerar os efeitos reais das turmas com tamanho reduzido na eficácia das aprendizagens nos diversos níveis e ciclos, a médio e a longo prazo, pois se reconhece a melhoria das condições de comportamentos na sala de aula em turmas menores “por haver uma resposta mais atempada, mais recurso ao feedback, maior apoio e acompanhamento individualizado, [...]o papel primordial que o professor tem na organização e gestão da sala de aula, na qualidade do ensino” (CNE, 2016, p. 56).

### 3. CAPÍTULO II - METODOLOGIA

#### 3.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

A presente pesquisa tem por finalidade identificar ou encontrar respostas para os problemas que são causados na prática pedagógica do professor devido ao grande número de alunos em sala de aula e o quanto isso pode influenciar a qualidade do ensino.

A pesquisa realizou-se com professores do 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano regular) que totalizam 107, de acordo com o movimento estatístico da rede municipal de Casimiro de Abreu do mês de outubro de 2016. Terá como amostragem 84 professores, de forma que se possam analisar quantitativamente os dados levantados com o intuito de perceber que requisitos são considerados essenciais à qualidade do ensino e especificamente, que importância é dada ao tamanho da turma. A pesquisa foi realizada de forma estruturada com critérios definidos sobre situações cotidianas de sala de aula que podem ser influenciadas pela quantidade de alunos.

Dessa forma a abordagem quantitativa vai permitir uma análise dos dados com base em procedimentos padronizados e imparciais através de instrumento específico de coleta de dados. Assim os resultados da pesquisa podem ser quantificados e seus resultados são considerados como uma representação de toda a população alvo da pesquisa (Gerhardt & Silveira, 2009). Assim, “A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (p. 33).

Essa abordagem permite que o problema apresentado seja descrito de forma simples e permite analisar a interação das diversas variáveis. Na coleta e análise dos dados é ressaltada a objetividade uma vez que os dados podem ser analisados como sendo representativos de toda a população alvo da pesquisa, que totalizam 107 professores. A amostra total é de 84 professores, ou seja, 78,5% da população. Mas apenas 70 professores responderam ao questionário e 14 professores não responderam.

A margem de erro pode variar cerca de 5% e o nível de confiança é de 95%. A distribuição da população é heterogênea, por se tratar de professores de todos os níveis sociais, diferentes idades e diferentes formações acadêmicas (Gil, 2002).

Assim, “a pesquisa quantitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 33).

A pesquisa será feita interativamente com a abordagem qualitativa de forma a permitir a interpretação dos dados, ao descrever, explicar e compreender aspectos relativos à prática do professor em sala de aula, essenciais para a atingir os objetivos da pesquisa. Dessa forma, o presente estudo, apesar de realizar uma coleta de dados e organizá-los e analisá-los de forma quantitativa, tem também uma abordagem qualitativa na interpretação dos dados, orientada para a representatividade teórica e não estatística das representações dos professores.

Assim, esta pesquisa opõe-se a estudos quantitativos realizados sobre o tamanho da turma que se baseiam em resultados de índices. A metodologia utilizada neste estudo coloca o processo de ensino/aprendizagem em questão, de acordo com estudos qualitativos da pedagogia.

Ao analisar, o contexto da prática social estudada, buscando novos significados atribuídos ao «ensino de qualidade», na perspectiva de um sujeito específico do processo analisado – o professor - com o intuito de confrontar com os resultados de outros estudos, o trabalho adquire um caráter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994).

Além disso, há uma preocupação tanto inicial em explorar a problematização de estudos sobre a influência do tamanho da turma na qualidade da educação quanto final após a análise dos dados obtidos com a pesquisa a se realizar, o que caracteriza um investigador qualitativo conforme Bogdan e Biklen (1994) denominam uma vez que se pretende realizar de uma leitura crítica dos números na qual não se confia “nos dados quantitativos como um caminho para descrever com precisão a realidade” (p.195).

Assim, a análise qualitativa de dados quantitativos deve ter ciência de que as taxas, medidas e categorias utilizadas são construções e refletem a visão de mundo de determinados sujeitos inseridos em um determinado contexto histórico e que “não quer dizer que haja um consenso natural no que diz respeito à forma de chegar a essas taxas e computações” (idem, p.195-196). Confrontar perspectivas é um dos objetivos dessa pesquisa, e não apenas validar ou refutar hipóteses já testadas.

A pesquisa é classificada como descritiva, pois o problema levantado será explicitado a partir de situações que ocorrem na prática pedagógica do professor e será investigado fora do enfoque de avaliações externas, focando-se situações cotidianas da sala de aula.

Esta investigação inclui pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador que ele tenha disponível um leque de informações

para dar fundamentação ao tema pesquisado. A pesquisa bibliográfica abrange todo acervo já tornado público em relação ao tema pesquisado e dar condições de abordar o tema estudado sob um novo enfoque (Marconi & Lakatos, 2003).

Foi feito um levantamento de informações teóricas no campo educacional, onde será possível analisar as variáveis e os fatores que são considerados importantes para a qualidade da educação. Assim o referencial teórico vai possibilitar que os conteúdos analisados não sejam passíveis de especulações.

A pesquisa de campo é definida como uma pesquisa que objetiva alcançar informações e conhecimentos sobre um determinado problema do qual se busca uma resposta, ou conseguir resposta acerca de uma hipótese que se deseja comprovar ou encontrar novos fenômenos ou as relações existentes entre eles. Ela não pode ser confundida com a simples coleta de dados, “é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 186).

### 3.1.1. Problema e sua Justificação

Diversos autores da área acadêmica da pedagogia se ocupam em realizar críticas aos diferentes aspectos didáticos, que determinam como o professor vai atuar em sua prática pedagógica, tais como: a forma de avaliar, a organização de sala de aula, o conteúdo a ser ensinado, métodos de ensino, planejamento, relação professor/aluno. Ideias de ordem filosófica e psicológica conduzem o debate e geram uma importante reflexão.

Estudos empíricos de natureza mais objetiva apontam que os fatores socioeconômicos, infraestrutura e tamanho das escolas e das turmas, formação adequada de professores alteram o rendimento escolar. O tamanho da turma é considerado um fator que é alvo de muitas controvérsias, pois muitas pesquisas consideram que quanto maior a turma melhor o desempenho e que os resultados de turmas menores não são necessariamente os melhores.

Há estudos que mostram que o tamanho da turma não altera a qualidade da educação medida através de resultados de testes padronizados e índices. Há estudos que consideram que ter bons resultados em uma prova não significa um ensino de qualidade. Nesse sentido, o presente estudo justifica-se por buscar compreender a relação do tamanho da turma com a qualidade da educação de forma distinta dos estudos que se focam nas notas dos exames

externos, pois não considera as variáveis didático-pedagógicas da prática pedagógica do professor.

Esse estudo parte da premissa que a qualidade da educação não pode ser medida apenas por exames externos à escola, o que não significa desconsiderá-los, mas ter em conta outros fatores condicionantes e inerentes à prática pedagógica do professor. Se um professor, por exemplo, deixar de ensinar determinadas questões porque não são exigidas nos exames externos e passar a treinar seus alunos baseados nesses exames, pode melhorar os resultados segundo os referidos estudos, mas piorar se, como aqui se defende, a concepção de qualidade da educação for mais abrangente implicando uma análise das variáveis didáticas e pedagógicas de sala de aula.

### 3.1.2. Objetivos

De acordo com a questão de partida levantada: Qual a relação da qualidade da educação com o número de alunos em sala de aula, na perspectiva dos professores da rede Municipal de ensino de Casimiro de Abreu? Objetivou-se:

Objetivo Geral
<ul style="list-style-type: none"><li>Investigar a relação da qualidade da educação com o número de alunos por turma, com base na perspectiva dos professores da rede municipal de ensino de Casimiro de Abreu.</li></ul>
Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"><li>Discutir o conceito de qualidade da educação e do ensino em suas diversas dimensões;</li><li>Analisar a importância da gestão democrática para a qualidade do ensino;</li><li>Discorrer sobre os efeitos da redução do número de alunos por turma;</li><li>Avaliar que variáveis didático-pedagógicas são alteradas com o aumento do tamanho da turma, na perspectiva dos professores de Casimiro de Abreu.</li></ul>

### 3.2.OBJETO DA PESQUISA

O objeto de estudo da pesquisa é a relação do número de alunos em sala de aula e a qualidade da educação. Com isso busca identificar se, na perspectiva dos professores do primeiro segmento do ensino fundamental do Município de Casimiro de Abreu, localizado no estado do Rio de Janeiro, há uma relação deste fator com a qualidade do ensino em seus aspectos didáticos e pedagógicos.

### 3.3.LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

#### 3.3.1.Local de estudo

A pesquisa será realizada no Município de Casimiro de Abreu<sup>3</sup>, localizado no estado do Rio de Janeiro/ Brasil.



O Município Possui uma área de unidade territorial (km<sup>2</sup>) de 465,6 de extensão, sendo 21,3 km<sup>2</sup> de área urbana e 444,3 km<sup>2</sup> de área rural, e tem como limite os municípios de Macaé, Nova Friburgo, Silva Jardim, Araruama, Cabo Frio, Rio das Ostras.

---

<sup>3</sup> Imagem disponível em: <http://turismo.casimirodeabreu.rj.gov.br/>

O Município pertence à Região das Baixadas Litorâneas que também fazem parte os municípios de Araruama, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Cachoeiras de Macacu, Iguaba Grande, Rio Bonito, Rio das Ostras, São Pedro da Aldeia, Saquarema e Silva Jardim.

Está localizado entre a serra e o mar e a sudeste do estado do Rio de Janeiro, na região litorânea e a 138 km da cidade do Rio de Janeiro. O município está dividido em quatro distritos: a Sede (Casimiro de Abreu), Barra de São João, Professor Souza e Rio Dourado.

O Município possui vinte e quatro escolas, sendo 18 escolas da Educação Infantil, sendo que 8 dessas escolas possuem o 1º segmento do Ensino Fundamental e 2 dessas escolas possuem o 2º segmento do Ensino Fundamental. Possui 4 escolas que atendem apenas o 1º segmento e 2 escolas que atendem apenas o 2º segmento do Ensino Fundamental. Totalizando 639 professores distribuídos pelos segmentos do ensino fundamental. No primeiro segmento do Ensino Fundamental, que é o foco da pesquisa, totalizam 110 professores que estão distribuídos pelos anos de escolaridade.

O número mínimo de alunos por turma nos 1º, 2º e 3º é de 25 a 30 alunos e nos 4º e 5º anos é de 25 a 35 alunos. O total de alunos no primeiro segmento do Ensino fundamental é de 2.624 que estão divididos de acordo por ano de escolaridade: 1º ano = 532 alunos; 2º ano = 514 alunos; 3º ano = 597 alunos; 4º ano = 490 alunos e 5º ano = 465 alunos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no primeiro segmento do Ensino Fundamental do município de Casimiro de Abreu é de 5,0.

### 3.3.2.Participantes

Essa investigação busca analisar os fatores didático-pedagógicos que perdem qualidade com o aumento do número de alunos por turma na perspectiva dos professores do Município de Casimiro de Abreu, sendo assim, a pesquisa terá como sujeito de investigação os professores que atuam no primeiro segmento do ensino Fundamental que totalizam 107 professores.

### 3.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados são importantes, pois permite ao pesquisador coletar informações relevantes para o fato que se deseja desvendar. O processo de coleta de dados será feito através de pesquisa bibliográfica onde alguns dados serão analisados em fontes escritas como leis, resoluções, diretrizes, todas no campo educacional, a fim de fundamentar o problema a ser pesquisado.

Outro instrumento utilizado será o questionário fechado, realizado através de questões fechadas. O questionário permite atingir um maior número de pessoas e possibilita respostas mais rápidas e precisas e é definido como um conjunto de questões elaboradas pelo pesquisador e respondidas pelo pesquisado com o intuito de que sejam respondidas informações a respeito do assunto pesquisado (Gil, 2008).

Foi realizado um pré-teste do questionário a uma amostra de seis indivíduos com o objetivo de identificar possíveis problemas encontrados nas perguntas a fim de que se possa realizar as alterações necessárias.

### 3.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

A análise de dados tem fundamental importância, pois permite que os dados coletados na pesquisa fiquem organizados de modo a fornecer respostas ao problema pesquisado e que seja realizado uma síntese dos resultados para que possam ser interpretados amplamente a partir das respostas apresentadas. (Gil, 2008).

O instrumento adotado para analisar os dados quantitativos foi a análise estatística, com o uso do Google Formulário e do Microsoft Excel. Para Gil (2002) o uso apenas de estatística não possibilita a interpretação dos resultados e que é de fundamental importância a utilização da fundamentação teórica. Para tanto é necessário à articulação entre os resultados alcançados empiricamente e as teorias que permitem ler a realidade, evidenciando que o que ocorre num contexto pode ser enquadrado em tendências analisadas por outros estudos, em contextos mais macro.



#### **4. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo tem por finalidade analisar que variáveis didático-pedagógicas são alteradas com o aumento do tamanho da turma, considerando as diversas práticas pedagógicas que constituem os processos de ensino e aprendizagem. O questionário foi aplicado a 70 professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental regular.

De início, é importante mencionar que sempre que o somatório de respostas não coincidir com o total do número de participantes da pesquisa, se deve ao fato de que, eventualmente, ocorreu que a questão ou item da questão foi entregue sem resposta, ou seja, em branco. Pelo mesmo motivo, o somatório do percentual nem sempre será igual a 100%.

São inúmeras as variáveis que intervêm e se inter-relacionam com o processo de ensino e aprendizagem e os efeitos educativos são consequência desses fatores que interagem nas diversas situações de ensino: tipo de atividade, materiais didáticos, modo como o professor leciona, modos de intervenção, conteúdos de ensino, planejamento, clima em sala de aula, instrumentos de avaliação, relação professor-aluno, etc. No entanto, encontram-se argumentos de professores sobre a incapacidade de realizar mudanças em algumas das variáveis metodológicas, descrentes nos referenciais teóricos que as indicam por não considerarem as condições necessárias a tais mudanças (Zabala, 1998).

#### 4.1. PERFIL DOS PROFESSORES

Neste item, foi abordado o perfil dos professores a partir da idade, tempo de docência, sexo, formação e vínculo trabalhista. Este item fornece dados mais gerais do universo dos professores pesquisados.

Segundo os dados da pesquisa, no gráfico 1 - **Proporção de professores por sexo** (em anexo) mostra que 63 professores são do sexo feminino, ou seja, 91%, e 6 professores são do sexo masculino o que equivale a 9%, o que se enquadra na já reportada tendência de feminização da função do magistério, relacionada com determinantes sócio-históricas (André (2002) cit. In Unesco (2004). Yannoulas (1993) cit. In Unesco (2004) menciona a não resistência da entrada das mulheres no magistério no século XIX e no início do século XX quando a cobertura escolar foi estendida.

Na mesma ótica, numa pesquisa nacional, a Unesco afirma que a presença maciça das mulheres na profissão docente, no Brasil, teria sido originada devido ao aumento do mercado de trabalho, consequência do aumento da oferta escolar e pela crescente procura dos homens por novas profissões com melhores salários no início da industrialização do país (UNESCO, 2004).

De acordo com os dados do censo sobre o perfil do professor realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no final do século passado, em 1997, esse quadro de prevalência de professores do sexo feminino se deu predominantemente nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental. No entanto, a participação dos homens aumenta gradativamente a cada etapa do ensino regular (MEC/ INEP, 2009). O perfil predominantemente feminino vai se modificando a medida que os níveis da educação vai aumentando, ou seja, da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional.

A presença feminina, para Carvalho (1996), cit. In na Pesquisa Nacional Unesco não se refere a apenas a números, mas à caracterização do grupo de profissionais da escola, nas diversas formas de atuação, nas relações que são estabelecidas entre os profissionais. Para a autora questões como afetividade e emoção estão relacionadas com a visão de mundo e trabalho, assim como uma atitude conservadora e defensiva diante das transformações atuais. Portanto para Louro (1997), cit. In na pesquisa Unesco “a escola é atravessada por essa contradição e, portanto, torna-se obrigatório pensar a instituição e seus sujeitos considerando as construções sociais sobre o masculino e o feminino” (UNESCO, 2004, p. 47).

Em geral o número de professores do sexo feminino supera o número de professores do sexo masculino nos níveis mais baixos da educação, normalmente relacionados a salários mais baixos (Siniscalco, 2003).

Gatti e Barreto (2009) retomam a tese, de Tardif e Lessard (2009, p. 15), de que a profissão docente está “longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações”. Esta enquadra-se nos crescentes grupos de profissionais, cientistas e técnicos, que ocupam posições distintas em relação aos trabalhadores executantes que produzem bens materiais, os chamados “lugares de classe contraditórios” (Wright, 2013 [1985]).

Gatti e Barreto (2009) relatam que as mulheres predominam no magistério inicial do ensino fundamental e na educação infantil e que as mulheres constituem maioria absoluta dos estudantes de pedagogia, o que corresponde a 92%.

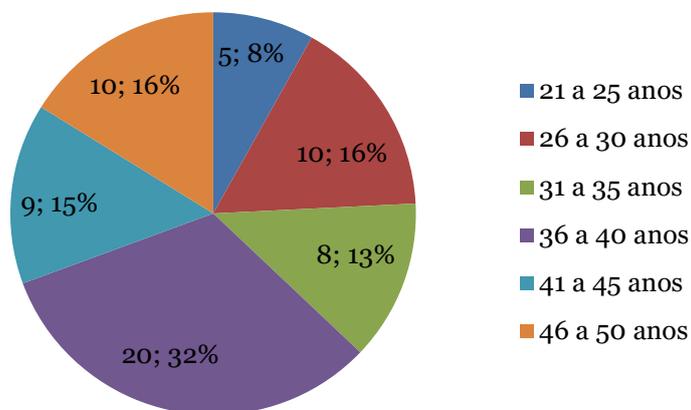
Foi verificado que 17 professores, 26%, responderam que fizeram ou fazem o curso de Pedagogia; 21 professores o equivalente a 30%, não responderam qual licenciatura realizam; 7, ou seja, 11% dos professores responderam que realizam outras licenciaturas; 6 professores, 9%, responderam fizeram o curso Normal Superior; 5 professores o que corresponde a 8% dos inqueridos

responderam que fizeram Pós-Graduação; 10 professores, ou seja, 14%, realizaram apenas o Ensino Médio e 4, o que representa 6% dos professores não responderam.

O processo de feminização dos demais cursos de licenciatura ocorreu com a ampliação dos ginásios entre os anos de 1950 e 1960 e a ampliação da escola de primeiro grau de 8 anos, após a lei Lei nº 5.692/71 (revogada pela atual LDB) que fixava as Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, com perda de prestígios dos professores e piora nas condições de trabalho e remuneração. (Gatti & Barreto, 2009).

O gráfico a seguir, gráfico 2, aborda a proporção de professores por idade. Dos inquiridos pesquisados 68 professores responderam.

**GRÁFICO 2 – Proporção de professores por idade (68 respostas)**



*Fonte: realização própria*

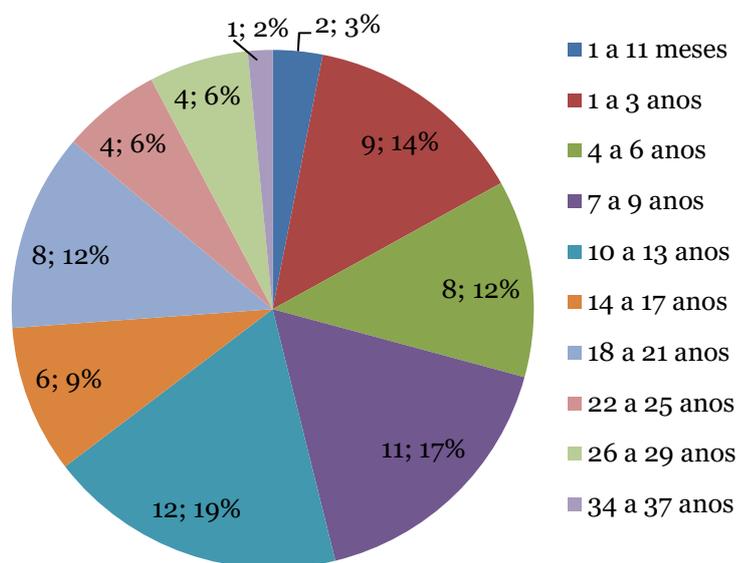
Os dados da pesquisa apresentam como resultado uma maior proporção de professores na faixa etária de 36 a 40 anos de idade, ou seja, 32% dos professores pesquisados. É observado que não há grande predominância de extremos com idade mais baixa ou mais alta, tanto que a predominância está numa faixa etária central e distribuída entre os demais intervalos de idade, sendo apenas um número um pouco menor na primeira faixa (21 a 25 anos).

O perfil etário dos professores pode indicar a oferta, renovação e experiência dos professores, assim, nos países em que o perfil etário é mais jovem, os fatores menor experiência e a rotatividade se apresentam no quadro docente e nos países em que o perfil etário é mais velho, entre 40 e 50 anos, colocam-se desafios como a falta de professores no futuro e novas demandas de qualificação de professores. Nos países em que o perfil etário é próximo da aposentadoria, a grande preocupação se refere à questão do planejamento de exigência para estes professores no que se refere às mudanças da atualidade, como por exemplo, na área da tecnologia da informação e comunicação (TIC) que se modifica velozmente. (Siniscalco, 2003)

Esse perfil etário de idade mais próxima da aposentadoria apresenta diferentes padrões nos países da OCDE. Tendencialmente, quanto mais desenvolvido o país, maior é a idade dos professores, por exemplo, no extremo, a Alemanha que tem mais de 70% dos professores no primeiro segmento do ensino fundamental com mais de 40 anos (Siniscalco, 2003).

Ao analisar os dados observa-se que no município de Casimiro de Abreu, não há uma predominância de professores entre 41 e 50 anos, totalizando 31%. Porém, em poucos anos isso pode vir a ocorrer, se considerarmos que temos uma maioria expressiva de 63% a partir de 36 anos, e ainda que a menor quantidade de professores encontra-se no primeiro intervalo (21 a 25 anos): 8% apenas. Na faixa etária de 30 a 33 anos não está representada.

**GRÁFICO 3 – Proporção de professores por tempo de docência (69 respostas)**



*Fonte:* realização própria

Verifica-se que grande parte dos professores inquiridos está em tempo de docência compreendido entre 10 a 13 anos, ou seja, 12 professores o que representa 19%. Entre 7 a 9 anos totalizam-se 11 professores o que corresponde a 17%. Se utilizar como critério 3 anos, o tempo de estágio probatório no Brasil, como professores inexperientes, apenas 17% se encaixariam nesta faixa. Mas, se for considerado até 9 anos, como em Siniscalco (2003), esse percentual se aproxima da metade (46%) dos pesquisados.

De acordo com Casassus (2002), o senso comum diz que a maior experiência docente tende a conduzir a um desempenho melhor, pois proporciona um melhor conhecimento da pedagogia e de como os alunos adquirem conhecimento. No entanto, em seus estudos, não constatou que a influência da experiência docente interfira no rendimento escolar dos alunos.

Por outro lado Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que a experiência docente é um fator considerado para a qualidade do ensino. Os autores destacam, no entanto, que é necessário que o tempo de docência seja correlacionado com políticas públicas de valorização e reconhecimento dos profissionais da educação e de políticas de formação continuada para que a experiência docente contribua para a qualidade do ensino, considerando que a experiência docente é mais significativa quando há uma motivação e um comprometimento por parte do docente para com o projeto pedagógico da escola e o seu próprio desenvolvimento profissional.

Essa explicação dos autores pode mostrar os motivos da aparente contradição encontrada por Casassus (2002) que não encontra melhor desempenho relativo à experiência. Isso devido a uma possível desvalorização do profissional.

No presente estudo essa divergência pode ser confirmada, no gráfico 18, com o grau muito baixo de satisfação dos docentes em todos os itens pesquisados o que mostra que, pelo menos do ponto de vista desse grupo, dificilmente estes se sentem valorizados.

No gráfico 4 (em anexo) – **Proporção de professores por formação** verifica-se que dos sessenta e seis professores pesquisados foi verificado que 51 professores, 77%, apresentam nível superior e 10 professores, 15%, possui a formação mínima exigida para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, (1º ao 5º ano) de acordo com a Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O artigo 62 desta lei define que a formação dos professores para exercer a função de docente na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

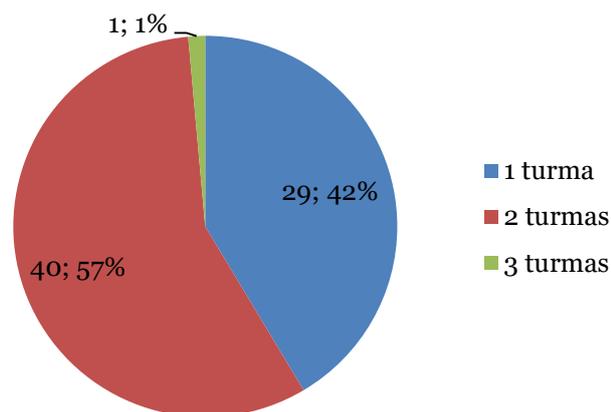
Casassus (2002) menciona que, quanto à formação, se deve ter uma atenção especial, pois é importante que o professor tenha, no mínimo, a formação de nível médio completo. E que no atual nível de desenvolvimento, deve ter uma atenção especial a qualidade e atenção nos investimentos em programas de formação e capacitação docente.

De acordo com Unesco (2004) a formação do professor em nível médio ou em nível superior está relacionada com a questão da sua renda familiar. Existe uma grande diferença de renda familiar entre os professores com formação em nível médio (renda familiar inferior a 5 salários mínimos) e os com formação em nível superior (mais de 10 salários mínimos).

No gráfico 5 – **Proporção de professores por vínculo trabalhista** (em anexo) aponta que dos 70 professores pesquisados, apenas 57 professores responderam, 81%, e desses, todos são concursados/ estatutário. De acordo com a pesquisa realizada pela Unesco (2004), o tipo de vínculo profissional dos professores em escolas públicas varia de acordo com o nível de ensino, em que o professor atua. No Ensino Fundamental há mais concursados, do que não Ensino Médio que apresenta mais professores com contratos temporários.

#### 4.2. VARIÁVEIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

**GRÁFICO 6 – Proporção de turmas por professor (70 respostas)**



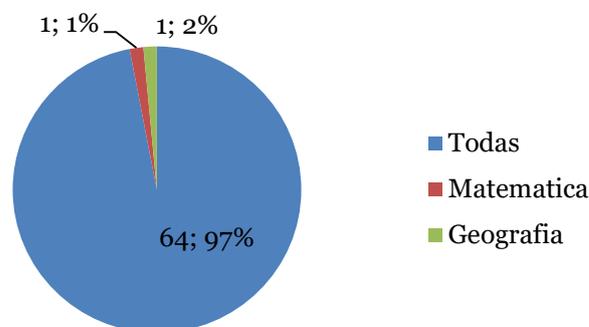
*Fonte:* realização própria

Quanto à questão do número de turmas que o professor rege, a maior parte dos professores, 40 professores, ou seja, 57%, lecionam em duas turmas. O resultado indica que 29 professores, ou seja, 42%, leciona em apenas uma turma e 1 professor, 1%, rege em 3 turmas.

Esses dados mostram que as turmas apresentam apenas um professor para ministrar várias disciplinas do currículo escolar trabalhando com vários campos de conhecimentos o que é característico dos professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

No gráfico 7 – **Ano de escolaridade que lecionam os professores** (em anexo) são analisados os anos de escolaridade que os professores lecionam nas turmas que regem. Pode ler-se que, 23% dos professores lecionam nas turmas de 1º ano; 18% dos professores lecionam nas turmas de 2º ano e de 3º ano; 19% dos professores nas turmas de 4º ano e nas turmas do 5º ano, lecionam 21% dos professores.

**GRÁFICO 8 – Disciplina que os professores lecionam (66 respostas)**



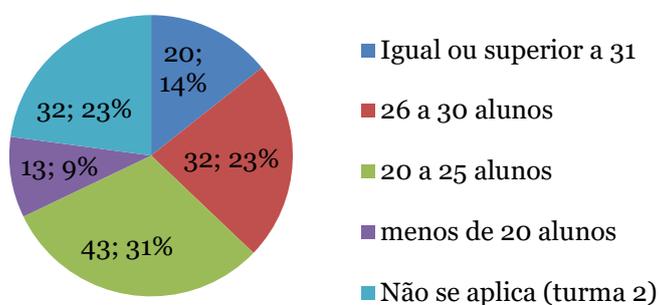
*Fonte:* realização própria

Os professores do primeiro segmento (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental são responsáveis por lecionar em todas as disciplinas do currículo escolar de acordo com a legislação vigente. Na pesquisa, 66 professores responderam este item e apenas 2 professores, ou seja, 2,3%, lecionam outras disciplinas. Neste caso pode ter ocorrido um acordo entre a instituição escolar e o professor para que os mesmo ministrem apenas uma disciplina.

No entanto, para que os professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental possam lecionar neste segmento de ensino é necessário que os mesmos tenham habilitação mínima, oferecida em cursos de nível médio ou superior, na modalidade Normal ou em Licenciatura em Pedagogia, em nível superior.

**GRÁFICO 9 – Quantidade de alunos por turma (turma 1 e turma 2= 70 respostas)**

**Total: turma 1 e 2**



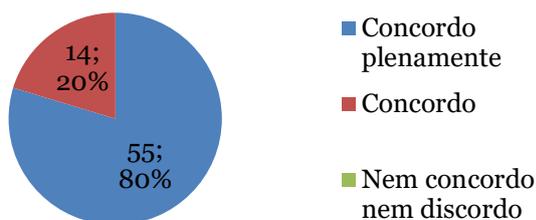
*Fonte:* realização própria

Os dados mostram que a maior parte dos professores leciona em turmas com 20 a 25 alunos, com 43 professores o que corresponde a 31%. Nas turmas com 26 a 30 alunos, 32 professores, ou seja, 23% lecionam com turmas nessa dimensão. Nas turmas iguais ou superiores a 30 alunos lecionam 20 professores, 14%. Verifica-se que há um baixo índice de professores que lecionam em turmas com menos de 20 alunos.

Os dados mostram também que os grupos pesquisados em relação à turma que lecionam e a rede de ensino como um todo encontram-se a maioria na margem limite entre 20 e 25 alunos ou 25 e 30 alunos, parâmetros adotados como referência para perguntas, o que mostra a concreticidade das perguntas em relação aos entrevistados e em relação à rede de ensino.

O tamanho da turma representa um indicador importante das condições de trabalho do professor em sala de aula e também das condições de aprendizagens dos alunos. Assim, as turmas menores propiciam aos alunos uma atenção mais individualizada e um trabalho mais diferenciado. A redução do tamanho da turma, por vezes, está relacionada a melhores resultados no desempenho dos alunos, mas não há evidência de que a redução de alunos seja a melhor estratégia adotada na política educacional. Entretanto, em pesquisas realizadas tem se apontado que as turmas menores trazem benefícios significativos na educação pré-primária e na educação primária inicial e que em alguns países o resultado também é positivo tratando-se de crianças de classes sociais mais baixas ou pertencentes a minorias (Siniscalco, 2003).

**GRÁFICO 10 – Tamanho da turma dificulta a qualidade do ensino (69 respostas)**



*Fonte:* realização própria

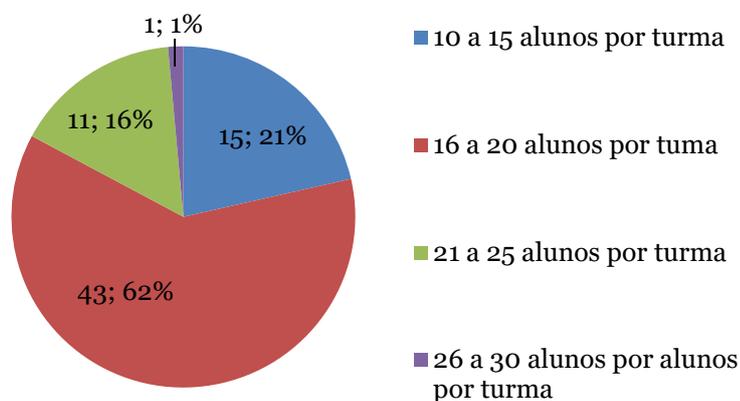
O gráfico mostra que há unanimidade entre os professores sobre essa primeira abordagem geral do problema «o aumento do tamanho da turma prejudica a qualidade do ensino». Além disso, 80% dos entrevistados (55) mostraram que este não é um fator qualquer, uma vez que optaram pela concordância superlativa e 14 professores o que equivale a 20%, responderam que *concordam*. As opções *nem concordo nem discordo* que poderiam mostrar que dependeria do caso, da situação, da turma, de fatores socioeconômicos ou outros, não aparecem. *Discordo totalmente* também não teve nenhuma resposta, o que mostra um contraste com algumas pesquisas focadas nos resultados dos estudantes.

Siniscalco (2003) cita que a questão da redução do tamanho da turma não deve ser tratada de forma isolada, mas deve ser relacionada a mudanças nos métodos de ensino e na estruturação da sala de aula. O autor ainda cita que em pesquisas realizadas nos Estados Unidos a redução do tamanho da turma permitiu melhor interação entre aluno- professor, diminuição de indisciplina e um maior proveito de tempo nas aulas.

A pesquisa mostra que a maioria dos professores considera razoável para a qualidade do ensino, o tamanho da turma entre 16 a 20 alunos, como mostra o gráfico 11. As opções *menos de 10 alunos por turma, 31 a 35 alunos por turma, mais de 35 alunos, não sabe e é indiferente* não obtiveram resposta, tendo 0% em suas opções.

A redução do tamanho da turma relacionado com a aprendizagem dos alunos tem impacto positivo com efeitos prolongados no desenvolvimento cognitivo dos alunos com apresentado nas pesquisas do CNE (2016). estimativa sobre o tamanho ideal da turma é importante para uma compreensão do que os professores consideram como adequado para a realização de trabalho em sala de aula com qualidade. A maioria dos professores inquiridos tem turmas entre 20 a 25 alunos.

**GRÁFICO 11 – Tamanho da turma razoável para a qualidade do ensino**



*Fonte:* realização própria

Os diversos estudos sobre a redução do tamanho médio das turmas apontam diversas conclusões, por apresentarem diferentes *designs* de investigação e focos de análise, sendo os resultados incertos.

Nesta pesquisa, o foco de análise incide sobre os fatores didático-pedagógicos que perdem qualidade com o aumento do número de alunos por turma na percepção dos professores, voltado, pois, para o trabalho do professor. Abaixo, na tabela 01, são apresentados os itens que mais perderam em qualidade quando há o aumento do número de alunos em sala de aula.

**TABELA 01 – Itens que sofre influência na qualidade do ensino com o aumento do tamanho da turma. (70 respostas)**

	Melhora a qualidade	Melhora um pouco	Não altera	Piora um pouco	Piora muito
Relação professor aluno.	0,0%	0,0%	5,7%	40%	54,3%
Atividades em outros ambientes distintos da sala de aula, na escola.	0,0%	0,0%	11,4%	28,6%	60%
Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.	0,0%	0,0%	11,4%	31,4%	57,1%
Atividades em grupo.	0,0%	0,0%	11,4%	40%	48,6%
Avaliação formativa e cumulativa.	0,0%	0,0%	10,1%	42%	47,8%
Planejamento das atividades de sala de aula.	0,0%	0,0%	20,3%	36,2%	43,5%
Realização de aulas dirigidas, debates.	0,0%	1,4%	11,4%	31,4%	55,7%
Planejamento diversificado.	0,0%	0,0%	7,1%	32,9%	60%
Situações diversas que requeiram compartilhar materiais, trabalhos e responsabilidades em sala de aula.	0,0%	1,4%	4,3%	41,4%	52,9%
Intervenção individualizada, dada a diversidade dos alunos.	0,0%	0,0%	2,9%	17,4%	79,7%
Atividades diversificadas a fim de que os alunos possam escolher entre as tarefas variadas.	0,0%	0,0%	2,9%	28,6%	68,6%
Criação de situações de diálogo e participação, como meio para exploração de conhecimentos prévios.	0,0%	0,0%	4,3%	45,7%	50%
Realização de atividades que promovam o debate sobre suas opiniões com o objetivo de estimular o pensamento crítico.	0,0%	0,0%	7,1%	34,3%	57,1%
Oferecimento de apoio constante na realização das atividades até que os alunos sejam capazes de atuar de forma autônoma.	0,0%	0,0%	1,4%	24,3%	74,3%
<b>MÉDIA FINAL</b>	Média: 0,0%	Média: 1,40%	Média: 7,98%	Média: 34%	Média: 57,83%

**Fonte:** realização própria

Tendo havido um consenso entre a dificuldade de se obter um ensino com qualidade com o aumento da turma, embora o gráfico 10 mostre que 100% dos pesquisados concordam ou concordam plenamente, a tabela 01 revela que ao discriminar por cada um dos aspectos didáticos pesquisados, há uma maior ênfase na preocupação que os professores demonstram com alguns destes fatores, como por exemplo, os itens que se seguem, em que os professores

consideraram que *piora muito* com o aumento do tamanho da turma: atividades em outros ambientes distintos da sala de aula, na escola; inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; planejamento diversificado; intervenção individualizada, dada a diversidade dos alunos; atividades diversificadas a fim de que os alunos possam escolher entre as tarefas variadas; realização de atividades que promovam o debate sobre suas opiniões com o objetivo de estimular o pensamento crítico e oferecimento de apoio constante na realização das atividades até que os alunos sejam capazes de atuar de forma autônoma.

Mas de uma forma geral, todos os professores responderam que piora um pouco ou piora muito o aumento do tamanho da turma. A média geral dos itens *piora muito* foi de 57,83% e os que consideraram que *piora um pouco* foi de 34%.

É importante mencionar que nenhum professor respondeu que o aumento do tamanho da turma melhora a qualidade apesar de alguns estudos mencionarem que melhora, veja-se Waiselfisz (1994) e (2000), Costa (1990) e Camargo e Júnior (2014) que apontam de não haver relação entre o número de alunos por turma e rendimento escolar e que, dependendo, quanto maior a turma melhor o rendimento. Apenas 2 professores, média de 1,40%, responderam que *melhora um pouco* nos itens: “realização de aulas dirigidas, debates” e “situações diversas que requeiram compartilhar materiais, trabalhos e responsabilidades em sala de aula”.

A pesquisa também apurou outros aspectos que sofrem influência no processo de ensino/ aprendizagem, como mostra a tabela 2. A maioria dos professores respondeu que todas as questões colocadas têm muita influência no processo de ensino/ aprendizagem, com uma média geral de 73,81%.

Em pesquisas realizadas pelo CNE (2016), no que se refere a redução das turmas, foram consideradas importantes diversificação de estratégias e intervenção individualizada a alunos com baixo rendimento na aprendizagem,

há benefícios no desenvolvimento de competências aos alunos com bons rendimentos na aprendizagem, assim como, melhoras nos resultados escolares e mudanças nas práticas dos professores.

De acordo com a recomendação da OIT/ UNESCO (2008) as condições de trabalho dos professores deveriam proporcionar um ensino eficaz e um máximo de empenho às suas funções profissionais. O trabalho do professor deveria ser organizado e adequado de modo que pudesse facilitar o seu desempenho e evitar perda de tempo e energia no exercício profissional da docência.

A OIT/ UNESCO (2008) ainda recomenda que o número de alunos deveria ser compatível para que o professor pudesse dar atenção às dificuldades apresentadas a cada aluno e realizar estratégias de recuperação a alunos com baixo desempenho escolar. Também menciona o fato de que as escolas deveriam proporcionar aos professores recursos humanos adequados para as demais funções, para que assim os professores se foquem no ensino propriamente dito.

Outro aspecto é a disponibilização de materiais pedagógicos para professores e alunos, materiais que não podem ser substitutos do professor. O professor deveria participar ativamente das pesquisas referentes ao uso desses materiais o que iria possibilitar uma escolha compatível com as características de cada estabelecimento de ensino (OIT/ UNESCO, 2008, p.40).

Pode-se verificar na tabela 02 que os aspectos “Salário dos professores” e “condições de trabalho dos professores” apresentaram maior porcentagem. Dos 70 professores que responderam 66 consideram que esse aspecto tem muita influência no desenvolvimento dos processos de ensino/ aprendizagem. Note-se que muitos dos itens citados na tabela 02 se referem à condição de trabalho dos professores sendo que a média maior regista-se no nível de maior influência, o que mostra que os professores consideram que vários fatores influenciam significativamente o processo de ensino/ aprendizagem.

O salário deve possibilitar aos professores condições favoráveis de vida e possibilitar o investimento na sua formação profissional. “O nível de salário dos professores pode afetar tanto as decisões de indivíduos qualificados, no sentido de entrar ou não na profissão docente, quanto a permanência de professores atuais” O salário também tem impacto na constituição do corpo docente e na qualidade do trabalho a ser desenvolvido, como também na manutenção da qualificação dos professores e na qualidade do ensino. (Siniscalco, 2003, p. 36).

**TABELA 02 – Outros aspectos que mais influenciam no desenvolvimento dos processos de ensino/ aprendizagem: 1 pouca influência e 5 muita influência. (70 respostas)**

	1	2	3	4	5
Salas de aulas adequadas.	1,4%	0,0%	7,1%	8,6%	82,9%
Sala de professores.	22,9%	0,0%	21,4%	20%	27,1%
Sala para planejamento equipadas com computador, impressora, internet e livros para pesquisa.	1,4%	0,0%	10%	14,3%	74,3%
Sala de recursos multifuncionais com profissionais habilitados.	1,5%	0,0%	7,5%	3%	88,1%
Sala de leitura/ biblioteca com professor.	1,4%	0,0%	4,3%	5,7%	88,6%
Sala de informática com professor.	4,3%	0,0%	10,1%	13%	72,5%
Quadra para esportes coberta.	4,4%	5,8%	11,6%	17,4%	60,9%
Parque infantil.	10,1%	2,9%	15,9%	14,5%	56,5%
Refeitório.	5,7%	2,9%	12,9%	17,1%	61,4%
Salas de TV/ vídeos equipadas.	1,4%	1,4%	17,1%	12,9%	67,1%
Equipe técnico-pedagógica (supervisor pedagógico, orientador educacional e inspetor escolar).	1,4%	0,0%	5,7%	4,3%	88,6%
Horário das aulas.	2,9%	4,3%	14,5%	10,1%	68,1%
Horário de planejamento do professor na escola.	5,7%	2,9%	10%	15,7%	65,7%
Capacitação de professores.	1,5%	4,4%	1,5%	10,3%	82,4%
Salário dos professores.	0,0%	1,4%	1,4%	1,4%	95,7%

**TABELA 02 – Outros aspectos que mais influenciam no desenvolvimento dos processos de ensino/ aprendizagem: 1 pouca influência e 5 muita influência. (70 respostas) (continuação)**

	1	2	3	4	5
Condições de trabalho dos professores.	0,0%	1,4%	0,0%	4,3%	94,3%
Formação dos professores.	4,3%	2,9%	8,6%	17,1%	67,1%
Tempo de experiência do professor.	4,3%	2,9%	8,6%	18,6%	65,7%
Livros e materiais adequados.	0,0%	2,9%	4,3%	2,9%	89,9%
Envolvimento da família na educação dos filhos.	1,4%	1,4%	2,9%	2,9%	91,3%
Maior dedicação dos alunos.	1,4%	1,4%	1,4%	4,3%	91,4%
Nível socioeconômico dos alunos.	8,6%	7,1%	24,3%	15,7%	44,3%
MÉDIA FINAL	Média: 3,91%	Média: 2%	Média: 9,14%	Média: 11%	Média: 73,81%

*Fonte:* realização própria

No gráfico 12 é analisada a frequência com que os professores utilizam certos métodos e materiais didáticos em suas aulas, diariamente. A pesquisa mostrou que *sempre* ou *quase sempre* os professores utilizam textos (47 professores) e livros didáticos (33 professores); no item *muitas vezes* a maioria respondeu que utilizam cartazes (32 professores) e trabalho em grupos (39 professores); no item *poucas vezes* utilizam vídeos (33 professores) e slides (26 professores); no item *poucas vezes* a maioria respondeu vídeos (33 professores) e slides (26 professores) e no item *nunca* 26 professores responderam que não utilizam slides. Interessante notar que, apesar de estarmos em uma sociedade informacional, muitos professores ainda não utilizam os recursos da das tecnologias de informação e comunicação.

O parco uso das tecnologias em sala de aula pode ser justificado pelo fato desses recursos não fazerem parte da rotina dos professores ou pela falta desses recursos nas escolas. Outro fator que pode ser considerado também é o não

domínio dessas tecnologias inviabilizando a sua utilização ou a baixa quantidade desses recursos devido ao tamanho da turma, ou ainda o gerenciamento do trabalho dos alunos com esses equipamentos devido a problemas de indisciplina.

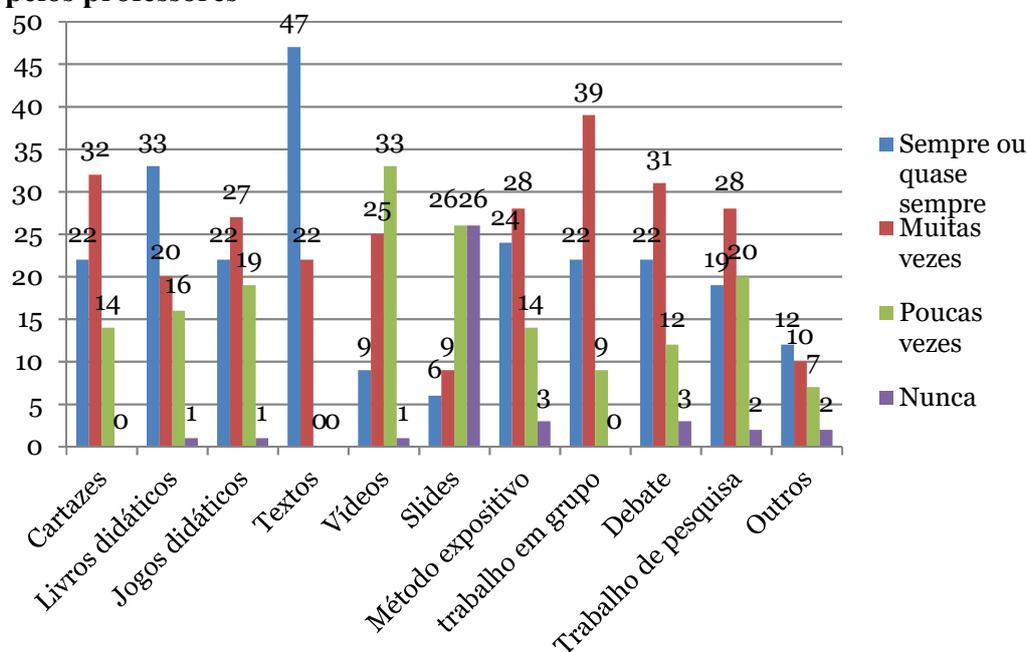
Castells (2005) discorre que a atual revolução tecnológica não é caracterizada apenas pela centralidade do conhecimento e da informação, mas sim, pelo uso destes na produção de novos conhecimentos e mecanismos de processamento de informação.

Os materiais didáticos, muitas das vezes, configuram o trabalho que é realizado em sala de aula pelo professor e dessa forma são determinantes nas decisões tomadas na aula. As atividades em grupo, por exemplo, poderão ser realizadas de diversas formas, pois dependem de ter ou não instrumentos adequados para isso ou condições apropriadas; as atividades que exijam cooperação entre os alunos poderão ocorrer ou não de acordo com as características dos recursos disponíveis; a utilização do espaço e tempo fica submetida a certas condições de ser obter meios que propiciem o trabalho em oficinas, em debates ou pesquisas (Zabala, 1998).

Os métodos de ensino configuram os meios adequados que possibilitam o professor atingir os seus objetivos. O professor, ao conduzir e incentivar o desenvolvimento do ensino se apropria de diversos instrumentos, ações, condições e procedimentos do qual se denomina de métodos de ensino. Esses métodos de ensino não se restringem a quaisquer procedimentos, ações e medidas, eles dizem respeito a uma visão de sociedade, do processo de conhecimentos e principalmente do entendimento da prática educativa. Assim, os métodos de ensino se baseiam em uma reflexão e ação que se dá na prática educativa a partir relações entre objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino com inter-relação entre conhecimentos e a atividade prática do indivíduo na sociedade (Libâneo, 1994).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) ressaltam que para uma escola ser de qualidade somente os insumos não são suficientes, mas não os rejeita, pois são necessários para a qualidade da escola, no entanto são fundamentais condições relacionadas com a natureza da instituição e os objetivos educacionais que precisam estar de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

**GRÁFICO 12 – Frequência de utilização de métodos e materiais didáticos pelos professores**



**Fonte:** realização própria

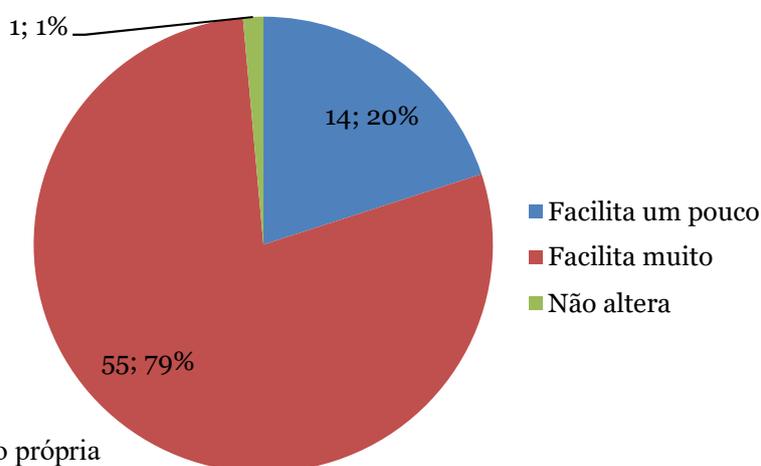
No gráfico abaixo (gráfico 13) é apresentado os efeitos que são causados em uma turma com 25 alunos na ausência de 5 (cinco) alunos que mais dificultam a aula. Neste item é analisado o quanto a diminuição de alunos em sala pode beneficiar ou prejudicar o trabalho desenvolvido pelo professor. Foi verificado que 55 dos professores o que corresponde a 79%, responderam que na ausência desses 5 (cinco) alunos *facilita muito* o trabalho em sala de aula com efeitos

positivos na qualidade da aula neste dia. O item *dificulta muito* e o item *dificulta um pouco* não obtiveram respostas, tendo 0%.

Em sala de aula muitos fatores contribuem para a organização da prática docente. As relações entre professores e alunos, as diversas formas de comunicação, fatores emocionais e afetivos, a dinâmica da sala de aula são condições importantes do trabalho docente (Libâneo, 1994).

Para Casassus (2002) a qualidade das aprendizagens dos alunos é influenciada, em sua grande maioria, pela qualidade dos processos que sucedem no espaço da sala de aula e essa qualidade se dá pelo entendimento de como os professores compreendem o que ocorre neste espaço.

**GRÁFICO 13 – Turma com 25 alunos em sala - Efeitos na qualidade da aula na ausência de 5 (cinco): alunos que mais dificultam a aula**



*Fonte:* realização própria

No gráfico 14 é analisado alguns fatores que sofreram influência com a ausência desses 5 (cinco) alunos e que podem melhorar a qualidade da aula. Em todos os itens pesquisados a maioria dos professores respondeu que *melhora muito a qualidade* o que constata que o número de alunos em sala é um fator de grande relevância para o trabalho desenvolvido pelo professor,

veja-se o estudo CNE (2016), já citado anteriormente, que menciona que a redução das turmas têm ganhos significativos nas aprendizagens possibilitando a realização de tarefas diversificadas e de acordo com as necessidades de cada um, maior envolvimento dos alunos na execução das tarefas e os professores planejam atendendo a especificidade da turma.

Casassus (2002) Menciona que em uma atividade realizada com oitenta professores, complementar ao Peic – Primeiro estudo internacional comparativo (realizado entre 1995 – 2000), foi perguntado aos professores o lhes fazia sentir-se bem e lhes fazia sentir-se mal em seu trabalho realizado em sala de aula. Foram apontadas como geradoras de tensão: falta de tempo, problemas de disciplina e confrontos, atitudes negativas dos alunos e falta de motivação, condições de trabalho ruins e a falta de equipamentos e livros didáticos. Outro fator também apresentado foi a existência de muitos alunos em sala de aula. As situações geradoras de satisfação acontecem quando: os alunos têm êxito no aprendizado, quando tem apoio e interage com os demais colegas, tem boa sala de aula e outro fator também apontado é quando tem condições de ajudar a um aluno a resolver um problema de aprendizagem.

O planejamento da aula deve ser realizado para que se desenvolva uma ação eficaz de ensino e aprendizagem. E instrumento de uso pessoal entre professores e alunos, é um roteiro diário na sala de aula, um guia de trabalho que orienta as ações que serão realizadas direcionando uma linha de pensamento e ação. O plano deve ser explicado claramente para que os alunos compreendam e possam se orientar através dele (Menegolla & Sant'Anna, 1991).

Libâneo (1994) acrescenta que o planejamento não deve ser reduzido a um simples preenchimento de formulários para controle administrativo. O planejamento é uma ação consciente de previsão das ações docentes embasadas em opções políticas-pedagógicas considerando as situações didáticas

concretas. É uma ação reflexiva das nossas opções e ações, pois a escola, os professores e os alunos fazem parte da dinâmica das relações sociais.

O clima de sala de aula proporciona o bom desempenho dos alunos e dos professores, mas ainda assim o clima nem sempre está de acordo com os alunos que ali se encontram. É importante que os professores mantenham atenção para que haja um melhor progresso, interesse e maior empenho por parte dos alunos. Muitas vezes o contexto e a forma como são realizadas as aulas, assim como o comportamento dos alunos, influenciam negativamente o clima da sala de aula (Martins, 2014).

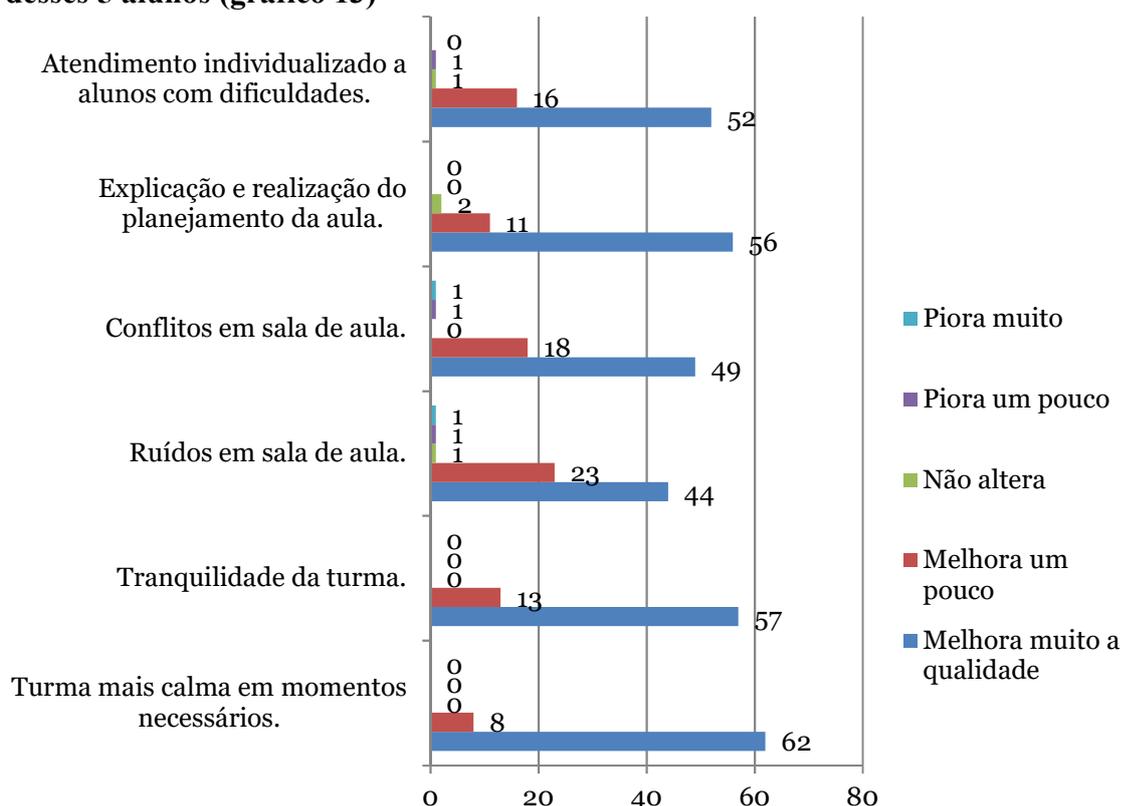
São muitos os fatores que influenciam de forma negativa o clima da sala de aula, e a indisciplina é um dos fatores que mais influencia, pois os comportamentos inadequados impossibilitam que o clima seja favorável e não permite que se realizem todas as ações didáticas em sala de aula. A indisciplina pode ser causada por muitos fatores, dentre eles pode-se citar a aborrecimentos, desinteresse; quando os alunos não reconhecem o professor como autoridade em sala de aula; e o cumprimento de regras estabelecidas da relação professor-aluno (Martins, 2014).

A redução do tamanho da turma é apontada nas pesquisas CNE (2016) como sendo um fator favorável ao melhor comportamento em sala de aula, pois propicia mais momentos de atendimento individualizado, momentos de realização de trabalhos em grupo, debates e diversas estratégias de ensino facilitando diversas ações por parte dos professores.

A gestão da sala de aula é outro apontamento também realizado nos estudos do CNE (2016) em que a indisciplina, em turmas de maior dimensão, é entendida como um problema a ser resolvido, pois os professores perdem muito tempo solucionando conflitos entre alunos do que propriamente ensinando. Em turmas de tamanho reduzido a indisciplina é mais facilmente identificada e às ações para combatê-la são mais eficientes devido a proximidade entre professor e aluno.

O Atendimento individualizado é outro fator que sofre influência com a redução dos cinco alunos que mais dificultam a aula. É importante observar que oferecer apoio nas atividades para sanar as dificuldades é de muita relevância, pois possibilitam aos alunos modificar os esquemas de conhecimento e conferir novos significados e sentidos proporcionando, gradualmente, mais oportunidades de agir de modo autônomo e independente nas diversas situações de aprendizagem (Zabala, 1998).

**GRÁFICO 14 – Fatores que influenciam a qualidade da aula na ausência desses 5 alunos (gráfico 13)**



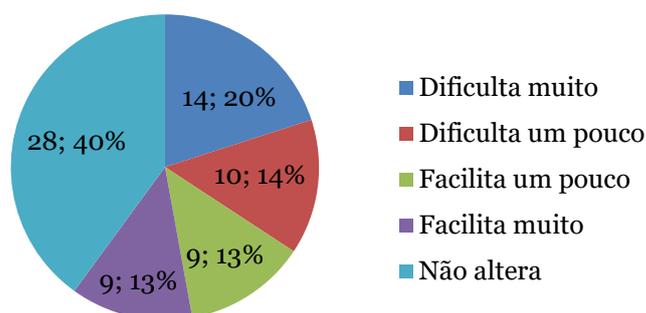
**Fonte:** realização própria

No gráfico abaixo, gráfico 15, são analisados os efeitos na qualidade da aula da ausência de cinco alunos que mais facilitam a aula. Dos inquiridos, 28

responderam que os efeitos na qualidade da aula *não alteram*, ou seja, 40% dos professores. Nos demais itens, 14 professores, o que equivale a 20%, responderam que *dificulta muito*; 10 professores, correspondendo a 14%, responderam que *dificulta um pouco*; e ainda, 9 professores, ou seja, 13%, responderam que *facilita um pouco*, tendo o mesmo número de sujeitos, respondido que a ausência desses alunos *facilita muito*. Uma reflexão acerca dos professores que responderam que *facilita um pouco* e *facilita muito* a ausência de cinco alunos que mais facilitam a aula. É importante considerar a situação que cada professor tem em suas turmas.

Em comparação com o gráfico 13 é perceptível o quanto que os efeitos na qualidade da aula têm maior influência com os alunos que mais dificultam a aula. No gráfico 15 esse quadro sofreu variação, pois houve distintas respostas de acordo com a percepção dos professores, ou seja, de modo geral 24 professores (34%) responderam que *dificultam*, 18 professores (26%) responderam que *facilita* e 28 professores (40%) responderam que *não altera*.

**GRÁFICO 15 – Turma com 25 alunos em sala - Efeitos na qualidade da aula na ausência de 5 (cinco): alunos que mais facilitam a aula**

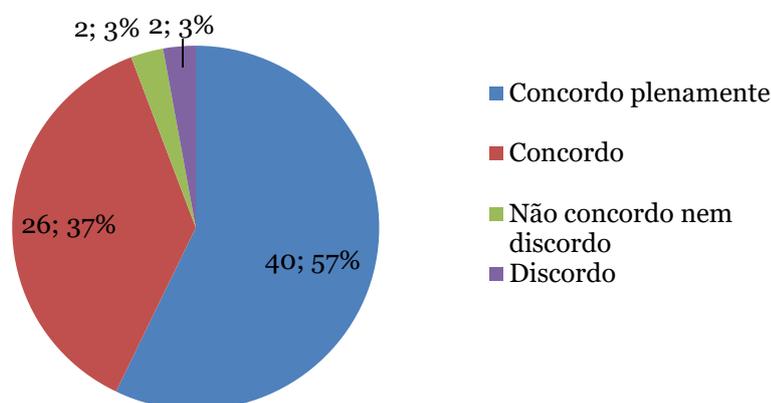


*Fonte:* realização própria

O gráfico 16 aborda o tema da flexibilização da atuação docente. Neste gráfico foi verificada a seguinte questão “em caso de aumento da quantidade de alunos em sala, a atuação docente pode não ser suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem”.

Confrontados com essa afirmação, 40 professores, o que corresponde a 57%, responderam que concordam plenamente e 26 professores, o que equivale a 37%, responderam que concordam com a afirmação, ou seja, 66 professores responderam que concordam. Nos itens *não concorda nem discorda* e *discorda apenas* 2 professores, ou seja 3% em cada opção, não concordaram ou discordaram dessa afirmação. Na opção de resposta *discordo totalmente* não houve resposta, considerado 0%.

**GRÁFICO 16 – Aumento da quantidade de alunos em sala: atuação docente quanto a flexibilização/ adaptação as necessidades dos alunos**



**Fonte:** realização própria

Para Matos (2010) a adaptação quanto às necessidades dos alunos está relacionada à diversidade metodológica possibilitando a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Qualquer diferenciação do ensino necessita de uma avaliação formativa para que o aluno tenha condições de realizar interpretações dos procedimentos escolares e competência dos métodos de aprendizagem, de fazer relação dos conhecimentos pessoais com os saberes adquiridos na escola. Os alunos adquirem um maior conhecimento se estes conhecimentos estiverem relacionados e corresponderem as suas capacidades sobre um determinado tema, se forem motivadas por um interesse ou curiosidade e se forem realizadas de acordo com suas necessidades.

Na elaboração da aula, é importante considerar a forma como os alunos aprendem, o modo como as ideias e informações são assimiladas e o modo como ratificam o que aprenderam. Esses são aspectos que necessitam fazer parte no planejamento. A função do professor enquanto responsável pelo ensino diferenciado é propiciar e planejar oportunidades de aprendizagem diferenciadas, flexíveis as características dos alunos (Matos, 2010, p. 71).

Para Perrenoud (1999) a diversidade pode e deve ser encarada a procedimentos de individualização e de diferenciação das atividades, das avaliações. Cada aluno possui sua especificidade e não há, nesse sentido, por exemplo, uma única forma de ensinar a aprender a ler ou escrever o mesmo tipo de texto. “Diferenciar a pedagogia é dar a alguém meios de se apropriar dos saberes respeitantes às suas necessidades específicas e acompanhamento ao mesmo tempo o melhor possível de aprendizagens significativas [...]” (Matos, 2010, p. 72).

Como analisado, a atuação docente flexível as necessidade e características dos alunos é de fundamental importância em todo o processo de ensino/aprendizagem. No entanto, como a atuação docente pode ser flexível com tantos alunos em uma única turma? Muitos alunos em uma turma impossibilitam, por parte do professor, um maior conhecimento desse aluno,

suas características, dúvidas e dificuldades, diversidade de estratégia e a realização de um planejamento que atenda as especificidades de cada aluno (CNE, 2016).

Abaixo, na tabela 3 foi analisada a reação dos inquiridos à seguinte questão *“No auxílio aos alunos com dificuldades o atendimento individualizado do professor é muito importante. O que mais pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino?”*. Consideraram-se aspectos relativos à infraestrutura/recursos que a escola disponibiliza aos professores e também as características do professor. Observa-se que muitos professores classificaram a maioria dos fatores com o grau de maior influência.

Realizando uma comparação dos fatores apresentados na tabela 3 entre fatores materiais e fatores interacionais nota-se uma maior predominância dos fatores interacionais em que foram considerados de maior influência.

As vontades do professor e do aluno (fatores interacionais) apresentaram de forma quase unânime o grau máximo de influência na aprendizagem. São diretamente relacionadas com as motivações de ambos os atores do clima escolar. A tabela 1 (Itens que sofrem influências na qualidade do ensino com o aumento da turma), na perspectiva do sujeito abordado, é exatamente o fator de interação, a relação professor-aluno totalizando 94,3% das respostas.

Os estudos do CNE (2016) apontam que os alunos inseridos em turmas de tamanho reduzido obtiveram melhores desempenhos na aprendizagem nos testes escolares, isso, devido ao maior tempo investido pelos professores a esses alunos, pois em turmas menores não há muita interrupção as aulas, é possível ensinar de forma mais lenta os conteúdos da aula sem necessidade de reexplicar os conteúdos e que em turmas menores há uma maior interação em alunos e professor.

Ao analisar esses profissionais com o aumento do número de alunos por turma, fatores de relações afetivas/ motivacionais relacionados com a aprendizagem podem ser prejudicados e conseqüentemente a qualidade do

ensino. O interessante é notar a possível contradição de uma gestão que se propõe a aumentar o número de alunos da turma e ao mesmo tempo faz um discurso motivacional para professores e solicita que estes façam que os alunos se mantenham com vontade de aprender.

É preciso saber os limites de um discurso e se, o professor, enquanto sujeito for escutado pela gestão, esta questão poderá ser analisada desmistificando a ideia de vontade, independente das condições, no caso, número de alunos por turma. Na gestão burocrática de resultados, essas questões pouco importam, pois o que vale são os números e a percepção do professor do dia-a-dia pouco importa, pois se contraria os números, é porque está equivocada, devendo este se limitar à tarefa de ministrar aula.

Já na gestão humana e participativa, a percepção e resultados obtidos, defendida no presente estudo, apresenta também números, mas números que representam a percepção dos profissionais reconhecidos como fatores fundamentais no processo de ensino/ aprendizagem, humano em essência. Urge que a gestão ou o sistema de ensino não façam um discurso impessoal, estritamente teórico sobre o tamanho das turmas, responsabilizando-se pelos seus efeitos, sem negligenciar a sua influencia na prática pedagógica do professor.

Sobre o IDEB e outras provas externas é sempre importante mencionar que, sem negar que possam contribuir em alguns aspectos de análise (ou não), discussão que foge ao escopo do presente estudo, é fato que há dois fatores que não podem ser descartados uma vez que já foram mencionados por Gomes (2005) Cerdeira, Almeida e Costa (2014); Paro (2011), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) e Sacristán e Gómez, (1998): o treino para realizar as provas que nega diversos fatores de qualidade apresentada e a frequente desconsideração do que realmente foi ensinado; sendo as notas analisadas como se não fossem parte do processo ensino-aprendizagem. Destaca-se que

no município analisado, nenhuma dessas questões foram estudadas, não podendo, portanto, ser afirmada ou refutada.

Os fatores materiais como *sala de aula adaptada para comportar todos os alunos* e *salas de recursos para atendimento em contraturno* apresentaram um grau de influência bem significativo, tendo 91,4% e 92,8% respectivamente. Para Casassus (2002), os recursos propiciam aos professores condições favoráveis de realização do seu trabalho profissional. O autor relata que, baseado em um enfoque mais tradicional “das escolas bem-sucedidas”, nos estudos do Peic – Primeiro estudo internacional comparativo (realizado entre 1995 – 2000), é possível pensar em um tipo de escola proporcione um melhor desempenho. De acordo com o estudo, a escola que favorece a aprendizagem é aquela que possui prédios adequados, possui materiais didáticos e livros em quantidades suficientes, biblioteca, gestão autônoma, formação docente, poucos alunos em sala de aula, autonomia profissional do professor, avaliação sistemática, não há nenhum tipo de segregação, os pais participam das atividades da comunidade escolar e, por fim, o clima escolar e o clima da sala de aula são essenciais a aprendizagem.

**TABELA 03 – Auxílio aos alunos com dificuldades – atendimento individualizado do professor – Fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino: 1 (um) significa pouca influência e 5 (cinco) muita influência.**

	1	2	3	4	5
Material adequado.	0,0%	1,4%	5,7%	5,7%	87,1%
O Tempo em sala de aula.	2,9%	1,5%	16,2%	17,6%	61,8%
Professor do sexo feminino.	69,6%	14,5 %	7,2%	4,3%	4,3%
Auxiliar muitos alunos ao mesmo tempo.	26,5%	11,8 %	10,3%	13,2%	38,2%
Professor de apoio pedagógico.	0,0%	1,4%	5,8%	21,7%	71%
Sala de aula adaptada para comportar todos os alunos.	1,4%	1,4%	1,4%	4,3%	91,4%
Salas de recursos para atendimento em contraturno.	0,0%	0,0%	2,9%	4,3%	92,8%
A ajuda dos alunos a outros alunos da sala.	4,5%	6%	4,5%	23,9%	61,2%
Utilização de métodos tradicionais.	22,1%	20,6%	29,4%	5,9%	22,1%
Utilização de métodos ativos.	1,5%	1,5%	20,9%	26,9%	49,3%
A afetividade do professor com o aluno.	2,9%	0,0%	2,9%	16,2%	77,9%
A maior formação do professor.	2,9%	2,9%	14,5%	15,9%	63,8%
A vontade do professor.	0,0%	0,0%	1,4%	2,9%	95,7%
A vontade do aluno.	1,4%	0,0%	0,0%	1,4%	97,1%
O bom humor do professor	5,7%	2,9%	10%	8,6%	72,9%
<b>MÉDIA FINAL</b>	<b>Média: 6,5 %</b>	<b>Média: 3 %</b>	<b>Média: 6,4%</b>	<b>Média: 7,9%</b>	<b>Média: 45,4%</b>

**Fonte:** realização própria

Na tabela 4 e na tabela 5 é realizada uma comparação na mudança no grau de dificuldade nas seguintes ações didático-pedagógicas, quando o número de alunos aumenta de 20 para 25 alunos e quando aumenta de 20 para 30 alunos. É possível observar que as ações realizadas pelo professor, nos dois casos, de

modo geral, dificultam, mas quando há um aumento de 20 para 30 alunos no grau *dificulta muito* houve um maior domínio no que se trata das ações realizadas em sala de aula.

Nas ações didático-pedagógicas que são realizadas pelos professores devem-se considerar os aspectos que se encontram em sala de aula, como por exemplo, que os professores, como citado na presente pesquisa, nos estudos do CNE (2016) tenham mais tempo efetivo em aula com a participação dos alunos na realização das propostas estabelecidas pelo professor, tenham possibilidade de diversificação das tarefas considerando o progresso de cada aluno, propiciem aos alunos que necessitem de intervenção apoio constante durante às aulas e tenham condições de realizar um planejamento que atenda as necessidades de cada um, um planejamento diversificado. Assim, a redução do número de alunos por turma é essencial para que tais ações se efetivem.

**TABELA 04 – Mudança no grau de dificuldade nas seguintes ações didático-pedagógicas, quando o número de alunos aumenta de 20 para 25 alunos.**

	Dificulta	Dificulta muito	Dificulta um pouco	Facilita um pouco	Facilita muito	Não altera
Verificar o que os alunos realmente conhecem sobre um determinado conteúdo.	21,7%	37,7%	30,4%	5,8%	2,9%	1,4%
Observações constantes durante as aulas.	20,6%	35,3%	32,45%	7,4%	4,4%	0%
Realizar prova escrita.	17,4%	18,8%	39,1%	8,7%	1,4%	14,5%
Realizar prova de questões de certo-errado.	13,2%	13,2%	29,4%	19,1%	5,9%	19,1%
Utilizar diversos instrumentos de avaliação.	11,8%	32,4%	39,7%	7,4%	2,9%	5,9%
Fazer relatórios de avaliação por aluno.	14,5%	58%	21,7%	2,9%	0%	2,9%
Portfólio.	11,6%	43,5%	34,8%	4,3%	0%	5,8%
Seminário.	10,4%	41,8%	34,3%	9%	0%	4,5%
Acompanhar a evolução coletiva e individual de sua turma.	17,4%	43,5%	29%	8,7%	1,45%	0%
Fornecer ao professor subsídios para uma reflexão constante em sua prática.	14,5%	38,2%	32,4%	9,1%	2,9%	2,9%
Planejar as atividades de acordo com as características e necessidades dos alunos.	16,2%	52,9%	17,6%	7,4%	4,4%	1,5%
Elaborar estratégias de ensino.	11,8%	47,1%	25%	5,9%	5,9%	4,4%

**TABELA 04 – Mudança no grau de dificuldade nas seguintes ações didático-pedagógicas, quando o número de alunos aumenta de 20 para 25 alunos. (continuação).**

	Dificulta	Dificulta muito	Dificulta um pouco	Facilita um pouco	Facilita muito	Não altera
Considerar os objetivos educacionais da escola e seu projeto pedagógico.	13,2%	38,2%	29,4%	5,9%	7,4%	5,9%
Ser criativo na elaboração da aula.	16,2%	35,3%	25%	7,4%	4,4%	11,8%
Ser flexível para replanejar sempre que necessário.	10,4%	37,3%	29,9%	1,5%	4,5%	16,4%
Utilizar atividades criativas e diversificadas.	12,1%	36,4%	31,8%	1,5%	4,5%	13,6%
Conhecer bem os alunos: suas competências, seus conhecimentos e habilidades, bem como suas referências socioculturais e seus interesses.	16,4%	41,8%	35,8%	1,5%	2; 3%	1,5%
Preparar bem a aula, articulando o que os alunos conhecem e com os conteúdos que precisam ser aprendidos.	13,2%	41,2%	27,9%	4,4%	4,4%	8,8%
Introduzir um conteúdo novo fazendo perguntas, problematizando situações, verificando quais são as hipóteses dos alunos sobre o assunto.	13,4%	43,3%	19,4%	4,5%	4,5%	14,9%
Empregar tarefas diversificadas, compatíveis com o nível de dificuldade dos alunos.	16,2%	44,1%	29,4%	1,5%	2,9%	5,9%
Utilizar o tom de voz adequado.	13,4%	50,7%	29,9%	0%	4,5%	1,5%
Conhecer dificuldades, personalidade e qualidades de cada aluno.	22,1%	41,2%	32,4%	1,5%	1,5%	1,5%
Conhecer bem o nível de conhecimentos de cada aluno.	17,6%	37,8%	37,3%	0%	2,9%	4,4%
Ter um bom plano de aula e objetivos claros.	13,2%	32,4%	27,9%	0%	2,9%	23,5%
Explicar aos alunos o que se espera deles em relação a assimilação da matéria.	17,9%	31,3%	31,3%	0%	3%	16,4%
Estabelecer normas e deixar bem claro o que se espera dos alunos.	17,6%	32,4%	29,4%	1,5%	2,9%	16,2%
A estimulação para a aprendizagem que provoque a motivação dos alunos.	19,1%	33,8%	33,8%	2,9%	2,9%	7,4%
Motivar os alunos.	16,2%	33,8%	36,8%	5,9%	2,9%	4,4%
Manter o conjunto de normas e exigências que vão assegurar o ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino.	17,9%	44,8%	29,9%	3%	3%	1,5%
Estimular individualmente os alunos para aprender.	14,9%	47,8%	28,4%	4,5%	4,5%	0%
Realizar intervenções individualizadas nas atividades de sala.	19,1%	47,1%	26,5%	5,9%	1,5%	0%
<b>MÉDIA FINAL</b>	Média: 15,52%	Média: 39,13%	Média: 30,34%	Média: 19,18%	Média: 7,86%	Média: 7,05%

*Fonte:* realização própria

A aula, na escola, é o meio principal de organização do ensino, pois na aula se possibilita a criação, o desenvolvimento e a transformação das condições necessárias para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e convicções favorecendo capacidades cognoscitivas dos alunos (Libâneo, 1994).

Os problemas que se encontram na prática educativa não devem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que as tarefas dos professores se resumem a escolha certa de meios e procedimentos e sua aplicação eficaz. Na aula, os problemas encontrados não são todos claramente definidos com diagnósticos e tratamento prontos por especialistas externos. Para o professor, os desafios didáticos que se encontram em sala de aula não são resolvidos com aplicação de receitas prontas e sim com o esclarecimento de circunstância complexas, onde os problemas devem ser colocados, situados e valorizados (Sacristán & Gómez, 1998).

Assim, é fundamental que, em sua prática educativa, na sala de aula, o professor tenha condições de realizar suas ações didático-pedagógicas de modo que favoreça a aprendizagem dos alunos considerando as interações que se efetivam em sala de aula, possibilitando novas formas de conhecimento e de intervenção. Na tabela 4 observa-se que, de modo geral, os professores responderam que *difículta, dificulta muito ou dificulta um pouco* realizar as ações da sua prática educativa quando o número de alunos aumenta de 20 para 25 alunos.

**TABELA 05 – Mudança no grau de dificuldade nas seguintes ações didático-pedagógicas, quando o número de alunos aumenta de 20 para 30 alunos.**

	Dificulta	Dificulta muito	Dificulta um pouco	Facilita um pouco	Facilita muito	Não altera
Verificar o que os alunos realmente conhecem sobre um determinado conteúdo.	5,8%	76,8%	17,4%	0%	0%	0%
Observações constantes durante as aulas.	5,9%	73,5%	19,1%	0%	0%	1,5%
Realizar prova escrita.	8,8%	67,6%	11,8%	2,9%	1,5%	7,4%
Realizar prova de questões de certo-errado.	7,4%	50%	19,1%	7,4%	5,9%	10,3%
Utilizar diversos instrumentos de avaliação.	10,3%	68%	17,4%	1,4%	0%	2,9%
Fazer relatórios de avaliação por aluno.	10,3%	79,4%	8,8%	1,5%	0%	0%
Portfólio.	16,2%	67,5%	11,8%	0%	0%	4,5%
Seminário.	8,8%	69,1%	19,1%	1,5%	0%	1,5%
Acompanhar a evolução coletiva e individual de sua turma.	10,3%	67,6%	19,1%	,0%	2,9%	0%
Fornecer ao professor subsídios para uma reflexão constante em sua prática.	7,2%	69,6%	18,8%	0%	2,9%	1,4%
Planejar as atividades de acordo com as características e necessidades dos alunos.	7,2%	73,9%	15,9%	0%	2,9%	0%
Elaborar estratégias de ensino.	9%	74,6%	11,9%	3%	0%	1,5%
Considerar os objetivos educacionais da escola e seu projeto pedagógico.	10,3%	67,6%	13,2%	0%	2,9%	5,9%
Ser criativo na elaboração da aula.	8,8%	64,7%	19,1%	0%	2,9%	4,4%
Ser flexível para replanejar sempre que necessário.	8,7%	65,2%	15,9%	2,9%	1,4%	5,8%
Utilizar atividades criativas e diversificadas.	9%	70,1%	16,4%	3%	1,5%	0%
Conhecer bem os alunos: suas competências, seus conhecimentos e habilidades, bem como suas referências socioculturais e seus interesses.	11,6%	73,9%	14,5%	0%	0%	0%
Preparar bem a aula, articulando o que os alunos conhecem e com os conteúdos que precisam ser aprendidos.	17%	70,1%	10%	0,0%	0%	2,9%
Introduzir um conteúdo novo fazendo perguntas, problematizando situações, verificando quais são as hipóteses dos alunos sobre o assunto.	15,7%	68,6%	12,9%	0%	0%	2,9%
Empregar tarefas diversificadas, compatíveis com o nível de dificuldade dos alunos.	13,2%	73,9%	12,9%	0%	0%	0%
Utilizar o tom de voz adequado.	17,1%	74,3%	8,6%	0%	0%	0%
Conhecer dificuldades, personalidade e qualidades de cada aluno.	12,9%	72,9%	14,3%	0%	0%	0%

**TABELA 05 – Mudança no grau de dificuldade nas seguintes ações didático-pedagógicas, quando o número de alunos aumenta de 20 para 30 alunos. (continuação).**

	Dificulta	Dificulta muito	Dificulta um pouco	Facilita um pouco	Facilita muito	Não altera
Conhecer bem o nível de conhecimentos de cada aluno.	14,3%	72,9%	12,9%	0%	0%	0%
Ter um bom plano de aula e objetivos claros.	7,1%	64,3%	14,3%	1,4%	0%	12,9%
Explicar aos alunos o que se espera deles em relação a assimilação da matéria.	7,4%	72,1%	16,2%	0%	0%	4,4%
Estabelecer normas e deixar bem claro o que se espera dos alunos.	8,7%	69,6%	14,5%	0%	0%	7,2%
A estimulação para a aprendizagem que provoque a motivação dos alunos.	11,9%	67,2%	14,9%	1,5%	0%	4,5%
Motivar os alunos.	11,8%	69,1%	11,8%	1,5%	1,5%	4,4%
Manter o conjunto de normas e exigências que vão assegurar o ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino.	10,4%	76,1%	9%	1,5%	0%	3%
Estimular individualmente os alunos para aprender.	13%	72,5%	8,7%	0%	0%	5,8%
Realizar intervenções individualizadas nas atividades de sala.	14,9%	72,1%	10,1%	0%	0%	2,9%
<b>MÉDIA FINAL</b>	Média: 10,68%	Média: 70,15%	Média: 14,21%	Média: 0,95%	Média: 0,85%	Média: 3,27%

**Fonte:** realização própria

Na tabela 6 é apresentada a relação entre o aumento do número de alunos em sala de aula e as situações que são potencializadas com este aumento.

**TABELA 06 – Aumento do número de alunos potencia as seguintes situações.**

	Aumenta muito	Aumenta	Não altera	Diminui	Diminui muito
Irritabilidade do professor durante a aula.	54,3%	44,3%	1,4%	0%	0%
Agressão ou ofensas a professores por parte de alunos.	42,9%	44,3%	12,9%	,0%	0%
Conflitos entre alunos.	57,1%	40%	1,4%	1,4%	0%
Participação dos alunos nas tarefas desenvolvidas.	8,6%	4,3%	18,6%	52,9%	15,7%
Permissibilidade de indisciplina pelo professor por cansaço ou qualquer outro fator.	35,7%	35,7%	25,7%	1,4%	1,4%
Clima positivo entre alunos e professores	11,4%	2,8%	8,6%	61,5%	15,7%
Indisciplina que impossibilita o trabalho do professor.	56,5%	39,1%	2,9%	,0%	1,4%
Intervenção autoritária do professor devido a irritabilidade, cansaço ou qualquer outro fator.	34,3%	54,3%	11,4%	,0%	0%
Interrupção da aula.	50%	44,3%	5,7%	0%	0%
Bullying durante as atividades.	47,1%	44,3%	7,1%	0%	1,45
MÉDIA FINAL <sup>4</sup>					

**Fonte:** realização própria

Observa-se que nas situações *participação dos alunos nas tarefas desenvolvidas e clima positivo entre alunos e professores*, muitos professores responderam que essas situações são prejudicadas com ao aumento do número de alunos em sala.

Nas demais situações, é perceptível o quanto o aumento do número de alunos potencializa as situações apresentadas. Nota-se que os fatores que obtiveram mais respostas em *umenta muito* são fatores relacionados com os

---

<sup>4</sup> Nesse caso, não foi calculada a média porque as questões não seguem a mesma ordem, pois enquanto alguns itens do questionário são considerados favoráveis à qualidade do ensino, outras não, de forma que o sentido da média é perdido, pois se o clima positivo aumentar não pode ser calculado com o aumento de indisciplina que impossibilita o trabalho do professor.

fatores interacionais: *irritabilidade do professor durante a aula, conflitos entre alunos, interrupção da aula, bullying durante as atividades e indisciplina que impossibilita o trabalho do professor*. Fatores esses que são prejudicados com o aumento do número de alunos em sala de aula prejudicando as ações didático-pedagógicas que necessitam ser realizadas pelo professor em sala de aula.

Os fatores “*agressão ou ofensas a professores por parte de alunos*” e “*intervenção autoritária do professor devido a irritabilidade, cansaço ou qualquer outro fator*” se concentraram no item *umenta*. Mas ainda assim, os aspectos negativos são potencializados com ao aumento do número de alunos em sala. No gráfico 13 foi verificado o quanto a ausência de 5 alunos que mais dificultam a aula influencia a qualidade da aula e 79% dos professores responderam que facilita a aula na ausência desses alunos o que mostra um perfil de professores que concordam que os fatores interacionais associados com o aumento do tamanho da turma são prejudiciais no desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com a pesquisa UNESCO (2004) manter a disciplina em sala de aula é um fator necessário para que seja possível o alcance dos objetivos educacionais. O alcance dos objetivos educacionais está relacionado com os fatores que influenciam a aprendizagem, pois são necessários para a criação de mecanismos e propostas para a melhoria da qualidade da educação e a percepção que os docentes têm dos objetivos educacionais.

Outro fator apontando na pesquisa UNESCO (2004) é a relação professor/aluno, considerada pelos professores como o segundo fator mais relevante para a aprendizagem. Assim, o papel da relação interpessoal entre professor e aluno não pode menosprezado. A pesquisa concluiu que as crianças apresentam dificuldades para aprender com professores que não gostam.

Já na tabela 7 é apresentada a relação entre a diminuição do tamanho da turma e a influência que tem em sala de aula nas situações apresentadas. Dos

professores que responderam a média apresentada foi de 87,90% no item 5 (muita influência) o que caracteriza que a diminuição da turma possibilita um ambiente mais propício para a aprendizagem.

**TABELA 07 – Diminuição do tamanho da turma influencia o ambiente de sala de aula? 1 (um)significa pouca influencia e 5 (cinco) muita influência.**

OPINIÃO	1	2	3	4	5
Aulas mais dinâmicas, com mais diálogos entre os alunos.	0,0%	0,0%	1,4%	5,7%	92,9%
Salas de aulas sem brigas constantes.	2,9%	1,4%	5,8%	8,7%	81,2%
Um ambiente saudável, muito mais propício ao aprendizado.	1,4%	0,0%	1,4%	7,1%	90%
Os alunos aprendem mais.	1,4%	0,0%	1,4%	7,2%	89,9%
O respeito entre os alunos aumenta.	1,4%	1,4%	2,9%	8,7%	85,5%
MÉDIA FINAL	Média: 1,42%	Média: 0,56%	Média: 2,58%	Média: 7,48%	Média: 87,90%

**Fonte:** realização própria

É importante que o professor, para intervir e facilitar o processo de construção de conhecimento conheça as diversas influências, que previsível ou não, surgem na vida da sala de aula e intervêm no desenvolvimento cognitivo dos alunos. “A aprendizagem dos alunos/ as ocorre em grupos sociais nos quais as relações e as trocas físicas, afetivas e intelectuais constituem a vida do grupo e condicionam os processos de aprendizagem”. (Sacristán & Gómez, 1998, P.70).

Como mencionado nos estudos de Martins (2014) o ambiente em sala de aula possibilita que os professores tenham condições de realizar um bom trabalho em sala de aula e os alunos a desempenhar de forma significativa as atividades apresentadas. É importante considerar que em muitos casos a

maneira como as aulas são realizadas e o comportamento dos alunos prejudica negativamente no clima da sala de aula não sendo possível a realização de todas as ações didáticas em sala de aula.

Já nos estudos de Oliveira e Araújo (2005), além de diversos fatores que influenciam negativamente no desempenho escolar dos alunos, como clima escolar, recursos pedagógicos, biblioteca, computadores, formação do professor, etc; a proporção de alunos por turma foi apontado como fator que prejudica o desempenho dos alunos, pois quanto menor o número de alunos em sala maior foi o seu desempenho e em turma com mais de 25 alunos foi constatado menor desempenho.

Gomes (2005) assinala que o tamanho da turma ou da escola associado com o clima escolar tem relevância significativas com melhores rendimento, no que se refere a individualidade no tratamento entre alunos, afetividade e ausência ou poucos casos de violência ou indisciplina.

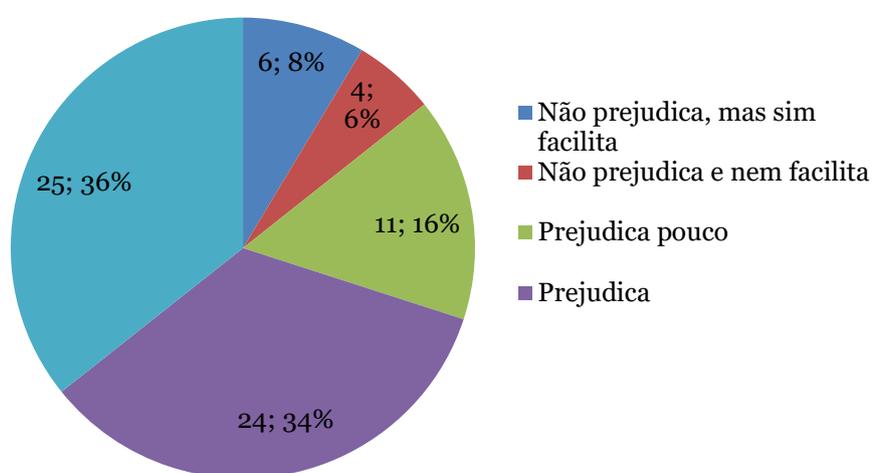
Assim, como mencionado nos estudos do CNE (2016), devem-se considerar os efeitos que se tem em turmas com o tamanho reduzido na eficácia do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em anos iniciais de escolaridade, assim como nos demais níveis e ciclos, a médio e em longo prazo.

No gráfico 17, foi verificada a seguinte questão “*A avaliação contínua é um tipo de avaliação que ocorre durante todo o processo de ensino/aprendizagem e permite que o professor observe o desenvolvimento dos alunos e considere o tempo de aprendizagem de cada um, ou seja, a avaliação não deve acontecer somente no final dos bimestres através das provas bimestrais*”. Nesse sentido foi perguntado o quanto o número elevado de alunos por turma pode ter efeitos nesse processo de avaliação.

Dos professores, 25, portanto 36%, responderam que *prejudica muito*; 24 professores, o que corresponde a 34%, responderam que *prejudica*; 11 professores, representando 16% responderam que *prejudica pouco*; 4

professores, o que condiz com 6%, responderam que *não prejudica nem facilita* e 6 professores, correspondendo a 8%, responderam que *não prejudica - mas sim facilita*.

**GRÁFICO 17 – Número elevado de alunos por turma – efeitos no processo da avaliação contínua.**



*Fonte:* realização própria

Na pesquisa realizada com os professores, o número elevado de alunos em sala foi considerado um problema para que esta avaliação se realize em sala de aula. Grande parte dos professores respondeu que *prejudica* ou *prejudica muito* os efeitos nesse processo de avaliação.

A avaliação escolar é uma tarefa que faz parte e é necessária na rotina do professor em sala de aula auxiliando o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados obtidos no desenvolvimento do trabalho entre professor e aluno são comparados com os objetivos propostos para que seja possível verificar melhorias, dificuldades, e reorientar o trabalho do professor realizando as intervenções necessárias (Libâneo, 1994).

Para Zabala (1998), é importante ter o conhecimento de como os alunos aprendem para que seja possível realizar estratégias para o seu crescimento e também possibilita melhorar a atuação docente em sala de aula. A avaliação deve contemplar a formação integral da pessoa de forma que o processo de avaliação, independente do seu objeto de estudo, deve-se atentar as distintas etapas de uma intervenção que deverá ser estratégica.

No entanto, para Sacristán e Gómez (1998), a avaliação integradora e contínua no processo de ensino e aprendizagem tem suas problemáticas devido à situação das condições de trabalho dos docentes. Realizar esse tipo de avaliação no processo de ensino e aprendizagem é uma exigência pedagógica requer condições prévias para sua realização: 1) necessita ser possível a sua realização e precisa está de acordo com as possibilidades e disponibilidade de tempo; 2) que seja realizada com o intuito de obter informações acerca dos alunos, dos processos e contexto de aprendizagem, com o objetivo de melhoria desses aspectos; 3) que não torne difícil o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem causando desconforto nos alunos e prejudicando o tempo do professor que poderiam se empenhar em outras tarefas ou funções e 4) que não produza um clima autoritário e de controle nas relações humanas, pois minimizam a importância do conhecimento sobre os alunos enquanto se trabalham e dialogam com eles.

Na próxima tabela (8) são analisadas as reações dos inquiridos a algumas afirmações sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais, às quais foram convidados a opinar. De modo geral, é possível perceber que grande parte dos professores considera que o tamanho da turma é um fator que prejudica o atendimento aos alunos inclusos.

**TABELA 08 – Percepção do ensino-aprendizagem com alunos inclusos (concordância ou discordância das afirmações abaixo).**

	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Para incluir um aluno com síndrome de Dawn é fundamental ter uma turma com 15 alunos.	17,1%	50%	20%	11,4%	1,4%
Turma com 30 alunos contribui para o processo de aprendizagem de alunos autistas.	4,3%	1,4%	8,6%	41,4%	44,3%
Em uma turma de 30 alunos, a presença de um aluno com retardo mental tem como único objetivo a convivência com os demais alunos.	7,1%	17,1%	12,9%	44,3%	18,6%
Turma com 20 alunos possibilita um melhor atendimento a um aluno autista, pois a presença do professor se faz sempre necessária.	8,6%	44,3%	20%	20%	7,1%
Uma turma com 25 alunos possibilita a interação e aprendizado do aluno autista.	1,4%	15,7%	24,3%	42,9%	15,7%
É possível incluir, com o método adequado, um aluno com síndrome de Dawn em uma turma com 25 alunos.	2,9%	27,85%	24,3%	27,85%	17,1%
Em turmas com 15 alunos, o aluno com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade) é capaz de aprender.	10%	61,4%	18,6%	8,6%	1,4%
Em uma sala de aula com 25 alunos, é possível de se realizar atividades específicas com o aluno autista.	0,0%	11,4%	25,7%	45,7%	17,1%
Diante de uma turma de 30 alunos, é difícil para o professor conseguir acompanhar de perto as dificuldades de uma criança com TDHA (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade).	47,1%	37,1%	7,1%	2,9%	5,7%
<b>MÉDIA FINAL</b>	Média: 10,94%	Média: 30%	Média: 18%	Média: 27,23%	Média: 14,27%

**Fonte:** realização própria

Atualmente, se reconhece a importância de incluir o aluno na escola, mas não basta inclui-lo fisicamente. É necessário que o governo adote políticas públicas efetivas e não apenas divulgue através dos mais distintos meios de

comunicação que a inclusão está sendo feita e que as escolas estão preparadas para receber a todos os alunos, sem exceção (Martins, 2006, p. 19).

É relevante que se busque meios para que a escola seja um local propício à para atender as necessidades de todos os alunos e favoreça o envolvimento de todos que fazem parte da escola. É relevante também que todos os alunos com necessidades especiais sejam capazes de se sentir membros do ambiente educativo do qual fazem parte, sendo aceitos e apoiados por todos que constituem a escola (Martins, 2006, p. 19).

Para Martins (2006) os maiores problemas encontrados no âmbito educacional são a falta de profissionais capacitados para o atendimento aos alunos e a precariedade das condições das instituições no atendimento a esses alunos. Em seu estudo um dos apontamentos levantados pelos docentes foi à falta de vontade política em estruturar de forma organizada a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e que levam muito tempo em sala de aula com cada aluno, que os alunos apresentam pouco rendimento e que seu trabalho não é reconhecido pela comunidade.

É possível observar que na tabela 09 – **Ações do professor em sala de aula: grau de concordância** (em anexo) a maioria dos inquiridos respondeu, de modo geral, que *discordava plenamente* ou *discordava* quando se foi afirmado que “*os alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino em uma turma*”. Pode interpretar-se que não é a presença de alunos inclusos que prejudica o bom andamento da aula, mas sim, as condições que o professor encontra na realização da sua prática docente.

Nota-se que o tamanho da turma foi considerado pela maioria dos professores como um fator que interfere na realização das atividades desenvolvidas. Assim, como mencionado nos estudos do CNE (2006) a realização de práticas inclusivas no ambiente da sala de aula pode se tornar um empecilho em turmas com 25 ou mais alunos, assim como, a gestão-

organização das turmas e o processo de ensino-aprendizagem para a inclusão efetiva de alunos.

Em relação aos demais itens da tabela 9, a maioria dos professores respondeu que *concorda* ou *concorda plenamente* com as afirmações apresentadas, e, assim, de acordo com Gomes (2005), mostrou que alguns fatores contribuem para a efetividade do trabalho que é realizado em sala de aula. Dentre eles o *clima de sala de aula* e a *organização do processo de ensino-aprendizagem* foram considerados relevantes. No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem os itens apontados foram: a importância do ensino estruturado, estrutura e preparação das lições e acompanhamento do próprio ensino. Outro fator levantado foi à *diferenciação* que trata da questão da orientação geral que é dada aos alunos e a atenção especial a alunos com dificuldades de aprendizagem.

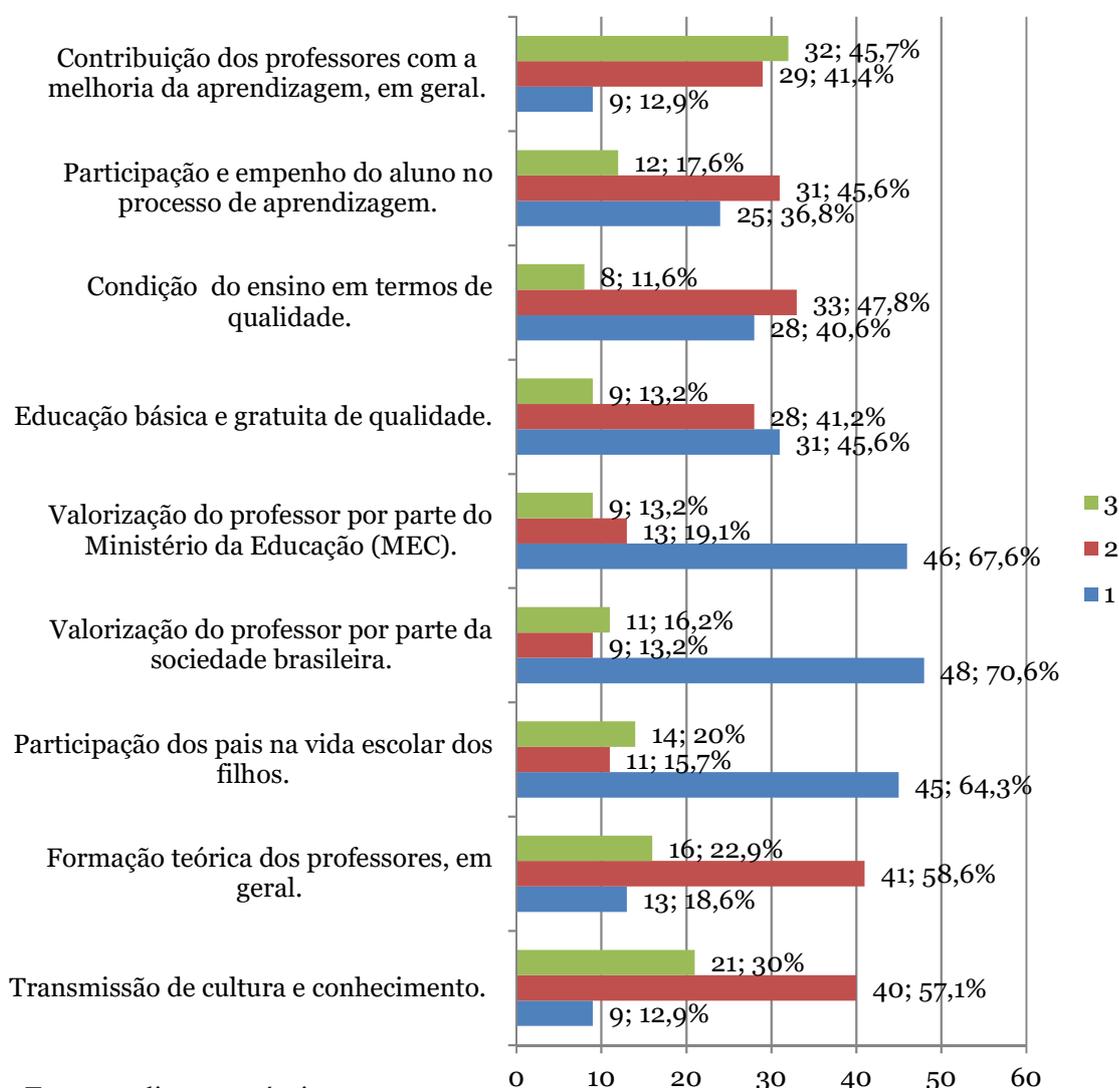
Ainda em Gomes (2005), em se tratando das condições básicas de ensino, com maiores impactos que os insumos, foram apontados: o tempo destinado a realizado às tarefas, instrumentos de avaliação no que refere ao alcance dos conteúdos e uma abordagem elaborada que trata dos objetivos específicos, acompanhamento e retorno do desempenho dos alunos.

O dado mais relevante desta tabela é referente a uma questão fundamental sobre a qualidade, a de que a individualização do ensino é reconhecida como importante em todas as situações apresentadas, ou seja, não há nenhum indicativo de que os profissionais considerem que o interesse específico de cada aluno não deve ser atendido, em suas dificuldades específicas frente aos objetivos da aula. No entanto, é máxima a consideração de que o número de alunos vai dificultar essa flexibilização por aluno. Logo, os entraves à individualização do ensino não se encontra na cultura dos professores, mas nas dificuldades apresentadas pelos condicionantes a estes impostos.

No gráfico 18 é apresentado o grau de satisfação dos professores em relação a diversas dimensões do ensino, em que 1 (um) significa nenhuma satisfação e

3 (três) satisfação máxima. Aqui, foram abordados alguns itens que tem por objetivo verificar a percepção dos professores no que dizem respeito a dimensões do ensino fora do âmbito da sala de aula.

**GRÁFICO 18 – Grau de satisfação em relação às dimensões do ensino, onde 1 (um) significa nenhuma satisfação e 3 (três) satisfação máxima.**



*Fonte:* realização própria

Os itens “Educação básica e gratuita de qualidade”, “Valorização do professor por parte do Ministério da educação (MEC)”, “Valorização do professor por parte da sociedade brasileira”, e “Participação dos pais na vida escolar dos filhos” foram considerados pelos inquiridos como os aspetos ou dimensões da sua experiência no ensino, em que não tiveram nenhuma satisfação.

A lei de Diretrizes e bases da educação Brasileira no seu título III trata sobre o direito à educação e o dever de educar, no seu artigo 4º diz que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e no seu título II que aborda os princípios e fins da educação Nacional, no seu artigo 3º diz que o ensino será ministrado com base em alguns princípios. Dentre os princípios e fins da educação Nacional à garantia de padrão de qualidade e a valorização do profissional da educação escolar.

O artigo 67 da mesma lei menciona que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. A lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação também garante, em seu artigo 2º, inciso IV a melhoria da qualidade da educação e no seu inciso IX a valorização dos profissionais da educação.

A lei nº 13.005 prevê um prazo de vigência de 10 anos com vistas ao cumprimento do artigo 214 da Constituição Federal Brasileira, que tem por objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração para definir diretrizes, metas, objetivos e estratégias para a execução e desenvolvimento do ensino nos diversos níveis, etapas e modalidades através de ações integradas entre os poderes públicos das diferentes esferas federativas.

No entanto, percebe-se que o item “Educação básica e gratuita de qualidade” e “Valorização do professor por parte do Ministério da educação

(MEC)” foram avaliados como tendo nenhuma satisfação por parte dos professores, apesar de serem garantidos pela legislação nacional brasileira.

De acordo com a Unesco (2004) a desvalorização social é apontada como a principal característica dos professores que se manifesta pela baixa autoestima resultante da precariedade das condições de trabalho e dos baixos salários que ainda continuam e que os professores têm sido expostos.

Já a participação dos pais na vida escolar dos filhos, de acordo com Gomes (2005) é um componente de efetividade que foi considerado pelos docentes como atributo de uma escola efetiva. O envolvimento dos pais na vida escola, o constante contato com os pais e a satisfação com o comprometimento dos pais na vida escolar dos alunos foram apontamentos levantados pelos professores.

Nos estudos da Unesco (2004) a percepção dos professores também apontou que o acompanhamento da família e a relação com os alunos, apresentam mais influência do que fatores como competência docente, gerenciamento e infra-estrutura física da escola.

O destaque para essa questão apresentada no gráfico 18 foi à insatisfação predominar. Os professores optaram pela “*satisfação máxima*” em apenas um item, no item “*contribuição dos professores com a melhoria da aprendizagem em geral*” e, ainda assim, foram apenas 32%, ou seja, cerca de um terço dos inquiridos. Por outro lado os inquiridos têm “*nenhuma satisfação*” nos itens citados acima.

Em relação aos itens “*Participação e empenho do aluno no processo de aprendizagem*”, “*condição do ensino em termos de qualidade*”, “*formação teórica dos professores, em geral*” e “*transmissão de cultura e conhecimento*” a mais escolhida entre as três opções foi o meio termo: nem “*nenhuma satisfação*” e nem “*satisfação máxima*”.

Do ponto de vista da legislação, as questões que envolvem a escola e o professor, no Brasil, vêm sendo alvo de intensas mudanças, como reflexo e resposta às demandas criadas pelo processo de globalização econômica cada vez mais forte durante as décadas

de 1980 e 1990. A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica se processam em um contexto no qual se ampliam o fortalecimento dos direitos da cidadania e disseminação das tecnologias da informação, fatores de reconhecimento da importância da educação nas políticas públicas (UNESCO, 2004, p.37-38).

De acordo com Arroyo (1999) “*não é ingênuo pensar que as atribuições listadas em cada nova lei, nova política, novo parecer possam, por um passe de mágica, alterar o histórico ofício de mestre que os professores repetem?*” O autor critica a facilidade de se criar novas atribuições e novos perfis, moderno e atualizado, de educador com a criação de uma lei ou um parecer.

A preocupação não é somente essa ingênua intenção e sim desconsiderar a real função do educador com detalhes, como por exemplo, a realizar projetos de escola, aprender técnicas de condução de reuniões, ou ainda, aprender novas formas de enturmação, novos critérios de avaliação e de aceleração.

É preocupante devido ao fato das leis e pareceres serem desviados com detalhes saindo do seu foco de atenção, ou seja, os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não estarem na essência da profissão do professor, do seu papel social, das suas características como educador, da função histórica do pensar e agir educativos.

Kuenzer (1999) atenta para o fato de que, na realidade, ao retirar da universidade a formação do professor as políticas de formação dificultam a construção da identidade do professor como cientista e pesquisador e de modo simultâneo rejeita à educação o estatuto epistemológico da ciência em que a tecnologia e a ciência aplicada são consideradas banais, sem importância. Juntamente o professor é reduzido a um tarefeiro que passa a executar ações e procedimentos preestabelecidos, devido a aceleração e a desqualificação de sua formação.

Nessa visão, ser professor é algo inerente a qualquer indivíduo desde tenha conhecimento, o mínimo necessário, de técnicas pedagógicas. Desse modo, o professor qualificado deixa de existir o que contribui com os baixos salários,

condições precárias de trabalho, inexistência de políticas de formação e valorização profissional.

Assim, nas últimas décadas diferentes ações vêm sendo realizadas no âmbito das diferentes esferas, inclusive dentro das unidades escolares. No que se refere à formação dos professores essa questão teve evidência desde as discussões realizadas sobre a qualidade do ensino, nas distintas modalidades e níveis, em prol da construção da cidadania e da democracia (UNESCO, 2004).

No entanto as ações e ideias voltadas para a formação dos professores, até então, não integraram parte da produção científica, idealizadas na última década. Há uma trajetória a ser realizada para a transformação do debate em medidas concretas, que tornam possíveis a realização de políticas públicas de formação, com planos de carreiras para o magistério que seja compatível com a realidade da formação e condições de trabalho (UNESCO, 2004).

Ainda assim, Dourado, Oliveira e Santos (2007) também consideram formação, profissionalização e ação pedagógica do professor como sendo fundamentais na melhoria do desempenho dos alunos. Acrescenta ainda que, em escolas consideradas eficazes ou de boa qualidade há quadros de professores qualificados e comprometidos com o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da trajetória desta investigação foi possível aprofundar conhecimento a respeito da relação da qualidade da educação com o número de alunos em sala de aula na rede Municipal de ensino de Casimiro de Abreu de acordo com a percepção dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em que o tamanho da turma foi analisado sobre o viés das variáveis didático-pedagógicas no contexto da sala de aula. Foi possível, assim, constatar essa relação com a qualidade da educação.

Para essa investigação, foi necessário o diálogo com alguns autores que possibilitou uma interação com o tema abordado permitindo uma reflexão e uma análise das condições da prática educativa e a importância das variáveis que incidem no ensino e se concretizam em sala de aula. Os professores são profissionais capazes de tomar decisões, atuar e avaliar a importância de suas ações com a finalidade de reconduzi-la no sentido adequado (Zabala, 1998). Siniscalco (2003) fez uma análise da profissão docente com informações acerca das condições, positivas ou negativas, do trabalho docente, condições da oportunidade de ensino e da qualidade da educação. O CNE (2016) de Portugal, contribuiu com os estudos da dimensão das turmas com intuito de criar estratégias de qualificação e de melhoria do sucesso escolar. Com Dourado, Oliveira e Santos (2007) foi possível analisar o direito à educação através das modificações que ocorreram ao longo do tempo e suas implicações na qualidade do ensino, assim como a necessidade de mudança no padrão da qualidade para todos. Libâneo (1994) proporcionou uma análise acerca dos conhecimentos teóricos e práticos que objetiva a compreensão reflexiva e crítica das situações didáticas e do processo de ensino; Libâneo (2001) possibilitou um estudo a respeito da estrutura e da organização das escolas de

forma seja possível a participação consciente e ativa na gestão e organização da escola. Sacristán e Gomes (2007) fazem uma análise dos problemas e das práticas que dão sentido a realidade do ensino; entre outros autores, que também foram essenciais para um maior aprofundamento do tema pesquisado, como também uma análise sobre a legislação vigente no Brasil acerca do assunto tratado, o que possibilitou a realização da análise dos dados do questionário fechado aplicado aos professores.

Foram necessárias muitas pesquisas e leituras para um maior entendimento sobre o tema qualidade da educação, tamanho da turma e gestão democrática, o que tornou possível uma reflexão acerca da relação entre estes fatores, no contexto da sala de aula, no trabalho que é realizado pelo professor.

Assim, os quatro objetivos específicos proporcionaram um direcionamento a investigação e cabe aqui mencioná-los: *discutir o conceito de qualidade da educação e do ensino em suas diversas dimensões; analisar a importância da gestão democrática para a qualidade do ensino; discorrer sobre os efeitos da redução do número de alunos por turma; e, avaliar que variáveis didático-pedagógicas são alteradas com o aumento do tamanho da turma, na perspectiva dos professores de Casimiro de Abreu.*

Após a recolha e tratamento dos dados o estudo permitiu responder aos objetivos e permitiu uma reflexão acerca dos resultados obtidos. Respondendo ao primeiro objetivo, foi possível perceber os variados conceitos de qualidade da educação e o quanto, por ser um conceito histórico, passou por diversas transformações no tempo e espaço e está relacionado às condições da sociedade em um determinado momento histórico, cultural e social que acarreta diversas formas de utilização. Assim, é possível perceber as condições, dimensões essenciais do que é compreendido do que seja qualidade da educação sobre a visão dos países membros da Cúpula das Américas, de organismos multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial, bem como, dos diversos autores que compõem essa investigação.

A qualidade da educação, atualmente, é entendida a partir da realização de testes padronizados em grandes quantidades em que é verificada a capacidade cognitiva dos alunos por meios de provas ou exames que são realizados por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos para o Ensino Superior - ENC, conhecido como “provão” o que desconsidera o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

Porém, com os dados obtidos, considerando a percepção do professor como importante para compreender a realidade e tendo em conta as limitações da aceção de qualidade a partir dos resultados dos estudantes, sobretudo se considerados como atividades-fins, fica evidente que a qualidade da educação não é considerada em suas ações didático-pedagógicas do processo de ensino/aprendizagem. Assim, nesta investigação a qualidade da educação foi discutida a partir das ações didático-pedagógicas do professor em sala de aula, pois negamos a possibilidade de definição de qualidade sem a observação desses fatores cotidianos do trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo objetivo, a gestão democrática deve se analisada como um processo político em que os profissionais, no caso os professores, devem ser peças essenciais na compreensão dos problemas que dizem respeito à qualidade da educação e da influência do tamanho da turma em suas práticas pedagógicas.

No entanto, observa-se que nos estudos sobre o efeito da redução da turma nas aprendizagens a participação dos professores não é citada ou analisada, o que mostra a ausência de autonomia do professor na aplicação das provas e exames externos e que seus resultados pouco dizem sobre as aprendizagens, sobre a qualidade do ensino.

A gestão democrática se fundamenta na participação legítima de todos que fazem parte da comunidade escolar em que a contribuição de todos possibilita a tomada de decisão, a solução de problemas e uma reflexão acerca das

necessidades da escola com intuito de sua melhoria. Apesar das pesquisas quantitativas apontarem a indiferença da qualidade da educação em relação ao tamanho da turma, na negação dessa perspectiva única de qualidade, uma pesquisa orientada pela percepção democrática dos contextos educativos, evidencia aspectos do processo ensino-aprendizagem que quase unanimemente são alterados pelo aumento do tamanho da turma.

Por fim, a gestão democrática do ensino público, no Brasil, é referida na LDB n.º 9394/ 96, em seu título II como sendo um dos princípios e fins da educação brasileira e no seu inciso VIII menciona que o ensino será ministrado sobre esse princípio. A referida lei ainda menciona que cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas de gestão democrática e que os sistemas de ensino, nos estabelecimentos de ensino que os fazem parte devem assegurar graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão pedagógica. A gestão democrática também foi citada na lei n.º 10.127/ 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) nas suas metas 22 e 23, respectivamente, mencionam que os sistemas de ensino devem definir normas de gestão com a participação da comunidade escolar e devem editar normas e diretrizes gerais que reduzem a excessiva formalidade e que sejam flexíveis, que fomentem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares.

Outro fator mencionado pela LDB em seu artigo 14, inciso I sobre gestão democrática e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, é que uma proposta pedagógica não se concretiza sem que as condições objetivas para a sua realização se deem, e no caso a eficácia de diversas práticas didáticas se mostrou comprometida com o aumento do número de alunos.

A definição do número de alunos por turma é realizada pela gestão, mas o efeito destas escolhas deve ser transparente, pois uma gestão responsável não pode ser omissa diante de suas escolhas perante os cidadãos, nem responsabilizar os agentes executantes. Sendo uma constante a percepção de

mudança na prática pedagógica com o aumento do número de alunos em turma, fica claro que a prática pedagógica atual não depende apenas de uma escolha do professor em função da sua concepção de ensino de qualidade.

O fato mencionado acima, em resposta ao terceiro objetivo, relativo aos efeitos da redução do número de alunos por da turma, mostra que nos estudos citados há muitas controvérsias devido às variadas metodologias de investigação que estes apresentam, foco de análise, contextos distintos e tratamento e análise dos dados e controle de variáveis diferenciadas, o que prejudica a clareza e a eficácia dos seus resultados.

Foi observado que, no que se refere ao tamanho da turma, as análises realizadas ocorreram através de provas ou exames externos ou outros dados quantitativos e que os resultados obtidos apresentaram múltiplos entendimentos. Mas constata-se que o trabalho do professor em sala de aula no que diz respeito às ações didático-pedagógicas não foi considerado ou analisado.

Para finalizar, o quarto e último objetivo se refere diretamente as variáveis didático-pedagógicas que são alteradas com o aumento do tamanho da turma com abordagens voltadas para o trabalho do professor. Esta análise possibilitou verificar quais aspectos incidem na qualidade da educação de acordo com a perspectiva dos professores que participaram da pesquisa.

De acordo com os resultados obtidos se constata que todos os professores **concordaram que o aumento do tamanho da turma incide negativamente na qualidade do ensino e que prejudica o trabalho realizado em sala de aula.** É importante mencionar que a maioria dos professores leciona em turmas com 20 a 25 alunos e que a quantidade de alunos em sala de aula, razoável, para realização de um bom trabalho, seria de 16 a 20 alunos.

Foi possível constatar maior preocupação com alguns aspectos, como por exemplo: atividades em outros ambientes distintos da sala de aula, na escola; inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; planejamento

diversificado; intervenção individualizada, dada a diversidade dos alunos; atividades diversificadas a fim de que os alunos possam escolher entre as tarefas variadas; realização de atividades que promovam o debate sobre suas opiniões com o objetivo de estimular o pensamento crítico e oferecimento de apoio constante na realização das atividades até que os alunos sejam capazes de atuar de forma autônoma; mas em outros aspectos, de modo geral os professores responderam que o tamanho da turma piora a qualidade do ensino.

Outro ponto fundamental foi que **nenhum professor considerou que o aumento do tamanho da turma melhora a qualidade do ensino**, como indicam algumas pesquisas citadas. A redução do número de alunos em sala de aula foi um fator considerado de grande relevância para o desenvolvimento do trabalho do professor, pois o tamanho da turma influencia as relações que são estabelecidas entre professores e alunos, assim como as condições emocionais e afetivas, o clima da sala de aula, a disciplina dos alunos, as variadas formas de comunicação, a própria dinâmica de sala de aula, o planejamento diversificado, o atendimento a especificidade de cada um, a gestão de sala de aula, a flexibilização da atuação docente, a avaliação contínua, entre outros. Estas condições são essenciais para o exercício do professor com benefícios significativos nas aprendizagens, assim, é importante que se tenha um número razoável de alunos em sala de aula para que o professor conheça de fato o seu aluno, suas características, necessidades educativas, e que tenha uma diversidade de estratégias para atender a seus alunos.

No entanto, há uma incoerência no tipo de gestão que promove o aumento do número de alunos em sala e concomitantemente realiza um discurso motivador para os professores: «mantenha seus alunos motivados para aprender». Na gestão burocrática ou tecnicista de resultado, os professores não são ouvidos, levados em consideração, pois os números, os resultados é que são essenciais. A percepção que é feita pelo professor, diariamente, é insignificante, pois sua função primordial é ministrar aulas.

Já na gestão democrática, a participação dos profissionais da escola é essencial, mas o discurso adotado não deve se imparcial, teórico, sobre o aumento dos números de alunos em sala. É necessário que a gestão ou o sistema de ensino se responsabilizem, e realizem medidas eficazes para a redução do número de alunos em sala.

O aumento do número de alunos em sala de aula foi considerado pelos professores como sendo um problema na realização de avaliação contínua em sala de aula, prejudicando também as demais ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelo professor, assim como o atendimento a alunos inclusos que se pode tornar inviável em turmas com grande quantidade de alunos.

Portanto, de acordo com que foi abordado, sobre a influência do tamanho da turma na qualidade da educação, o presente estudo se difere das demais abordagens, pois considera as ações didático-pedagógicas do professor relacionadas com o número de alunos em sala de aula, considerando o processo de ensino-aprendizagem, que em grande parte dos estudos não é analisado. Nos exames externos, as notas são analisadas como se não fizessem parte da aprendizagem dos alunos, vistas apenas como números e, ainda assim, são entendidas como índices de qualidade da educação e acabam sendo um balizador de todo um sistema de ensino.

Será possível analisar a intervenção em uma atividade de sala realizada por um aluno em uma prova padronizada? Principalmente quando se aponta as limitações dos estudos e até mesmo as limitações das aulas em que passam a vigorar a medição de resultados por esses testes. Fundamental também é que esses estudos estatísticos trabalham com margem de erro e chegam a mencionar questões como custo/benefício. Mas, o valor monetário dado aos somatório de uma população de alunos e suas aprendizagens é suficiente para que se coloque em risco aquilo que é de direito: se tornar um cidadão? Esse valor para os dirigentes do Estado e das pesquisas é o mesmo que para os pais e mães desses alunos? São questões de ordem ética que não são mensuráveis,

mas os profissionais que atuam no cotidiano apontam que o atendimento por aluno é prejudicado com o aumento do tamanho da turma.

Numa última consideração, cabe-nos responder à questão de partida enunciada no estudo **“Qual a relação da qualidade da educação com o número de alunos por turma, na perspectiva dos professores da rede Municipal de ensino de Casimiro de Abreu?”** De acordo com os sujeitos, a qualidade da educação relaciona-se negativamente com o aumento do tamanho das turmas, porque as ações didático-pedagógicas do professor são prejudicadas de modo bastante significativo com o aumento do número de alunos em sala de aula. O aluno necessita de toda a atenção do professor e o excesso de alunos em sala impossibilita o professor de utilizar suas técnicas de modo satisfatório, a fim de que seja possível orientar seus alunos no processo de ensino-aprendizagem e realizar uma avaliação fundamentada.

Assim, um número razoável de alunos em sala de aula possibilita que a qualidade da aprendizagem aumente, possibilitando orientação, acompanhamento, avaliação contínua, planejamento diversificado flexível, atenção individualizada a alunos com dificuldades de aprendizagem, inclusão de alunos com necessidades especiais, relação professor-aluno favorável ao desenvolvimento da aula, e menos tempo gasto com indisciplina gerando maior disponibilidade de tempo para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, excesso de alunos por turma pode gerar um aprendizado ineficiente.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Município de Casimiro de (2016). *Movimento estatístico da rede municipal de Casimiro de Abreu*. Quadro geral: quantidade de alunos e professores, mês de março, ano 2016.
- Abreu, Município de Casimiro de (2016). *Movimento estatístico da rede municipal de Casimiro de Abreu*. Quadro geral: quantidade de alunos, mês de novembro, ano 2016.
- Alsones, Balestrin (2012). *Uma análise da contribuição de Herbert Simon às teorias organizacionais*. READ, v.08, nº 4.
- Arroyo, Miguel G. (1999). *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/ 99 p. 151.
- Bauer, Adriana; Alavarse, Ocimar Munhoz; Oliveira, Romualdo Portela (2015). *Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. (p. 1370 – 1376).
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, p. 47 – 51, e p. 194 – 199.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (2012). *A reprodução: elementos para uma teoria de ensino*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 05 de out. De 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2017.

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, RJ, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2017.

Brasil (2008). *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008: Institui o Piso Salarial Profissional Nacional Para Os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2017.

Brasil (2010). *Parecer CNE/ CEB nº 8, de 05 de maio de 2010: Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei Nº 9.394/96 (ldb), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para A educação básica pública*. Brasília, RJ, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 jun. 2017.

Brasil (2012). *Parecer CNE/ CEB nº 9/ 2012 de 2 de outubro de 2012: Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica*. Acesso em: 08 jun. 2017.

Brasil, Diário Oficial da União (2017). Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. *Edital nº 13, de 7 de abril de 2017*. Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2017. Brasília.

Camarano, Ana Amélia; Abramovay, Ricardo (1998). *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: Panorama dos últimos 50 anos*. Rio de Janeiro, IPEA, p. 1 – 6.

Camargo, Juliana; Porto JúnioR, Sabino da Silva (2014). *O efeito do tamanho da turma sobre o desempenho escolar: Uma avaliação do impacto da "enturmação" no Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ufrg/fce/deri. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/fce/wordpress/wp-content/uploads/2014/04/TD14\\_2013\\_camargo\\_portojr.pdf](http://www.ufrgs.br/fce/wordpress/wp-content/uploads/2014/04/TD14_2013_camargo_portojr.pdf). Acesso em 26 de ago. 2016.

- Casassus, Juan (2002). *A Escola e a Desigualdade*. Brasília: Plano Editora, p. 117.  
Tradução de: Lia Zatz.
- Castells, Manuel (2005). *A Sociedade em Rede*. vol.1 Trad. Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, (p.50 e 51).
- Cordeira, Diana Gomes da Silva; Almeida, Andrea Baptista de; Costa, Marcio da (2014). *Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 198-225, jan./abr. (p. 202 – 203).
- Correia, José Alberto (2004). *A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo*. EDUCAÇÃO UNISINOS, Vol. 5, Nº 9, JUL/DEZ, (p. 239-240).
- Costa, Messias (1990). *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo: Loyola.
- Crahay, Marcel (2007). *Qual a pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?* Fundação Carlos Chagas: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p.181-208, Trimestral. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/378/382>>. Acesso em: 08 jun. 2016.
- Cury, Carlos Roberto Jamil (2002). *Gestão democrática da educação: Exigências e desafios*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- RBPAE, v. 18, n. 2, p.164-174, jul 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/25486/14810>. Acesso em 26 de ago. 2016.
- Demo, Pedro (2006). *Educação e Qualidade*. 10º ed. Campinas, São Paulo: Papirus. Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
- Diogo, Fernando Luís Teixeira (2008). *O currículo na democratização da escola básica*. A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico. 2008. 467

f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. p. 253-273).

Dourado, Luiz Fernandes (2007). *Políticas e gestão da educação Básica no Brasil: Limites e perspectivas*. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 28-, n. 100, p.921-946, out 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

Dourado, Luiz Fernandes; Oliveira, João Ferreira de; Santos, Catarina Almeida (2007). *A Qualidade da Educação: conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 65 p. (Série Documental). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/521>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

Dourado, Luiz Fernando; Oliveira, João Ferreira de (2009). *A qualidade da educação: perspectivas e desafios*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p.201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004)>. Acesso em: 08 jun. 2016.

Educação, Ministério da; Teixeira, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (2009). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Editoria Inep/MEC.

Educação, Ministério da; Teixeira, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (2014). *Pesquisa Internacional obre Ensino e aprendizagem – TALIS 2012 e 2013*. Relatório nacional. disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pesquisa\\_talis/2013/talis2013\\_relatorio\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf)

Evangelista, Olinda (Org.) (2014). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1ª ed. Araraquara – SP: Junqueira & Marin (p. 21 – 30).

- Gatti, Bernadete Angelina (org.); Barreto, Elba Siqueira de Sá (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 294 p.
- Gadotti, Moacir (2013). *Qualidade da educação: Uma nova abordagem*. Congresso de Educação básica: qualidade na aprendizagem. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2016.
- Gadotti, Moacyr (2005). *A questão da educação formal/não formal*. In: Institut International des Droits de L'Enfant (IDE). *Direito à l'éducation*. Sion, p. 1-11, 18-22 outubro.
- Gerhardt, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da Ufrgs.
- Giancaterino, Roberto (2010). *Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar*. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Gil, Antônio Carlos (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, Antônio Carlos (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gomes, Cândido Alberto (2005). *A Educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, p. 208 – 210. (Temas básicos de educação e ensino). (p. 173 e 174)
- Gomes, Cândido Alberto (2005). *A escola de Qualidade para todos: Abrindo as Camadas da Cebola. Ensaio: Avaliação e políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p.281-306, jul./ set. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362005000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000300002)>. Acesso em: 08 jun. 2016.

- Jensen, Devon F. N. (2006). *Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts*. International Journal of Qualitative Methods 5 (1) March 2006. Disponível em: [https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5\\_1/PDF/JENSEN.PDF](https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/JENSEN.PDF)
- Kuenzer, Acacia Zeneida (1999). *As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/ 99.
- Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed., São Paulo: Atlas. (p. 183 – 213).
- Libâneo, José Carlos (2001). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa. 260 p.
- Libâneo, José Carlos (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez. (Formação do professor).
- Luce, Maria Beatriz; Medeiros, Isabel Letícia Pedroso de (2006). *Gestão Democrática da e na Educação: concepções e vivências*. In: Luce, Maria Beatriz; Medeiros, Isabel Letícia Pedroso de. *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Lück, Heloísa (2011). *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2ª ed. editora Vozes.
- Luckesi, Cipriano Luckesi (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2ª ed. São Paulo: Cortez (p. 17 – 23).
- Matos, Maria Manuela Santana Fernandes (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. 2010. 334 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. (p. 68 – 71) Disponível em: <file:///C:/Users/Alexandre e Vanessa/Desktop/Vanessa/Matos,diferenciação curricular.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.
- Martins, Araújo Ramos – [et al.] organizadores (2006). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes. (p. 19 – 26).

- Martins, Magda Alexandra da Silva (2014). *Clima de sala de aula: percepções dos alunos do 3º ciclo em relação às disciplinas de português e educação física*. 55 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Especialidade em Psicologia Educacional, Ispa - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3810/1/21948.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.
- Menegolla, Maximiliano; Sant'Anna, Ilza Martins (2002). *Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 45 – 47.
- Morgan, Gareth (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas, 1996. (p. 21 – 42).
- Nóvoa, António (coord.) (1999). *As organizações escolares em análise*. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda.
- OIT/ UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Organização Internacional do Trabalho) (2008). *A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização*. ED-2008/WS/24 – cld 419.8.
- Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (2011). *Filosofia da Educação: Reflexões e debates*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, Pêrsio Santos de (2001). *Introdução à sociologia*. São Paulo: Editora ática. (p. 212 a 217).
- Oliveira, Romualdo Portela de; Araujo, Gilda Cardoso de (2005). *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p.5-24, Jan/ Fev/ Mar/ Abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002)>. Acesso em: 08 jun. 2016.

- Oliveira, Romualdo Portela de; Araújo, Gilda Cardoso de (2005). *Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. 26ª Reunião anual da ANPED, Poços de Calda, Revista Brasileira de Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em 26 ago. 2016.
- Oliveira, Jaqueline Maria de (2010). *Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e de ampliação da jornada escolar: uma ampliação de estimadores de matching*. Revista do BNDS, jun 2010, p. 282 – 306. Disponível em:  
<[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes\\_pt/Institucional/Publicacoes/Consulta\\_Expressa/Setor/Educacao/201006\\_8.html](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Publicacoes/Consulta_Expressa/Setor/Educacao/201006_8.html)>. Acesso em: 08 jun. 2016.
- Paro, Vitor Henrique (2011). *Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino*. Universidade de São Paulo, Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011 (p. 706 – 713).
- Pinto, Luis Castanheira (2005). *Sobre educação não-formal. Cadernos d' inducar*. Maio de 2005. Disponível em: <http://www.inducar.pt/v0/index.php/pt/cadernos-d-inducar>.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, p. 94 – 95. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos
- Portugal, Conselho Nacional de Educação de (2016). *Organização Escola: as turmas*. Coleção Estudos, ISBN: 978-989-8841-01-8.
- Prodanov, Cleber Cristiano; Freitas, Ernani Cesar de (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.
- Rawls, John (2003). *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes. Organizado por: Erin Kelly; Tradução: Cláudia Berliner. Título original: Justice as fairness: a restatement. (p. 5 - 34)

- Rawls, John (1997). *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes. Tradução: Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. Título original: A theory of justice. p. 3 – 12.
- Sacristán. J. Gimeno; Gómez, A. I. Pérez (1998). *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Artmed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa
- Saviani, Dermeval (2008). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. In.: *O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001)* (p. 426 – 451).
- Silva, Rui de Lima (2005). *Estrutura e dinâmica das organizações (escolares)*. Revista I. A. de Educación, n. 35 / 8, de 10 de set.
- Souza, Ângelo Ricardo (2009). *Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140 dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>
- Siniscalco, Maria Teresa (2003). *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna. Tradução B&C Revisão de textos S/C Ltda.
- Teixeira, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (2017). *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- UNESCO, Pesquisa nacional (2004). *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro (org.) (2012). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
- Waiselfisz, Jacobo (1994). *Qualidade, gestão educacional e avaliação: o que sabemos hoje*. In: Xavier, A. C. (Org.). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: Ipea.

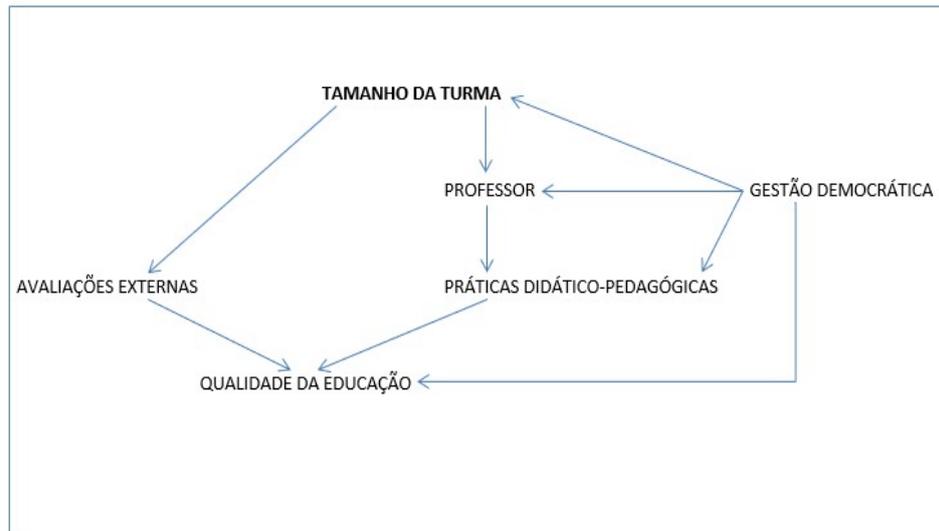
Waiselfisz, Jacobo (2000). *Tamanho da Turma: faz diferença?* Brasília: Fundescola/Mec, 30 p. (Série Estudos, n.12). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000561.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

Wright, E.O. (2013). *Classes*. (1ª edição 1985). Mangualde: Edições Pedagogo.

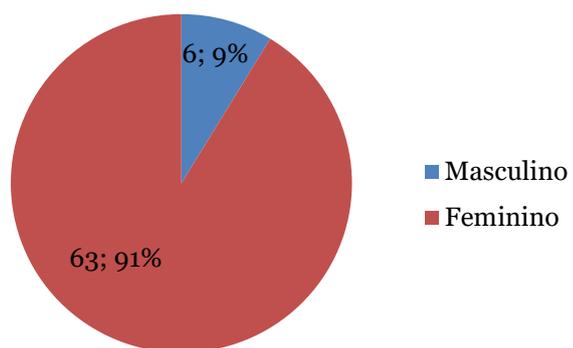
Zabala, Antoni (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

## APÊNDICES

- **Modelo de Análise**

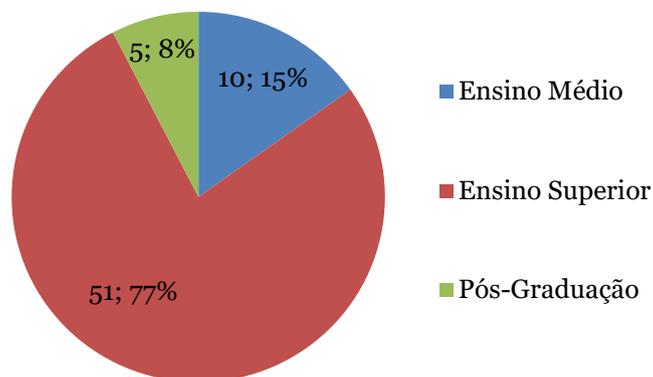


- **GRÁFICO 1 – Proporção de professores por sexo (69 respostas)**



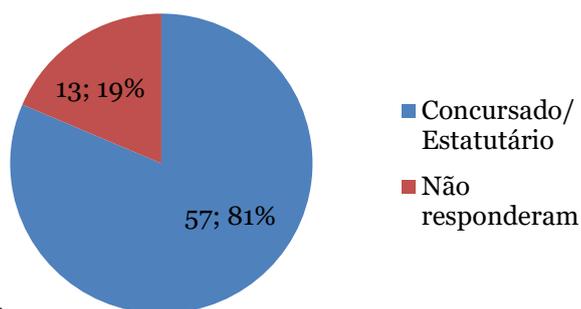
*Fonte:* realização própria

- **GRÁFICO 4 – Proporção de professores por formação (66 respostas)**



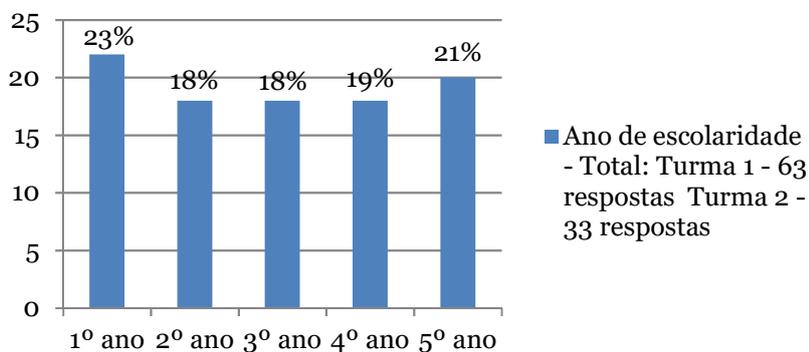
*Fonte:* realização própria

- **GRÁFICO 5 – Proporção de professores por vínculo trabalhista (57 respostas)**



*Fonte:* realização própria

- **GRÁFICO 7 – Ano de escolaridade que lecionam os professores (63 respostas)**



*Fonte:* realização própria

• **TABELA 09 – Ações do professor em sala de aula: grau de concordância.**

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
O conteúdo precisa ser adequado às necessidades de aprendizagem da turma.	0,0%	1,4%	1,4%	51,4%	45,7%
É necessário reservar períodos de duração suficiente para os alunos fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas.	1,4%	1,4%	8,6%	55,3%	33,3%
Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazos dos conteúdos em questão necessitam estar claros para a turma.	1,4%	0,0%	7,1%	55,7%	35,7%
As intervenções em sala de aula, pelo professor, devem ser feitas em todos os momentos e possibilitam aos alunos refletirem.	0,0%	1,4%	2,9%	51,4%	44,3%
É importante que as dúvidas individuais, dos alunos, sejam socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma.	0,0%	0,0%	0,0%	58,6%	41,4%
Nas atividades em dupla, ou em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos.	0,0%	1,4%	7,2%	53,6%	37,7%
Muitas dificuldades que aparecem durante as aulas têm origem em uma proposta confusa, mal elaborada ou comunicada de forma ineficiente.	10%	31,4%	10%	34,3%	14,3%
Em atividades em grupo, os alunos parecem se sentir mais à vontade para apresentar suas ideias, contrapor pontos de vista, fazer perguntas.	1,4%	5,7%	15,7%	47,1%	30%
O trabalho em grupo cria situações que favorecem a troca, o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos.	0,0%	1,4%	2,9%	55,7%	40%
O contato mais próximo possibilita conhecer melhor cada aluno, suas características, suas dificuldades e dúvidas.	0,0%	0,0%	0,0%	52,2%	47,8%
Quando um aluno não está conseguindo entender determinado conteúdo ou realizar certa tarefa, é vital que o professor dedique mais tempo a ele.	0,0%	0,0%	2,9%	60%	37,1%
Em classes numerosas, os professores encontram mais dificuldade para flexibilizar as atividades e perceber as necessidades e habilidades de cada um.	0,0%	0,0%	0,0%	42,9%	57,1%

**TABELA 09 - Ações do professor em sala de aula: grau de concordância.  
(continuação)**

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
O PPP deve contemplar o atendimento à diversidade e o aparato que a equipe terá para atender e ensinar a todos.	0,0%	0,0%	5,7%	57,1%	37,1%
O currículo deve prever a flexibilização das atividades (com mais recursos visuais, sonoros e táteis) para contemplar as diversas necessidades.	0,0%	1,4%	2,9%	58%	37,7%
Os alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino em uma turma.	14,3%	30%	30%	18,6%	7,1%
Não se deve valorizar a competição entre os alunos.	2,9%	18,6%	28,6%	35,7%	14,3%
É necessário de atender às necessidades de todos, contemplar as diversas habilidades, e não, valorizar a homogeneidade.	1,4%	11,4%	14,3%	54,3%	18,6%
<b>MÉDIA FINAL</b>	<b>Média: 1,93%</b>	<b>Média: 6,21%</b>	<b>Média: 8,25%</b>	<b>Média: 49,52%</b>	<b>Média: 34,07%</b>

- Autorização para aplicação do questionário nas escolas do município de Casimiro de Abreu/ RJ – Brasil.



**Estado do Rio de Janeiro**  
**PREFEITURA DE CASIMIRO DE ABREU**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Gabinete da Secretária**

---

Rua Padre Francisco Maria Talles, 570 – Mataruna – Casimiro de Abreu/RJ CEP 28860-000 – Tel.: (22) 2778-2034 / 4441  
E mail: [educacao@casimirodeabreu.rj.gov.br](mailto:educacao@casimirodeabreu.rj.gov.br) – Site: [www.casimirodeabreu.rj.gov.br](http://www.casimirodeabreu.rj.gov.br)

Prezado Diretor,

Autorizamos a pesquisadora **Vanessa Moreira Pintoco**, mestranda da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, a realizar pesquisa de campo – entrevistas e questionários – com os professores regentes da rede.

Sem mais,

Casimiro de Abreu, 02 de dezembro de 2016.


MUNICÍPIO DE CASIMIRO DE ABREU/RJ  
Rodrigo Alípio C. do Nascimento  
COORDENADOR DE ENSINO FUNDAMENTAL  
ANOS FINAIS  
MATR. 8.501  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**“É maior do que o mar que nós tememos,  
Mais forte que o tufão, meu filho, é Deus.”  
Deus de Casimiro de Abreu**

• Questionário aplicado

Página 01



Visão do professor sobre o número de alunos em sala: uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação

Este questionário foi construído no âmbito do Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação – Especialização em Administração de organizações Educativas, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Portugal), com o objetivo de Investigar a relação da qualidade da educação com o número de alunos em sala de aula. O questionário é anónimo, e como tal confidencial. A informação recolhida será utilizada pela mestranda unicamente para os fins desta investigação.

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

Idade: \_\_\_\_\_ Fem. Masc.

Tempo de docência: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_

\*Quantas turmas você possui: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade que leciona: Turma 1: \_\_\_\_\_ Turma 2: \_\_\_\_\_

Disciplina que leciona: \_\_\_\_\_ Vínculo trabalhista: \_\_\_\_\_

\*Considerar apenas as turmas do primeiro Segmento do Ensino Fundamental regular (1º ao 5º ano). Não considerar as turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

**1- Quantos alunos você tem em sua (s) turma (s)?**

**Turma 1**

Igual ou superior a 31 alunos.

26 a 30 alunos.

20 a 25 alunos.

Menos de 20 alunos.

**Turma 2**  Não se aplica

Igual ou superior a 31 alunos.

26 a 30 alunos.

20 a 25 alunos.

Menos de 20 alunos.

**2- Para cada um dos itens abaixo, marque que influência tem na qualidade do ensino o aumento do tamanho da turma.**

	Melhora a qualidade	Melhora um pouco	Não altera	Piora um pouco	Piora muito
Relação professor aluno.					
Atividades em outros ambientes distintos da sala de aula, na escola.					
Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.					
Atividades em grupo.					
Avaliação formativa e cumulativa.					
Planejamento das atividades de sala de aula.					
Realização de aulas dirigidas, debates.					
Planejamento diversificado.					
Situações diversas que requeiram compartilhar materiais, trabalhos e responsabilidades em sala de aula.					
Intervenção individualizada, dada a diversidade dos alunos.					
Atividades diversificadas a fim de que os alunos possam escolher entre as tarefas variadas.					
Criação de situações de diálogo e participação, como meio para exploração de conhecimentos prévios.					
Realização de atividades que promovam o debate sobre suas opiniões com o objetivo de estimular o pensamento crítico.					
Oferecimento de apoio constante na realização das atividades até que os alunos sejam capazes de atuar de forma autônoma.					

**3- Que outros aspectos mais influenciam no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem? Preencha esta grelha, onde 1 (um) significa pouca influência e 5 muita influência.**

	1	2	3	4	5
Salas de aulas adequadas.					
Sala de professores.					
Sala para planejamento equipadas com computador, impressora, internet e livros para pesquisa.					
Sala de recursos multifuncionais com profissionais habilitados.					
Sala de leitura/ biblioteca com professor.					
Sala de informática com professor.					
Quadra para esportes coberta.					
Parque infantil.					
Refeitório.					
Salas de TV/ vídeos equipadas.					
Equipe técnico-pedagógica (supervisor pedagógico, orientador educacional e inspetor					

## Página 02

escolar).					
Horário das aulas.					
Horário de planejamento do professor na escola.					
Capacitação de professores.					
Salário dos professores.					
Condições de trabalho dos professores.					
Formação dos professores.					
Tempo de experiência do professor.					
Livros e materiais adequados.					
Envolvimento da família na educação dos filhos.					
Maior dedicação dos alunos.					
Nível socioeconômico dos alunos.					

4- Com que frequência você utiliza esses métodos e materiais didáticos? Assinale com um X.

	Sempre ou quase sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Cartazes.				
Livros didáticos.				
Jogos didáticos.				
Textos.				
Vídeos.				
Slides.				
Método expositivo.				
Trabalho em grupo.				
Debate.				
Trabalho de pesquisa.				
Outros.				

5- O tamanho da turma dificulta a qualidade do ensino.

- Concordo plenamente  
 Concordo  
 Nem concordo nem discordo  
 Discordo  
 Discordo totalmente

6- Você tem uma turma com 25 alunos e em um dia determinado faltam 5 alunos que mais dificultam a aula em termos de indisciplina. Que efeitos tem a ausência desses 5 alunos no seu trabalho em sala de aula neste dia?

- Dificulta muito  
 Dificulta um pouco  
 Facilita um pouco  
 Facilita muito  
 Não altera

7- Considerando a pergunta anterior, que fatores influenciam a qualidade da aula na ausência desses 5 alunos? Assinale com um X.

OPINIÃO	Melhora muito a qualidade	Melhora um pouco	Não altera	Piora um pouco	Piora muito
Turma mais calma em momentos necessários.					
Tranquilidade da turma.					
Ruídos em sala de aula.					
Conflitos em sala de aula.					
Explicação e realização do planejamento da aula.					
Atendimento individualizado a alunos com dificuldades.					

8- Você tem uma turma com 25 alunos e em um dia determinado faltam 5 alunos que mais facilitam a aula em termos de disciplina. Que efeitos tem a ausência desses 5 alunos no seu trabalho em sala de aula neste dia?

- Dificulta muito  
 Dificulta um pouco  
 Facilita um pouco  
 Facilita muito  
 Não altera

9- Em caso de aumento da quantidade de alunos em sala, a atuação docente pode não ser suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/ aprendizagem.

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente

10- No auxílio aos alunos com dificuldades o atendimento individualizado do professor é muito importante. O que mais pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino? Preencha esta grelha, onde 1 (um) significa pouca influência e 5 (cinco) muita influência.

	1	2	3	4	5
Material adequado.					
O Tempo em sala de aula.					
Professor do sexo feminino.					
Auxiliar muitos alunos ao mesmo tempo.					
Professor de apoio pedagógico.					
Sala de aula adaptada para comportar todos os alunos.					
Salas de recursos para atendimento em contraturno.					
A ajuda dos alunos a outros alunos da sala.					
Utilização de métodos tradicionais.					
Utilização de métodos ativos.					
A afetividade do professor com o aluno.					
A maior formação do professor.					
A vontade do professor.					
A vontade do aluno.					
O bom humor do professor.					

11- Considera que o aumento do número de alunos potencia as seguintes situações?

OPINIÃO	Aumenta muito	Aumenta	Não altera	Diminui	Diminui muito
Irritabilidade do professor durante a aula.					
Agressão ou ofensas a professores por parte de alunos.					
Conflitos entre alunos.					
Participação dos alunos nas tarefas desenvolvidas.					
Permissibilidade de indisciplina pelo professor por cansaço ou qualquer outro fator.					
Clima positivo entre alunos e professores					
Indisciplina que impossibilita o trabalho do professor.					
Intervenção autoritária do professor devido a irritabilidade, cansaço ou qualquer outro fator.					
Interrupção da aula.					
Bullying durante as atividades.					

12- Em sua opinião, a diminuição do tamanho da turma influencia o ambiente de sala de aula? Preencha essa grelha, onde 1 (um) significa pouca influencia e 5 (cinco) muita influência.

OPINIÃO	1	2	3	4	5
Aulas mais dinâmicas, com mais diálogos entre os alunos.					
Salas de aulas sem brigas constantes.					
Um ambiente saudável, muito mais propício ao aprendizado.					
Os alunos aprendem mais.					
O respeito entre os alunos aumenta.					

13- A avaliação contínua é um tipo de avaliação que ocorre durante todo o processo de ensino/aprendizagem e permite que o professor observe o desenvolvimento dos alunos e considere o tempo de aprendizagem de cada um, ou seja, a avaliação não deve acontecer somente no final dos bimestres através das provas bimestrais. O número elevado de alunos por turma pode ter efeitos nesse processo de avaliação?

- Não prejudica, mas sim facilita.
- Não prejudica nem facilita
- Prejudica pouco.
- Prejudica.
- Prejudica muito.

14- Qual a mudança no grau de dificuldade nas seguintes ações didático-pedagógicas, quando o número de alunos aumenta de 20 para 25 alunos?

Opinião	Dificulta	Dificulta muito	Dificulta um pouco	Facilita um pouco	Facilita muito	Não altera
Verificar o que os alunos realmente conhecem sobre um determinado conteúdo.						
Observações constantes durante as aulas.						
Realizar prova escrita.						
Realizar prova de questões de certo-errado.						
Utilizar diversos instrumentos de avaliação.						
Fazer relatórios de avaliação por aluno.						
Portfólio.						
Seminário.						
Acompanhar a evolução coletiva e individual de sua turma.						
Fornecer ao professor subsídios para uma reflexão constante em sua prática.						
Planejar as atividades de acordo com as características e necessidades dos alunos.						
Elaborar estratégias de ensino.						
Considerar os objetivos educacionais da escola e seu projeto pedagógico.						
Ser criativo na elaboração da aula.						
Ser flexível para replanejar sempre que necessário.						
Utilizar atividades criativas e diversificadas.						
Conhecer bem os alunos: suas competências, seus conhecimentos e habilidades, bem como suas referências socioculturais e seus interesses.						
Preparar bem a aula, articulando o que os alunos conhecem e com os conteúdos que precisam ser aprendidos.						
Introduzir um conteúdo novo fazendo perguntas, problematizando situações, verificando quais são as hipóteses dos alunos sobre o assunto.						
Empregar tarefas diversificadas, compatíveis com o nível de dificuldade dos alunos.						
Utilizar o tom de voz adequado.						
Conhecer dificuldades, personalidade e qualidades de cada aluno.						
Conhecer bem o nível de conhecimentos de cada aluno.						
Ter um bom plano de aula e objetivos claros.						
Explicar aos alunos o que se espera deles em relação a assimilação da matéria.						
Estabelecer normas e deixar bem claro o que se espera dos alunos.						
A estimulação para a aprendizagem que provoque a motivação dos alunos.						
Motivar os alunos.						
Manter o conjunto de normas e exigências que vão assegurar o ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino.						
Estimular individualmente os alunos para aprender.						
Realizar intervenções individualizadas nas atividades de sala.						

15- Qual a mudança no grau de dificuldade nas seguintes ações didático-pedagógicas, quando o número de alunos aumenta de 20 para 30 alunos?

Opinião	Dificulta	Dificulta muito	Dificulta um pouco	Facilita um pouco	Facilita muito	Não altera
Verificar o que os alunos realmente conhecem sobre um determinado conteúdo.						
Observações constantes durante as aulas.						
Realizar prova escrita.						
Realizar prova de questões de certo-errado.						
Utilizar diversos instrumentos de avaliação.						
Fazer relatórios de avaliação por aluno.						
Portfólio.						
Seminário.						
Acompanhar a evolução coletiva e individual de sua turma.						
Fornecer ao professor subsídios para uma reflexão constante em sua prática.						
Planejar as atividades de acordo com as características e necessidades dos alunos.						
Elaborar estratégias de ensino.						
Considerar os objetivos educacionais da escola e seu projeto pedagógico.						
Ser criativo na elaboração da aula.						
Ser flexível para replanejar sempre que necessário.						
Utilizar atividades criativas e diversificadas.						
Conhecer bem os alunos: suas competências, seus conhecimentos e habilidades, bem como suas referências socioculturais e seus interesses.						

Preparar bem a aula, articulando o que os alunos conhecem e com os conteúdos que precisam ser aprendidos.							
Introduzir um conteúdo novo fazendo perguntas, problematizando situações, verificando quais são as hipóteses dos alunos sobre o assunto.							
Empregar tarefas diversificadas, compatíveis com o nível de dificuldade dos alunos.							
Utilizar o tom de voz adequado.							
Conhecer dificuldades, personalidade e qualidades de cada aluno.							
Conhecer bem o nível de conhecimentos de cada aluno.							
Ter um bom plano de aula e objetivos claros.							
Explicar aos alunos o que se espera deles em relação a assimilação da matéria.							
Estabelecer normas e deixar bem claro o que se espera dos alunos.							
A estimulação para a aprendizagem que provoque a motivação dos alunos.							
Motivar os alunos.							
Mantener o conjunto de normas e exigências que vão assegurar o ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino.							
Estimular individualmente os alunos para aprender.							
Realizar intervenções individualizadas nas atividades de sala.							

**16- Que tamanho de turma, no primeiro segmento do ensino fundamental regular considera razoável para a qualidade do ensino ?**

- Menos de 10 alunos por turma.
- 10 a 15 alunos por turma.
- 16 a 20 alunos por turma.
- 21 a 25 alunos por turma
- 26 a 30 alunos por turma  31 a 35 alunos por turma
- Mais de 35 alunos
- Não sabe
- É indiferente

**17- Leia as afirmações abaixo e marque se concorda ou discorda.**

- a) Para incluir um aluno com síndrome de Dawn é fundamental ter uma turma com 15 alunos.
- Concordo plenamente       Concordo       Não concordo nem discordo       Discordo       Discordo plenamente
- b) Turma com 30 alunos contribui para o processo de aprendizagem de alunos autistas.
- Concordo plenamente       Concordo       Não concordo nem discordo       Discordo       Discordo plenamente
- c) Em uma turma de 30 alunos, a presença de um aluno com retardo mental tem como único objetivo a convivência com os demais alunos.
- Concordo plenamente       Concordo       Não concordo nem discordo       Discordo       Discordo plenamente
- d) Turma com 20 alunos possibilita um melhor atendimento a um aluno autista, pois a presença do professor se faz sempre necessária.
- Concordo plenamente       Concordo       Não concordo nem discordo       Discordo       Discordo plenamente
- e) Uma turma com 25 alunos possibilita a interação e aprendizado do aluno autista.
- Concordo plenamente       Concordo       Não concordo nem discordo       Discordo       Discordo plenamente
- f) É possível incluir, com o método adequado, um aluno com síndrome de Dawn em uma turma com 25 alunos.
- Concordo plenamente       Concordo       Não concordo nem discordo       Discordo       Discordo plenamente
- g) Em turmas com 15 alunos, o aluno com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade) é capaz de aprender.
- Concordo plenamente       Concordo       Não concordo nem discordo       Discordo       Discordo plenamente
- h) Em uma sala de aula com 25 alunos, é possível de se realizar atividades específicas com o aluno autista.
- Concordo plenamente       Concordo       Não concordo nem discordo       Discordo       Discordo plenamente
- i) Diante de uma turma de 30 alunos, é difícil para o professor conseguir acompanhar de perto as dificuldades de uma criança com TDHA (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade).
- Concordo plenamente       Concordo       Não concordo nem discordo       Discordo       Discordo plenamente

18- Indique o grau de concordância com as seguintes frases:

OPINIÃO	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
O conteúdo precisa ser adequado às necessidades de aprendizagem da turma.					
É necessário reservar períodos de duração suficiente para os alunos fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas.					
Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazos dos conteúdos em questão necessitam estar claros para a turma.					
As intervenções em sala de aula, pelo professor, devem ser feitas em todos os momentos e possibilitam aos alunos refletirem.					
É importante que as dúvidas individuais, dos alunos, sejam socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma.					
Nas atividades em dupla, ou em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos.					
Muitas dificuldades que aparecem durante as aulas têm origem em uma proposta confusa, mal elaborada ou comunicada de forma ineficiente.					
Em atividades em grupo, os alunos parecem se sentir mais à vontade para apresentar suas ideias, contrapor pontos de vista, fazer perguntas.					
O trabalho em grupo cria situações que favorecem a troca, o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos.					
O contato mais próximo possibilita conhecer melhor cada aluno, suas características, suas dificuldades e dúvidas.					
Quando um aluno não está conseguindo entender determinado conteúdo ou realizar certa tarefa, é vital que o professor dedique mais tempo a ele.					
Em classes numerosas, os professores encontram mais dificuldade para flexibilizar as atividades e perceber as necessidades e habilidades de cada um.					
O PPP deve contemplar o atendimento à diversidade e o aparato que a equipe terá para atender e ensinar a todos.					
O currículo deve prever a flexibilização das atividades (com mais recursos visuais, sonoros e táteis) para contemplar as diversas necessidades.					
Os alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino em uma turma.					
Não se deve valorizar a competição entre os alunos.					
É necessário de atender às necessidades de todos, contemplar as diversas habilidades, e não, valorizar a homogeneidade.					

19- Classifique de modo geral o seu grau de satisfação em relação às dimensões do ensino apresentados abaixo. Preencha esta grelha, onde 1 (um) significa nenhuma satisfação e 3 (três) satisfação máxima.

	1	2	3
Transmissão de cultura e conhecimento.			
Formação teórica dos professores, em geral.			
Participação dos pais na vida escolar dos filhos.			
Valorização do professor por parte da sociedade brasileira.			
Valorização do professor por parte do Ministério da Educação (MEC).			
Educação básica e gratuita de qualidade.			
Condição do ensino em termos de qualidade.			
Participação e empenho do aluno no processo de aprendizagem.			
Contribuição dos professores com a melhoria da aprendizagem, em geral.			

O questionário finaliza aqui. Agradeço pela sua cooperação! Por favor, peça que entregue o questionário preenchido na data combinada. Caso queira ter informações sobre os resultados da pesquisa, pode deixar seu nome e contato, se desejar.  
Nome/ Telefone: \_\_\_\_\_

<https://docs.google.com/forms/d/1WZf3S4clsMd5TjyFxDvowXp8WhNyt27vxyHbFW7k0/prefill>

## ANEXO

- Modelo de questões da ANA (3º ano do ensino fundamental) – Avaliação da Nacional da Alfabetição e demais Avaliações externas<sup>5</sup>
- Modelo de questões da prova Brasil (5ª ano do ensino fundamental) – Matemática<sup>6</sup>

000 IT\_023672  
O número decimal correspondente ao ponto assinalado na reta numérica é



- (A) 0,3  
(B) 0,23  
(C) 2,3  
(D) 2,03

000 IT\_025075  
O piso de uma sala está sendo coberto por cerâmica quadrada. Já foram colocadas 7 cerâmicas, como mostra a figura:



Quantas cerâmicas faltam para cobrir o piso?

- (A) 6  
(B) 7  
(C) 8  
(D) 15

000 IT\_025078  
O carro de João consome 1 litro de gasolina a cada 10 quilômetros percorridos. Para ir da sua casa ao sítio, que fica distante 63 quilômetros, o carro consome

- (A) 5,3 l.  
(B) 6 l.  
(C) 6,3 l.  
(D) 7 l.

1

---

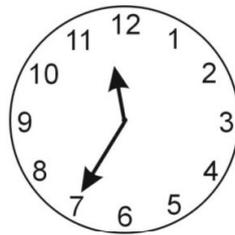
<sup>5</sup> Disponível em: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

000

IT\_025080

Quando Maria colocou um bolo para assar, o relógio marcava



O bolo ficou pronto em 30 minutos. Que horário o relógio estava marcando quando o bolo ficou pronto?

- (A) 11 horas 50 minutos
- (B) 12 horas
- (C) 12 horas 5 minutos
- (D) 12 horas 10 minutos

000

IT\_025088

Uma escola recebeu a doação de 3 caixas de 1 000 livros, mais 8 caixas de 100 livros, mais 5 pacotes de 10 livros, mais 9 livros. Esta escola recebeu

- (A) 3 589 livros.
- (B) 3859 livros.
- (C) 30 859 livros.
- (D) 38 590 livros.

000

IT\_025091

Qual é o MAIOR número que você pode escrever usando os algarismos 8, 9, 1, 5 e 7 sem repeti-los?

- (A) 91 875

2

- Modelo de questões da prova Brasil (5ª ano do ensino fundamental) – Português<sup>7</sup>

**O disfarce dos bichos**

Você já tentou pegar um galinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de **mimetismo**, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 nov. 1993. Suplemento infantil do jornal Folha de São Paulo. Adaptado pelas autoras. In: HELENA, Maria; Bernadette. **Novo Tempo: Português**. São Paulo: Scipione, 1999. v. 1, p. 31.

O bicho-pau se parece com

- (A) florzinha seca.
- (B) folhinha verde.
- (C) galinho seco.
- (D) raminho de planta.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

## Bula de remédio

VITAMIN

COMPRIMIDOS

embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso ..... 400 mg

Vitamina B1 ..... 280 mg

Vitamina A1 ..... 280 mg

Ácido fólico ..... 0,2 mg

Cálcio F ..... 150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.

É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS

Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1999. v. 2, p. 184.

