**A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

**BRAZILIAN SCHOOL EDUCATION**

**EDUCACIÓN ESCUELA BRASILEÑA**

DEBORAH BURIL[[1]](#footnote-1)-[[2]](#footnote-2)

**RESUMO**

O artigo apresenta o contexto educacional brasileiro, a partir do aspecto histórico, politico e didático, onde objetivo é compreender a dicotomia existente entre a teoria e prática no cotidiano escolar, na tentativa de apresentar quais são os entraves/desafios enfrentados pelo docente no desenvolvimento das práticas pedagógicas cotidiana. Nesse sentido a pesquisa bibliográfica serviu de embasamento teórico, sendo possível inferir que a realidade da educação no Brasil, segundo os resultados dos exames sobre os saberes dos estudantes, não está no nível satisfatório, considerando o contexto da globalização, sistema capitalista e desenvolvimento das ideologias neoliberais, que acabam por sucumbir a pouca (ou nenhuma) qualidade de que dispomos. O estudo não pretende finalizar com as reflexões pertinentes à temática, mas prima pelo inicio de um período de sugestões e análises que possam auxiliar na compreensão e desenvolvimento de uma educação significativa. Concluímos com a apresentação de um poema, que se tivesse o nome de desabafo, talvez expressasse o que de fato queremos para a educação no nosso país.

**Palavras - chaves:** Educação brasileira; teoria e práticas pedagógicas; qualidade educacional.

**ABSTRAT**

The article presents the Brazilian educational context, from the historical, political and didactic aspect, which objective is to understand the dichotomy between theory and practice in everyday school life, in an attempt to present what are the barriers / challenges faced by teachers in the development of everyday teaching practices. In this sense, literature served as a theoretical basis, it is possible to infer that the reality of education in Brazil, according to the results of tests on the knowledge of the students are not in satisfactory level, considering the context of globalization, capitalism and development of ideologies neoliberal, which ultimately succumb to little (if any) quality that we have. The study will not end with the relevant reflections to the theme, but strives for beginning a period of suggestions and analysis that can help them understand and develop a meaningful education. We conclude with the presentation of a poem, which had the name of relief, perhaps express what we really want for education in our country.

**Key - words:** Brazilian education; theory and pedagogical practices; educational quality.

**RESUMEN**

El artículo presenta el contexto educativo brasileño, desde el aspecto histórico, político y didáctica, cuyo objetivo es entender la dicotomía entre la teoría y la práctica en la vida cotidiana escolar, en un intento de presentar cuáles son los obstáculos / retos que enfrentan los maestros en el desarrollo de prácticas de enseñanza de todos los días. En este sentido, la literatura sirve como base teórica, es posible inferir que la realidad de la educación en Brasil, de acuerdo con los resultados de las pruebas sobre el conocimiento de los estudiantes, no en un nivel satisfactorio, teniendo en cuenta el contexto de la globalización, el capitalismo y el desarrollo de las ideologías los neoliberales, que finalmente sucumbir a la poca (o ninguna) de calidad que tenemos. El estudio no terminará con las reflexiones pertinentes sobre el tema, pero pulse el comienzo de un periodo de sugerencias y análisis que pueden ayudar en la comprensión y el desarrollo de una educación significativa. Se concluye con la presentación de un poema, que tenía el nombre de alivio, tal vez expresamos lo que realmente queremos para la educación en nuestro país.

Palabras - clave: educación brasileña; teóricas y prácticas pedagógicas; calidad de la educación.

**INTRODUÇÃO**

O presente estudo pretende descrever a partir da pesquisa bibliográfica um panorama de como se apresenta a educação brasileira neste contexto globalizado. O tema é abrangente e desperta reflexões a cerca da pratica pedagógica, que perpassa pelo aspecto histórico-social e conceitual, onde se desenvolveu a educação brasileira, ou melhor, onde deveria ter sido desenvolvida! Nesse sentido, o objetivo é compreender a dicotomia existente entre a teoria e prática no cotidiano escolar, na tentativa de apresentar quais são os entraves/desafios enfrentados pelo docente no desenvolvimento das práticas pedagógicas cotidiana.

Justifica-se o interesse pelo estudo devido ao fato de que as avaliações nacionais e internacionais sobre Educação ter demonstrado uma situação não muito satisfatória, para não dizer ruim. Vejamos, o Brasil encontra-se em último lugar em Matemática, no *Programa for International Student Assessment[[3]](#footnote-3)* (PISA) – 2003, avaliação de caráter internacional, que mede a capacidade dos jovens de 15 anos usarem os conhecimentos para enfrentar os desafios cotidianos, ao invés de apenas avaliar o domínio que possuem sobre o conteúdo do currículo escolar (ZAGURY, 2006).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica[[4]](#footnote-4) (Ideb) aponta que está havendo um crescimento das metas estabelecidas para a qualidade da educação, onde “sintetizam dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática” (SITE DO INEP). Mas a noticia de que 529 mil alunos tiraram zero na redação do ENEM[[5]](#footnote-5) em 2014, deixa os docentes, pais e demais profissionais da área preocupados com os conteúdos programáticos em consonância com tais resultados.

Os problemas são inúmeros e os achismos e senso comum corroboram para a disseminação de informações tendenciosas, onde parafraseando a autora Tania Zagury (2006), “acha-se” muito, mas pesquisa-se pouco. Necessário se faz que os docentes (mesmo em pouco número) que se preocupam em fazer a diferença possam combater essa tendência, propondo estudos, reflexões ou análise contextualizadas que sirvam de incentivo as políticas publicas voltadas à educação de qualidade.

**1 DESENVOLVIMENTO**

A história da Educação escolar brasileira vem se adaptando de maneira muito crítica, principalmente, no período pós-revolução industrial, pois, o que se observa é que a “sistematização do processo de ensino-aprendizagem vem se ajustando, [...], à organização dos processos produtivos dominantes” (RAYS apud VEIGA et al, 2012, p. 93).

Comprova-se que as práticas educacionais contemporâneas são as mesmas dos séculos passados, que conforme descreveu Ghiraldelli (2000), o modelo desenvolvido pelos padres jesuítas de um ensino europeu e de tendência pedagógica tradicional permanece intrínseco nas ações pedagógicas atuais. Estas podem ser observadas pela valorização da obediência e disciplina, além de abarcar um ensino conteudista.

E quando se fala de educação é de fundamental importância compreender a relação existente com a teoria marxista e a pedagogia socialista, considerando que tal relação ocorre de múltiplas e diferentes formas, envolve, dentre outras tantas compreensões, as contradições da concepção burguesa e socialista de educação, a educação e sociedade de classes, a pedagogia histórica - crítica e os desafios pedagógicos no contexto brasileiro (DUARTE, 2012).

Enfim, a Revolução Industrial trouxe dentre outras consequências, a mobilização das classes trabalhadoras que teve o objetivo de controlar o processo produtivo, fazendo surgir várias acepções de socialismo. Tanto que o Manifesto do Partido Comunista (MARX; ENGELS, 1968 apud DUARTE, 2012) contem a distinção entre “socialismo reacionário” (onde estão os socialismos feudal, pequeno burguês e alemão), “socialismo conservador ou burguês” e “socialismo e comunismo crítico-utópicos”, “socialismo utópico” e “socialismo científico”.

Interessante notar que no “socialismo utópico” as ideias socialistas vislumbrava o movimento capitalista burguês pela via da educação. Isto porque conforme esta concepção a sociedade seria organizada de forma justa, não haveria crimes e nem pobreza, onde todos participariam da produção e fruição dos bens de acordo com suas capacidades e necessidades; além da necessidade extinguir a ignorância - que é concebida como obstáculo para a construção dessa nova sociedade, onde a educação teria papel decisivo nesse processo, ao colaborar para a erradicar tal ignorância. Mas, conforme salientou Engels, ainda era preciso sobrepujar a característica utópica (fantasiosa, imaginária ou poética) típica dessa visão do socialismo.

Assim, deve-se a Marx “a teoria da mais-valia”, que revelou o que estava oculto na produção capitalista, corroborando para o que “socialismo torna-se científico” (DUARTE, 2012, p.61). O Brasil dispõe de legislações avançadas, observa-se que desde meados do século XIX com a Constituição de 1824 até a atual de 1988, o direito à educação a todos os cidadãos é assegurado (MANACORDA, 2010). Mas, este direito não lhe é afirmado conforme se descreve nos preceitos legais, quando é possível verificar que no cotidiano das escolas públicas dos nossos municípios, têm-se escolas sem ações políticas que visem qualidade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que exige a interação de vários aspectos: “*Corpo docente qualificado e até condições de infraestrutura escolar favorável, o que inclui materiais didáticos, equipamentos, e estruturas físicas apropriadas. Sem o suporte suficiente para o desenvolvimento do seu trabalho, a atuação do professor fica prejudicada, ou seja, o suporte institucional é fundamental para que o professor possa desenvolver um bom trabalho educacional”* (Escola Nacional de Administração Pública - ENAP, 2013, p. 377).

E os estudos têm demonstrado que a escola pode [e deve] fazer a diferença (BARBOSA & FERNANDES, 2001; LEE, 2008, grifo nosso). Tal entendimento, inclusive, impulsiona outros estudos (nacionais e internacionais) com o objetivo de reconhecer quais as características e/ou fatores escolares são mais eficazes para promover aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, quais seriam os “determinantes-chave” da eficácia escolar (SAMMONS, 1999 apud ENAP, 2013).

Nesse sentido, quanto às finalidades da educação e as metodologias de trabalho utilizadas nos currículos escolares, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) verifica-se certo distanciamento, que conforme foi demonstrado por Bordieu (2011) reflete no trabalho pedagógico, que reproduz e reforça as desigualdades sociais capitalistas (BRASIL, 2010), já descritas nas palavras sobre o socialismo de Engels e da mais-valia de Marx.

A escola, infelizmente, é o aparelho para que o Estado não seja educador, e sim administrador, parafraseando o autor Florestan Fernandes. Até porque o professor é refém da falta de qualidade de formação e de ensino que desenvolve, do tempo e das condições para buscar superar tais deficiências, das condições precárias de trabalho, da falta de respeito da família e alunos, que, por sua vez, demandam ações e responsabilidades que são intrínsecas à família, transferidas à escola, que não tem autoridade nem condições para tal, enfim, refém da sociedade como um todo (ZAGURY, 2006).

Mas à medida que o papel social do professor é resignificado, de acordo com o contexto sócio histórico, seria viável que os processos formativos também ocorressem, o que não é verificado. Pois, o que se constata é a “distancia entre a estrutura dos cursos de pedagogia, a realidade da sala de aula e as demandas que se colocam para o exercício do magistério” (AVANCINI, 2009, p. 31).

Encontra-se registrado um “Raio X para as novas práticas”, numa Revista de outubro de 2009[[6]](#footnote-6), que esclarece perfeitamente, segundo um grupo brasileiro de especialistas em Educação as características que os curso de formação de professores deveriam ter. E sinalizam que é necessário atentar para quatro fatores fundamentais, a saber: *1. Formação deve estar associada à prática; 2. Devem ter fundamentos da educação em história, psicologia e sociologia; 3. Devem ter disciplinas de formação pedagógica; e 4. Devem ter disciplinas dos conteúdos das series em que vai lecionar* (AVANCINI, 2009, p. 29).

Embasados na mesma referência, o documento esclarece que é preciso compreender o “contexto no qual o profissional vai exercer o seu oficio”, pois, a partir desta primícia é que dará o desenvolvimento deste profissional (AVANCINI, 2009, p. 30). Acrescenta-se ainda, outra problemática, pontuada pelo professor do Departamento e Administração da Faculdade de Brasília (UnB) Rogério Córdova: a da identidade da pedagogia. Segundo o professor, há uma predominância no Brasil de sobrepor os “conceitos de educação e pedagogia, na qual a primeira se apresenta como uma “prática social” e a segunda como “a ciência da educação””. E diz: “Isto me parece um equivoco, pois educação e pedagogia não podem ser reduzidas uma à outra, já que são manifestações distintas de um fenômeno” (idem, p. 30).

E continua sua explanação, propondo que se considere a educação enquanto um: “fenômeno antropológico e sociológico amplo e difuso”, que consiste numa verificação sobre a maneira pelo qual as sociedades propagam os valores, leis e normas próprias, tendo em vista a manutenção desta sociedade, que por sua vez faz dos membros desta sociedade um educador (e um educando) (idem, acréscimos nossos).

Já a pedagogia, segundo o professor Córdova, consiste em ““*Uma prática educativa” que se realiza de maneira sistemática, metódica, planejada, avaliada, numa intencionalidade especifica. Ou seja, o que costumamos chamar de educação formal. Trata-se de um fenômeno não difuso, mas intencional e sistemático segundo métodos que orientam essa prática na identificação dos educandos, na definição do que será ensinado a eles, na ordenação desses conteúdos e ensinar, na identificação de seus objetivo – factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, citando o educador espanhol Antoni Zabala”* (AVANCINI, 2009, p. 30-31).

Remete-nos então a concluir que é indispensável compreender que o cenário é por si só complexo e espera-se que o educador: seja um profissional com autonomia intelectual, tenha uma visão critica da sociedade, que estabeleça um ‘diálogo’ critico com a sociedade, que favoreça a aprendizagem critica e ainda que possa agir de forma mutua entre o contexto social e cultural dos alunos (AVANCIN, 2009).

Ressalta-se que a Coordenadora de Licenciaturas Diversas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Fátima Cruz pontua que é preciso agregar a tudo isso, a “fragilização dos sistemas públicos de ensino, a precarização das condições de trabalho, a ausência de tempo para a reflexão e os questionamentos em relação às práticas dos professores”, considerando ainda: *“As mudanças que vêm se operando no cotidiano e abrangem desde a lógica do mercado de trabalho, o avanço da tecnologia, a velocidade dos processos de comunicação, a ampliação do conhecimento, até as transformações de ordem cultural – a mudança da organização familiar e a violência, por exemplo*” (AVANCINI, 2009, p. 32).

Sendo assim, recai-se sobre um aspecto fundamental, qual seja a importância do currículo dos cursos de formação, notando-se que este constitui o embasamento para que o profissional possa desempenhar bem suas atribuições.

De acordo com a Fundação Carlos Chagas, numa pesquisa sobre a *Formação de Professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos* foi possível observar que há uma predominância da formação teórica, especialmente nas disciplinas de fundamentos gerais da educação. Descrito também, que não se pode concluir que estejam ausentes as demais disciplinas de formação profissional, pelo fato de que “nestas prevalecem os referencias teóricos” (AVANCINI, 2009, p. 32). A pesquisa ainda demostra que “*A prática – que poderia ser a chave para possibilitar uma maior aproximação com as demandas da sociedade e da escola – está ausente de boa parte dos cursos de formação inicial de professores. Nas licenciaturas só 10% dos currículos são dedicados à didática e 95% não têm especificações para seus programas de estágio, o que remete a um questionamento se eles estão cumprindo sua função: efetuar a integração dos profissionais que estão sendo formados pelas universidades e faculdades com as escolas*” (AVANCINI, 2009, p. 32).

Desta forma, complementam-se os dados da mesma pesquisa, o fato de que em relação à educação infantil e anos iniciais a situação não se difere: os currículos dos cursos de pedagogia, só contemplam menos que 5% dos conteúdos da educação infantil, e apenas uma pequena parte aborda as questões dos fundamentos e informações gerais sobre esta etapa.

Inclusive a pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Maria Malta Campos, faz um questionamento proposital, da qual este estudo tem o privilegio de apropriar-se: “*Como esperar que as creches e pré-escolas desenvolvam um trabalho significativo, se seus professores quase nada aprendem sobre desenvolvimento infantil, sobre formas de trabalhar com crianças bem pequenas, sobre como associar a educação e o cuidado, sobre como organizar um ambiente estimulante para crianças que permanecem longas horas diárias nas instituições?”*

A pesquisadora ainda considera que o necessário a fazer inicialmente seria diferenciar o perfil dos professores segundo a organização da Educação Básica no país. Ou seja, se a educação infantil e os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental exigem um profissional “polivalente”, os profissionais para o segundo segmento e ensino médio, seriam os “especializados”. Desta forma, estariam preparados para as especificidades de cada etapa, principalmente no que diz respeito ao domínio dos conteúdos a serem desenvolvidos e conhecimento dos métodos de trabalhar tais conteúdos, adequando-se a cada faixa etária e etapa da educação (AVANCINI, 2009).

Partindo destes pressupostos, a didática emerge num contexto da educação brasileira que se apresenta no meio do processo de globalização, das novas tecnologias da informação e da comunicação. Processos que provocam reorganização do trabalho, nas regras econômicas com impactos sociais, que consequentemente refletem na educação, e o autor Vieira (2002, 2002, p. 30 apud VEIGA et al, 2012, p. 46) esclarece que são efeitos desastrosos sobre o trabalho pedagógico: “*Mudanças nas formas de organização do trabalho escolar – ciclos e classes de aceleração – alteram radicalmente a rotina dos professores. Estes se veem diante de um acúmulo de papéis, funções e responsabilidades impostas por um processo de reforma sobre o qual não foram consultados e que, ao que tudo indica, não sabem para onde caminhar. [...]. No afã de promover a modernização a qualquer custo, as reformas em curso podem representar uma faca de dois gumes”.*

Nessa concepção, a didática passa a ficar “*desvinculada do contexto social mais amplo, possibilitando a formação do professor técnico, mero executor de atividades rotineiras, acríticas e burocráticas*” (VEIGA et al, 2012, p. 47).

Os saberes necessários para a prática da sala de aula, que seriam os conhecimentos didáticos na formação do professor que abarcam os conteúdos programáticos, são reduzidos ao “viés da unidimensionalidade e da conformidade”, pois, as diretrizes curriculares estão relacionadas à noção de competência, a uma noção restrita, a “um conjunto de informações técnicas para o exercício da docência, distanciando-se de seu significado mais amplo” (VEIGA et al, 2012, p. 48).

Enquanto o processo de ensino for visto como um passo linear e sobreposto da teoria a pratica, parafraseando a autora Ilma Passos A. Veiga (2012), não será possível suplantar os desafios para uma pratica pedagógica significativa, atraente e prazerosa para os educadores e educandos.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

ESCOLA, ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Que criança é essa que se apresenta sem infância?

Sem sentimento?

Sem direitos?

Sem abundância?

Que escolarização é esta?

Que nega a diversidade,

Que apaga a identidade,

Que não vê a idade,

E acaba em vaidade!

Que escola é esta?

Que não vê o que se escreve...

Que se escreve o que não vive...

Que vive longe do que deveria ser?

Que escolarização?

Sem contextualização...

Que não respeita a conscientização,

E a civilização!

Que impede a democratização...

Que rouba a identificação?

Não quero ser educador

Para ser confundido como um mercador

Pelo fato de que quero ser incentivador

Ou até mesmo provocador...

De atitudes criticas,

Legitimas

Dignas

De um ser humano

Inovador!

Deborah Buril (2015).

**REFERÊNCIAS**

AVANCINI, Marta. Raio X para novas práticas. **REVISTA EDUCAÇÃO.** Ano 13, nº 150. São Paulo, Editora Segmento, outubro/2009.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4a série. In: C. Franco (Ed.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 155-172. In: NETO, Joaquim José Soares; KARINO Camila Akemi; JESUS; Girlene Ribeiro de e ANDRADE, Dalton Francisco de. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista da Escola Nacional de Administração Pública** **- ENAP**, Brasília, nº 64 (3): 377-391 jul./set. 2013. Disponível em: [www.enap.gov.br](http://www.enap.gov.br). Acesso em abr. 2015.

DUARTE, Newton. (Org.); SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

JESUS; Girlene Ribeiro de e ANDRADE, Dalton Francisco de. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista da Escola Nacional de Administração Pública** **- ENAP**, Brasília, nº 64 (3): 377-391 jul./set. 2013. Disponível em: [www.enap.gov.br](http://www.enap.gov.br). Acesso em abr. 2015.

BOURDIEU, P. Homo academicus. Florianópolis: UFSC, 2011. (Publicado originalmente em francês, 1984).

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Nº 9.394 – 20 de Dezembro de 1996. MEC. 2010.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, 1966.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação.** 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. Capítulo 2: A Segunda República. Disponível em: http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/pedagogia/3\_periodo/Historia\_da\_Educacao\_Brasileira.pdf. Acesso em abr. 2015.

LEE, V. L. Utilização de modelos lineares hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola. In: N. BROOKE e J. F. SOARES (Ed.). *Pesquisa em eficácia escolar*: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. P. 273-296. In: NETO, Joaquim José Soares; KARINO Camila Akemi; JESUS; Girlene Ribeiro de e ANDRADE, Dalton Francisco de. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista da Escola Nacional de Administração Pública** **- ENAP**, Brasília, nº 64 (3): 377-391 jul./set. 2013. Disponível em: [www.enap.gov.br](http://www.enap.gov.br). Acesso em abr. 2015.

MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez: 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. (1968). Manifesto do partido comunista. São Paulo, Escriba. In: DUARTE, Newton. (Org.); SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

NETO, Joaquim José Soares; KARINO Camila Akemi; JESUS; Girlene Ribeiro de e ANDRADE, Dalton Francisco de. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista da Escola Nacional de Administração Pública** **- ENAP**, Brasília, nº 64 (3): 377-391 jul./set. 2013. Disponível em: [www.enap.gov.br](http://www.enap.gov.br). Acesso em abr. 2015.

RAYS, Oswaldo Alonso. Metodologia do ensino: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. (coord.) **Repensando a Didática**. 29ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

SAMMONS, P. *School Effectiveness:* Coming of Age in the 21st Century*.* Taylor & Francis Group. 1999. BARBOSA & FERNANDES, 2001. In: NETO, Joaquim José Soares; KARINO Camila Akemi; JESUS; Girlene Ribeiro de e ANDRADE, Dalton Francisco de. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista da Escola Nacional de Administração Pública** **- ENAP**, Brasília, nº 64 (3): 377-391 jul./set. 2013. Disponível em: [www.enap.gov.br](http://www.enap.gov.br). Acesso em abr. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. (coord.) **Repensando a Didática**. 29ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

VIEIRA, Sofia L. (2002) Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, I.P.A. e AMARAL , A.L. (orgs.). Formação de professores: Políticas e debates. Campinas: Papirus, 2012. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. (coord.) **Repensando a Didática**. 29ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

ZAGURY, TANIA. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Record,2006.

**SITE:**

<Http://portal.inep.gov.br/>.

Http://[www.enap.gov.br](http://www.enap.gov.br)/.

1. Deborah Buril Rocha Ribeiro. Professora, Pós Graduada em Docência Superior, Mestre em Educação. Contato: [deboraburil@hotmail.com](mailto:deboraburil@hotmail.com). [↑](#footnote-ref-1)
2. Artigo apresentado a Disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação, ministrada pelo Professor Dr. Omar Carrasco. [↑](#footnote-ref-2)
3. PISA - O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (SITE DO INEP). [↑](#footnote-ref-3)
4. O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE (SITE DO INEP). [↑](#footnote-ref-4)
5. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. [↑](#footnote-ref-5)
6. REVISTA EDUCAÇÃO. Ano 13, nº 150. São Paulo, Editora Segmento, outubro/2009. [↑](#footnote-ref-6)