

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCINALDA CARNEIRO LIMA**

**ÍNDICE DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): UM ESTUDO  
DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CÁCERES - MT**

**CÁCERES-MT**

**2018**

**LUCINALDA CARNEIRO LIMA**

**ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): UM ESTUDO  
DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CÁCERES - MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

**CÁCERES-MT**

**2018**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

L732n	<p>LIMA, Lucinalda Carneiro.</p> <p>Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Cáceres-MT / Lucinalda Carneiro Lima – Cáceres, 2018.</p> <p>144 f.; 30 cm. (ilustrações) II. color. (sim)</p> <p>(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.</p> <p>Orientadora: Elizeth Gonzaga dos Santos Lima</p> <p>1. Avaliação em Larga Escala. 2. Ideb. 3. Qualidade na Educação. I. Lucinalda Carneiro Lima. II. Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Cáceres-MT.</p> <p>CDU 37</p>
-------	---

**LUCINALDA CARNEIRO LIMA**

**ÍNDICE DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): UM ESTUDO  
DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CÁCERES- MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr<sup>a</sup> Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

---

Dr. Ademar de Lima Carvalho (Membro Externo – PPGedu/UFMT)

---

Dr<sup>a</sup>. Marilda de Oliveira Costa (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

**APROVADA EM:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

*Dedico esta dissertação aos profissionais da educação que acreditam e lutam por uma sociedade justa e igualitária a todos.*

*Dedico também a minha família, meus pais, Reinalda e Lucio aos irmãos Ivan, Darlan, Alan e a minha prima Graciana e sobrinha Laura pelo amor incondicional dedicado a mim em todos os momentos da minha jornada existencial .*

*Dedico ao Leonardo, pelo incentivo em todos os passos que me aventuro e pela paciência nos momentos tão meus.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradecimentos especiais a todos aqueles que, fazem parte da minha história e que de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.*

*Aos meus familiares que são muitos e os amo infinitamente. Gratidão pelo apoio, pelo carinho, pelo amor incondicional e por suportar minhas chatices, crises de ansiedades e stress.*

*À Professora Dr<sup>a</sup> Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, por compartilhar comigo seu conhecimento, meus momentos de incertezas, das quais ela sempre tinha certeza. Grata por dispor de seu tempo nessa caminhada de aprendizado científico.*

*Ao Laécio Neves Cardoso que compartilhou comigo momentos de incertezas, tristezas, desespero, momentos de alegria e estudo no mestrado em particular na sala de pesquisa das quais compartilhamos. Feliz por tê-lo como amigo de estudo e de trabalho.*

*Agradeço ainda, à Turma do PPGEdU 2016, pela amizade e trocas de experiências e saberes. Cada um de vocês possui uma propriedade especial em meu coração. Grata ao destino pelo feliz encontro. Em especial aos futuros mestres da linha de pesquisa Formação de Professores: Políticas e práticas pedagógicas que aceitaram os desafios de navegar em rios turvos. Houve momentos que nos perdíamos, nos encontrávamos, nos desconstruíamos e nos construimos.*

*Aos profissionais da Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva” Por terem participado da pesquisa e aos profissionais da Escola Municipal “Tancredo Neves” por me apoiarem nessa trajetória.*

*Agradeço a todos os professores do PPGEdU pelos preciosos ensinamentos. Em especial a professora Heloísa Salles Gentil pela amizade, ao professor Irton Milanesi pela paciência. Reencontros que alegraram meu coração.*

*Sou grata a Professora Dr<sup>a</sup>. Marilda de Oliveira Costa e ao Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho por aceitarem o convite e prontificarem a participar da banca avaliadora deste trabalho e também pelas contribuições significativas compartilhadas comigo.*

*“Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la.”*

***Bertolt Brecht***

## RESUMO

A presente pesquisa visa compreender a partir da ótica dos professores e gestores os efeitos do IDEB na Escola Municipal Raquel Ramão da Silva em Cáceres – MT. Assim, o problema deste estudo constituiu-se em saber: quais as implicações do IDEB na escola estudada e que ações foram desenvolvidas pela escola nas diversas situações apontadas nos resultados e como essas ações se materializaram no espaço escolar? Para tanto, efetuamos uma discussão referente a avaliação externa em larga escala na educação básica no Brasil e as influências dos organismos internacionais, bem como o papel do Estado e das instituições escolares. Esta pesquisa organizou-se como um estudo de caso sustentada na abordagem qualitativa. Os sujeitos foram professores e gestores que participaram de duas ou mais edições do IDEB entre os anos de 2005 a 2015 na escola pesquisada. A coleta de dados ocorreu por meio de fontes bibliográficas, documentais, questionário a fim de traçar o perfil dos docentes e entrevista semiestruturada. Os resultados demonstraram que os sujeitos compreendem que a política de avaliação em larga escala é necessária, apesar de evidenciarem que os dados divulgados são insuficientes para compreensão da realidade, e que o município oferece pouco ou nenhum suporte técnico e financeiro na superação das dificuldades apresentadas. Também ficou evidenciado que esses resultados não são utilizados como melhoria das práticas pedagógicas, principalmente, as que se realizam no contexto da sala de aula nas relações professor aluno.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala, IDEB, qualidade na educação.

## **ABSTRACT**

This research aims to understand from the perspective of teachers and managers the effects of the IDEB at the Raquel Ramão da Silva Municipal School in Cáceres - MT. Thus, the problem of this study was to know: what are the implications of IDEB in the school studied and whose actions were developed by the school in many situations pointed out in the results and how did these actions materialize in the school space? In order to do so, we conducted a discussion regarding the large-scale external evaluation of basic education in Brazil and the influences of international organizations, as well as the role of the State and school institutions. This research was organized as a case study based on the qualitative approach. The subjects were teachers and managers who participated in two or more editions of the IDEB between the years 2005 to 2015 in the school researched. The data collection was done through bibliographical sources, documentary, interview in order to trace the profile of the teachers and semi-structured interview. The results showed that the subjects understand that a large-scale evaluation policy is necessary, despite evidence that the data disclosed are not enough to understand reality, and that the town offers little or no technical and financial support in overcoming the difficulties presented. It was also evidenced that these results are not used as an improvement of the pedagogical practices, mainly, those that are realized in the context of the classroom in the student teacher relations.

**Key words:** Large scale evaluation, IDEB, quality in education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ADI</b>	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANA</b>	Avaliação Nacional da Avaliação
<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>ANRESC</b>	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CBE</b>	Centro Brasileiro de Educação
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CMEC</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CUT</b>	Central Única dos Trabalhadores
<b>FCC</b>	Fundação Carlos Chagas
<b>FIESP</b>	Federação das Indústria do Estado de São Paulo
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Anísio Teixeira
<b>MEC</b>	Ministério de Educação
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PAC</b>	Programa de Aceleração do Crescimento
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PME</b>	Programa Mais Educação
<b>PNAIC</b>	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
<b>PPGEDU</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica

<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TRI</b>	Teoria de Resposta ao Item
<b>UNEMAT</b>	Universidade do Estado de Mato Grosso
<b>ZAPs</b>	Zona de Atendimento Prioritário

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - IDEB Escolas Municipais de Cáceres-MT anos iniciais .....	26
<b>Quadro 2</b> - Escolas Municipais de Cáceres-MT anos finais .....	27
<b>Quadro 3</b> - Variações do IDEB anos iniciais .....	28
<b>Quadro 4</b> - Variações do IDEB anos finais .....	30
<b>Quadro 5</b> - Produções que constam no Banco de Teses da CAPES-MEC (Teses e Dissertações).....	36
<b>Quadro 6</b> - Produções que constam no Banco de Teses da CAPES-MEC (Teses e Dissertações).....	37
<b>Quadro 7</b> - Produções que constam no Banco de Teses da CAPES-MEC (Teses e Dissertações).....	37
<b>Quadro 8</b> - Dissertações lidas na íntegra.....	39
<b>Quadro 9</b> - Avaliação em larga escala de 1990 a 1995 .....	68
<b>Quadro 10</b> - Avaliação em larga escala de 1997 a 2003 .....	69
<b>Quadro 11</b> - Avaliação em larga escala de 2005 e 2007 .....	70
<b>Quadro 12</b> - SAEB 1997: Proficiências médias e desvio padrão.....	80
<b>Quadro 13</b> - Limite superior e inferior das proficiências .....	80
<b>Quadro 14</b> - Exemplo de cálculo do IDEB .....	82
<b>Quadro 15</b> - Valores do IDEB observados em 2005/2015 e metas para 2022 - Brasil.....	82
<b>Quadro 16</b> - Evolução das Notas na Prova Brasil .....	83
<b>Quadro 17</b> - Evolução das Notas na Prova Brasil .....	84
<b>Quadro 18</b> - Escala e Matrizes SAEB – Língua Portuguesa.....	84
<b>Quadro 19</b> - Escala e Matrizes SAEB – Matemática .....	85
<b>Quadro 20</b> - Taxa de Aprovação Anos Iniciais .....	86
<b>Quadro 21</b> - Taxa de Aprovação Anos Finais .....	87

<b>Quadro 22</b> - Perfil da Escola .....	89
<b>Quadro 23</b> - Perfil dos Professores lotacionograma.....	91
<b>Quadro 24</b> - Perfil Servidores Técnicos e Apoio .....	91
<b>Quadro 25</b> - Perfil dos professores respondentes do questionário .....	97
<b>Quadro 26</b> - Perfil dos Entrevistados .....	98
<b>Quadro 27</b> - Pontos Positivos e Negativos da Prova Brasil e IDEB .....	104
<b>Quadro 28</b> - Avanços e dificuldades .....	121

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Variações do IDEB anos iniciais.....	28
<b>Gráfico 2</b> - Variações do IDEB anos finais .....	30

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Avaliações SAEB .....	70
---	----

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1</b> - Avaliação em larga escala – o que os docentes pensam?.....	99
<b>Mapa 2</b> - Pontos Positivos e Pontos Negativos .....	102
<b>Mapa 3</b> - Pontos Positivos e Negativos da Prova Brasil e IDEB .....	106
<b>Mapa 4</b> - Mudanças a partir dos resultados das avaliações em larga escala.....	115
<b>Mapa 5</b> - Contribuições do IDEB .....	117
<b>Mapa 6</b> - Avanços e Dificuldades a partir da Política de Avaliação .....	119
<b>Mapa 7</b> - Compreensão dos docentes acerca do IDEB.....	122

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>22</b>
2.1 O caminho trilhado.....	22
2.2 O estudo de caso.....	24
2.3 Escolha da escola .....	25
2.4 A escola <i>locus</i> da pesquisa .....	31
2.5 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	32
2.6 Os fundamentos da análise dos dados .....	41
<b>3 A EMERGENCIA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA ABRANGÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>43</b>
3.1 Avaliação: concepções teóricas e práticas .....	43
3.1.1 Avaliação da aprendizagem.....	46
3.1.2 Avaliação em larga escala .....	48
3.1.2 Avaliação em larga escala e a busca pela qualidade.....	53
3.2 Avaliação da educação básica no Brasil .....	60
3.3 Década de 1990: era das avaliações .....	67
<b>4 REFORMA EDUCACIONAL “TODOS PELA EDUCAÇÃO”: IDEB - FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>72</b>
4.1 O Programa de Desenvolvimento da Educação Básica como política educacional....	72
4.2 A Criação do IDEB.....	77
4.3 O IDEB na Escola Raquel Ramão da Silva.....	83
<b>5 IDEB: IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES E GESTORES .....</b>	<b>88</b>
5.1 Contextualização do <i>locus</i> da pesquisa.....	88
5.2 O processo de avaliação no PPP da Escola Municipal Raquel Ramão da Silva.....	92
5.2.1 Avaliação na instituição escolar .....	94
5.3 O IDEB para os docentes e gestores da escola: convergências e divergências.....	95

5.3.1 A busca pelo perfil dos entrevistados.....	96
5.3.2 Os efeitos do IDEB nas falas dos gestores e professores. ....	98
5.3.3 Concepções de avaliação em larga escala nas vozes dos entrevistados.....	99
5.4. Avaliação da sala de aula e sua repercussão na avaliação em larga escala.....	108
5.5 Implicações da avaliação em larga escala e o IDEB na escola .....	111
5.5.1 Concepções acerca dos avanços e dificuldades na ótica dos docentes e gestores...	119
5.6 Efeitos e implicações do IDEB: Categorias emergentes nas falas dos docentes e gestores .....	125
5.6.1 IDEB: Avaliação Punitiva e meritocrática e os efeitos na prática docente .....	125
5.6.2 Contradições entre o cotidiano do professor em sala de aula e a avaliação do IDEB .....	129
5.6.3 Efeitos dos resultados do IDEB: Foco no docente e não na qualidade e aprendizagem do aluno .....	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS .....	137
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	141
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	142
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	143

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada “*IDEB: Um Estudo de Caso em uma escola Municipal de Cáceres-MT*”, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) na linha de pesquisa Formação de Professores: Políticas e Práticas Pedagógicas tem por objetivo geral compreender os efeitos dos resultados do IDEB na Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva”.

O interesse pelo tema esteve presente em meu íntimo desde a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, quando me indagava a respeito da avaliação pedagógica realizada em sala de aula e suas implicações com a avaliação em larga escala aplicada no Ensino Superior pelo Ministério da Educação, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), sendo então o tema gerador do meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Nesta Pesquisa verifiquei a qualidade do Ensino Superior buscando compreender os critérios estabelecidos e se a avaliação do SINAES convergia ou divergia no processo de aprendizagem, ou ainda se uma se destacava no processo de ensino mais que a outra, de forma que identificássemos qual contribuiu para a aprendizagem. Os resultados evidenciaram que no ano de 2006 os resultados dos SINAES eram pouco discutidos entre os docentes e, portanto, estes se preocupavam com a avaliação da aprendizagem, por considerar que esta apresentava impacto direto na qualidade do processo de ensino aprendizagem e na qualidade da Universidade.

Iniciei meu trabalho como docente da educação básica no ano de 2007 em duas instituições de ensino, sendo uma na esfera pública e outra privada. As práticas pedagógicas se diferenciavam em diversas formas, provocando o questionamento de quais critérios estabelecer nas avaliações de modo que elas pudessem me dar indicativos para subsidiar futuras aulas. Observava os padrões de homogeneização em uma escola, na qual as provas realizadas pelos alunos eram elaboradas seguindo um modelo proposto pelo sistema apostilado, em contrapartida, em outra escola, a avaliação era pautada única e exclusiva pela subjetividade do professor, e assim se internalizava um processo de inquietude e excitação.

Posteriormente, em 2010, já inserida na escola na qual sou professora estatutária pela rede municipal, era recorrente uma exigência da equipe gestora no que tange a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, essa exigência acontecia conforme ditado popular “em efeito cascata”, de uma hierarquia superior para outra, ou seja, desde o

Ministério da Educação (MEC) quando promove o ranqueamento, fica explícita uma culpabilização entre os entes federativos e escolas, os municípios através da Secretaria Municipal de Educação (SME) por sua vez se vê na condição de efetivar suas cobranças, e assim os gestores escolares também impõe uma responsabilidade ao seu corpo docente. A responsabilização dos professores em relação aos resultados, pelos demais envolvidos e segmentos governamentais, administrativos e da comunidade escolar como um todo ocorre de forma notória e demasiadamente autoritária.

Na escola em que atuo como docente da Educação Básica, o discurso no que se refere à manutenção e aumento do IDEB eram constantes, principalmente em virtude das notas negativamente expressivas obtidas em 2005, quais sejam, nota 2,8 nos anos iniciais e nota 2,7 nos anos finais. De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), criado pelo Decreto nº 6.064/2007, que também instituiu o IDEB a escola foi considerada como prioritária com base nessa nota aferida nesse ano. Esse atendimento se justificaria uma vez que as escolas que obtiveram até 2,7 para anos iniciais e 2,8 para os anos finais, teriam prioridade no atendimento do MEC a respeito das assistências técnica e financeira. O PDE escola tem como objetivo auxiliar as escolas públicas em sua organização de modo que a escola invista em sua qualificação para oferecer mais qualidade no ensino ao estudante e aumentar a nota do IDEB.

No biênio seguinte, a escola apresentou melhora significativa no IDEB tanto dos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental saindo de 2,8 dos anos iniciais para 3,0 na edição de 2007 e posteriormente 4,8 na edição de 2009. Nos anos finais, a nota saiu de 2,7 para 2,8 em 2007 e na edição de 2009 chegou a 4,0 pontos. Nesse sentido, sob essas ocorrências surgia-me os questionamentos relacionados ao fato de não conseguir estabelecer uma relação da avaliação em larga escala e a qualidade que se deseja concretizada no chão da escola e como os professores se situam neste contexto.

Diante desta inquietação em relação a avaliação em larga escala e em busca de encontrar algo para compreendê-la, ingressei no mestrado em Educação ofertado pelo Programa de Pós-Graduação da UNEMAT 2015 para turma 2016 com a finalidade de estudar quais as implicações que levaram as oscilações na escola estudada e que ações foram desenvolvidas pela escola nas diversas situações apontadas e como essas ações se materializaram no espaço escolar o que se configurou como problemática dessa pesquisa.

Na busca de estudar essa problemática, o caminho foi constituído de seis etapas, inicialmente realizei a pesquisa bibliográfica e o balanço de produção, posteriormente fiz o levantamento de dados no sitio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anízio Teixeira (INEP/MEC) para selecionar o *lócus* da pesquisa. Com a delimitação do *lócus* desenvolvi a pesquisa documental, bem como aplicação de um questionário e entrevistas semiestruturadas para os gestores e professores da escola selecionada para o estudo de caso. Após os primeiros contatos com os dados encontrados foram calculadas as variações das notas das escolas da rede municipal de Cáceres-MT e a escolha do *lócus* da pesquisa. Os dados indicaram que a escola que apresentou a maior variação no IDEB no período de 2005 a 2015 foi a Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva”.

Nesse contexto, o *lócus* dessa pesquisa é a Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva” localizada na rua Radial I, bairro Rodeio na cidade de Cáceres. A escola foi criada pelo Decreto 070/74, autorizada pela Resolução 007/2014 e credenciada pela Portaria 026/2014, a instituição conta com 52 profissionais entre professores, técnicos e apoio, sendo 33 professores, a escola atende 452 alunos nos turnos matutino e vespertino.

O estudo se desenvolveu na perspectiva da abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso, na qual realizou-se estudos específicos da escola e suas particularidades, de modo a conhecer em profundidade o como e o porquê das variações positivas e negativas do IDEB daquela instituição escolar.

Os teóricos que deram suporte a esta pesquisa foram, Dias Sobrinho (2003), Lima (2008) e (2010), Silva (2014) Freitas (2014), Afonso (2000), Freitas (2007), Fernandes (2007) entre outros.

O texto da presente dissertação foi organizado em seis seções, como segue: na seção 2 apresento o percurso teórico metodológico com a finalidade de descrever os caminhos trilhados para compreender o tema em estudo.

Na seção 3 apresento um estudo teórico referente a avaliação, seu surgimento na sociedade, a avaliação externa em larga escala, e os objetivos advindos desse processo, além de realizar-se uma linha cronológica da avaliação em seus diversos vieses e sua posição nos espaços escolares. Fez-se, ainda, uma relação das influências neoliberais dos organismos internacionais nas políticas públicas da educação em especial e a implementação da avaliação externa em larga escala para aferição da qualidade na educação.

Na seção 4 realiza-se estudo das ações do MEC nos últimos anos a fim de perceber as mudanças que ocorreram na educação com a instituição do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação que implementou o PDE e o IDEB como política de verificação de qualidade com a finalidade de compreender como essas políticas se materializaram na escola pesquisada, de modo a apresentar preliminarmente dados relativos ao processo de avaliação externa.

Na seção 5 apresento de forma sistematizada, os dados que foram levantados a partir do questionário aplicado aos professores da escola, do qual, selecionamos os sujeitos que obedeceram ao critério de ter participado de duas ou mais edições do IDEB naquela instituição escolar. As informações foram organizadas em três etapas, sendo que, na primeira, apresenta-se o perfil geral dos servidores da escola, bem como, o perfil dos sujeitos da pesquisa e por último discorreremos sobre as concepções dos professores face à avaliação externa e suas implicações na escola.

## 2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção descreve-se os caminhos teórico metodológicos percorridos nesta pesquisa, com a finalidade de explanar as ações desenvolvidas para desvendar e compreender o problema em estudo. Primeiramente apresenta-se o objeto da pesquisa, a abordagem, os critérios utilizados para definir o *locus* e os sujeitos da pesquisa, detalhando os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados, bem como o balanço de produção desenvolvido a fim de encontrar interlocutores. Finaliza-se com os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados, a fim de demonstrar as ações desenvolvidas no processo de produção do conhecimento a partir da investigação do objeto estudado.

### 2.1 O caminho trilhado

A presente pesquisa, intitulada: *IDEB: Um Estudo de Caso em Uma Escola Municipal de Cáceres-MT*, têm por objetivo geral: compreender o movimento do IDEB seus efeitos e implicações na Escola Municipal Raquel Ramão da Silva no período de 2005 a 2015.

Por décadas as discussões a respeito da democratização do ensino no Brasil pautou-se na prioridade de acesso, permanência e conclusão da educação básica; posteriormente as políticas públicas se voltaram no sentido de garantia da educação de qualidade, no entanto, não estabeleceremos neste momento um conceito de qualidade que será posteriormente discutido em um tópico específico. Diante da necessidade de assegurar uma “qualidade” implementou-se políticas de avaliação externa com o objetivo de avaliar e diagnosticar padrões de ensino e aprendizagem baseada na responsabilização unilateral, que conduz ao ranqueamento e divisão entre escolas “boas” e escolas “ruins”.

Nesse viés, o Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que tem por finalidade subsidiar a formulação de políticas educacionais com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país, criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) implementado através do decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O IDEB é um indicador nacional de qualidade da educação calculado com base em dois fatores que interferem na qualidade da educação. O primeiro fator refere-se ao indicador

de fluxo obtido a partir dos dados sobre taxa de aprovação escolar, reprovação e evasão colhidos no Censo Escolar, e o segundo, é a média de desempenho nas avaliações realizadas pelo INEP. A linha cronológica do IDEB inicia-se em 2007, com o estabelecimento de metas bienais de qualidade da educação a serem atingidas não só pelo país, mas também por escola e todas as unidades da Federação. A lógica é que cada ente federativo, evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). A meta é para que o Brasil atinja a média 6,0 no ano de 2021, ano que antecede seu bicentenário de Independência.

Por esse olhar, pode-se dizer que o IDEB é uma política criada em 2007 na Contrarreforma da Educação implantada no governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva por meio do Decreto nº 6.094 de 2007, visando implementar Plano Nacional de Educação (PNE) vigente a época, Lei nº 10.172/2001, que trazia em seu escopo os conceitos de eficiência, eficácia-produtividade e equidade aliado a descentralização dos entes Federativos previsto na Constituição Federal (CF) de 1988. A Constituição desresponsabilizou em parte a União do compromisso efetivo de garantir educação de qualidade, dividindo a competência com os entes federados, Estados, Distrito Federal e Municípios, uma descentralização, revestido de desconcentração. Nessa descentralização, pela ótica neoliberal os resultados obtidos por meio das políticas de avaliação em larga escala, seja eles positivos ou não, são facultados as unidades escolares e professores que passam a ser responsáveis diretamente pela qualidade de educação ora estabelecida no IDEB/INEP/MEC.

O contexto acima descrito mostra a necessidade de pesquisas que visem a compreensão do movimento que ocorre com o IDEB nas escolas. Assim, esse estudo busca analisar fatos e situações que contribuiriam para que os resultados sofressem variações das notas do IDEB nas escolas, tomando como referência o município de Cáceres-MT. Nessa lógica, a pesquisa poderá contribuir para o entendimento dos caminhos e ações desenvolvidas tanto no âmbito macro, quanto micro, para que em um dado momento a escola fosse considerada “boa” e em outro momento ruim, conforme padrões estabelecidos pelo INEP/MEC e OCDE.

A problemática levantada para essa pesquisa configura-se em compreender como os atores percebem suas ações e dos demais sujeitos no espaço escolar e como as ações produzem ou produziram efeitos nos resultados do IDEB e identificar possibilidades e quais fatores podem ter contribuído com acréscimo e decréscimo do desempenho do IDEB no Ensino Fundamental da escola.

Essa pesquisa configura-se como qualitativa, pois defende o estudo no qual o pesquisador mantém o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada, pois realiza-se um trabalho de campo, de modo que o pesquisador pode observar e interpretar o mundo e suas relações, tornando visíveis as práticas e atores inseridos em seu ambiente.

Bogdan e Biklen (1982), afirmam que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (*apud*, LUDKE, 1986, p. 13).

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, de cunho qualitativo que de acordo com Lima (2008) configura-se pelo exame de aspectos qualitativos de forma mais profunda e subjetiva, de modo que se bem utilizada, tal abordagem possibilita um conhecimento mais profundo e subjetivo do problema investigado.

Gil (2008) explicita que o estudo de caso deve obedecer a critérios que pode variar de acordo com objetivo da pesquisa. Nesse sentido, citando Stake (2000) apresenta três modalidades de estudo de caso; o intrínseco, instrumental e coletivo. O intrínseco constitui-se no próprio objeto a ser estudado; o instrumental, permite auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema e o coletivo é aquele cujo propósito seja estudar as características/fatos de uma população. As populações do estudo de caso coletivo são selecionadas por acreditar na possibilidade de aprimorar o conhecimento acerca do universo que pertence. O critério de seleção do estudo de caso diferencia-se conforme o objetivo da pesquisa. Nessa perspectiva, nosso estudo será por meio de estudo de caso coletivo, na qual foi selecionada a população da Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva” que compreende ao fenômeno específico vivenciado por aquela instituição de ensino como será explicado posteriormente.

## **2.2 O estudo de caso**

O estudo de caso é uma importante estratégia metodológica, para a pesquisa em ciências humanas, uma vez que possibilita ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado. Possibilita uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes como exemplifica Yin (2010).

Portanto, neste trabalho, optamos pelo estudo de caso no que se refere ao tipo de pesquisa, uma vez que utiliza-se a definição de Gil (2008) na qual conceitua o estudo de caso em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de modo que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Assim, Coutinho e Chaves (2002) apontam cinco características essenciais do estudo de caso:

- I - O caso é um sistema limitado logo, tem fronteiras “em termos de tempos, eventos ou processos” e que nem sempre são claros e precisos (CRESWELL, 1994): a primeira tarefa do investigador é pois definir as fronteiras do seu caso de forma clara e precisa;
- II - É um caso sobre algo, que há que identificar para conferir foco e direção na investigação;
- III - Tem de haver sempre a preocupação de preservar o caráter “único específico, diferente, complexo do caso (MERTENS, 1998); a palavra holística muitas vezes usada nesse sentido;
- IV - A investigação ocorre em um ambiente natural;
- V - O investigador recorre as fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações directas, indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registros, áudios e vídeo, diário, cartas, documentos, etc. (COUTINHO, CHAVES, 2002, p. 224)

Portanto, o estudo em tela visa explorar a situação da vida real preservando-se o caráter específico do objeto estudado, possibilita-se a descrição da situação do contexto em que está sendo feita a investigação de modo a explicar possíveis variáveis causais do fenômeno estudado.

Ludke e André (1986) citando Goode e Hatt (1968), esclarece que o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único e particular. A partir de conceitos universais e globais para análise e uma descrição local específica da situação vivida.

### **2.3 Escolha da escola**

Para cumprir o critério de escolha do *locus* da pesquisa, elaborou-se um mapeamento no sitio do INEP para verificar as variações positivas e negativas das notas do IDEB das escolas Municipais de Cáceres – MT a fim de identificar a unidade escolar que apresentou maior oscilação na nota do IDEB no período de 2005 a 2015 para a realização do estudo. Para tanto, foi realizado um levantamento estatístico no banco de dados do INEP analisando os resultados do IDEB das escolas municipais de Cáceres-MT entre o período de 2005 a 2015.

Por este caminho, inicialmente foi realizado um levantamento no sitio do INEP de todas as escolas municipais de Cáceres e os respectivos valores numéricos referente a nota do

IDEB do ano de 2005 a 2015. Primeiramente levantou-se as médias das escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental nível I, correspondente a turma do 5º ano, conforme quadro abaixo.

Os critérios estabelecidos para a delimitação do *locus* do estudo de caso foram: a escola que possuísse notas em todas as edições do IDEB de 2005 a 2015, e dentre essas a que apresentou maior variação positiva e negativa do índices divulgados pelo INEP/ MEC, os sujeitos foram aqueles que participaram do fenômeno entre aplicação, resultado e ações entre uma outra edição do IDEB.

**Quadro 1 - IDEB Escolas Municipais de Cáceres-MT anos iniciais**

ESCOLA	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Escola Municipal Buriti			4,5	4,7	3,1	5,2
Escola Municipal Clarinópolis						
Escola Municipal Dom Máximo	4,0	4,2	5,1	5,0	5,6	5,0
Escola Municipal Duque de Caxias	5,0	4,4	5,4	5,3	5,2	5,7
Escola Do Garcês		3,4				
Escola Municipal Izabel Campos	2,9	3,8	4,3	3,8	4,2	4,2
Escola Municipal Jardim Guanabara		4,1	4,4	4,3	4,1	4,7
Escola Municipal Jardim Paraíso		3,8	4,0		4,4	4,6
Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida				3,4		
Escola Municipal Novo Oriente	2,6	3,2	4,3	3,6		4,0
Escola Municipal Paulo Freire			4,0		4,1	
Escola Municipal Eduardo Benevides Lindote	3,2	3,1	4,2	4,1	3,8	4,4
Escola Municipal Erenice Simão Alvarenga	3,4	4,2	3,2	4,2	4,2	4,4
Escola Municipal Raquel Ramão da Silva	3,4	3,9	3,9	4,7	4,0	4,0
Escola Municipal Santo Antônio do Caramujo			4,1	4,4	4,4	4,7
Escola Municipal Santos Dumont		3,5	4,0	4,2		
Escola Municipal “Tancredo Neves”	2,8	3,0	4,8	4,3	3,9	4,5
Escola Municipal União			4,1	4,5		
Escola Municipal Vila Irene		3,2	4,0	3,9		4,6
Escola Municipal Vila Real	3,2	3,3				
Escola Municipal Vitória Régia	4,1	4,1	4,8	4,8	4,7	5,2

**Fonte:** Dados INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9819507>>.

Neste primeiro quadro observa-se que do conjunto das escolas municipais urbanas apenas oito apresentaram notas em todos os anos de realização da Prova Brasil, sendo; Escola Municipal Dom Máximo, Escola Municipal “Duque de Caxias”, Escola Municipal “Izabel Campos”, Escola Municipal “Eduardo Benevides Lindote”, Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva”, Escola Municipal “Erenice Simão Alvarenga”, Escola Municipal “Tancredo Neves” e Escola Municipal Vitória Régia.

Destas a escola com maior variação foi a Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva”, posteriormente, realizou-se o levantamento de dados das notas do IDEB das escolas

municipais que ofertam o Ensino Fundamental II correspondente ao 9º do ensino Fundamental.

**Quadro 2** - Escolas Municipais de Cáceres-MT anos finais

ESCOLA	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Escola Municipal Buriti			4,1	4,4	3,7	4,1
Escola Municipal Clarinópolis				2,2		
Escola Municipal Dom Máximo	4,4	3,7	5,0	4,3	4,1	4,8
Escola Municipal Duque de Caxias						
Escola Do Garcês						
Escola Municipal Izabel Campos	3,1	2,6	3,9	3,6	3,7	3,7
Escola Municipal Jardim Guanabara			4,3			
Escola Municipal Jardim Paraíso						
Escola Municipal Nossa Senhora Ap <sup>a</sup>				3,9	3,9	
Escola Municipal Novo Oriente	2,3					
Escola Municipal Paulo Freire			3,8			
Escola Eduardo Benevides Lindote						
Escola M. Erenice Simão Alvarenga						
Escola Municipal Raquel Ramão da Silva	2,7	2,3	4,4	4,2	4,2	3,8
Escola Mun. Santo Antônio do Caramujo						
Escola Municipal Santos Dumont						
Escola Municipal “Tancredo Neves”	2,7	2,8	4,0	3,9	4,3	
Escola Municipal União			4,5		4,8	
Escola Municipal Vila Irene						
Escola Municipal Vila Real						
Escola Municipal Vitória Régia	3,5	3,4	4,2	3,9	4,2	4,8
Escola Municipal de Laranjeira I				3,3		
Escola Municipal Santa Catarina				3,8		

**Fonte:** Dados INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9819507>>.

No segundo quadro, observa-se que das oito escolas que apresentaram médias em todas as edições do IDEB no Ensino Fundamental I, apenas quatro delas apresentam todas as notas no ensino fundamental II, ou porque a escola não oferta esse nível de ensino ou não cumpriu alguns dos critérios estabelecidos pelo INEP/MEC para a divulgação da nota. Nesse sentido, excluiremos as escolas rurais, bem como aquelas que não apresentaram as cinco notas do índice, de 2005 a 2015. Para tanto, os dados analisados nos apontam quatro escolas municipais que atendem os critérios da pesquisa, quais sejam; Escola Municipal Dom Máximo Biennés, Escola Municipal Izabel Campos, Escola Municipal Raquel Ramão da Silva e Escola Municipal Vitória Régia.

A partir do resultado preliminar, foi feito levantamento das variações positivas e negativas nas duas etapas do Ensino Fundamental dessas quatro escolas. Volto a reafirmar, que o estudo não está pautado no levantamento de escola com maior ou menor nota no IDEB,

mas sim, aquela que apresentou maiores variações, ora o IDEB apresenta-se de maneira crescente, ora decrescente, ou seja, com variações positivas e negativas uma vez que o INEP projetou metas crescentes específicas para cada escola a partir da média aferida em 2005.

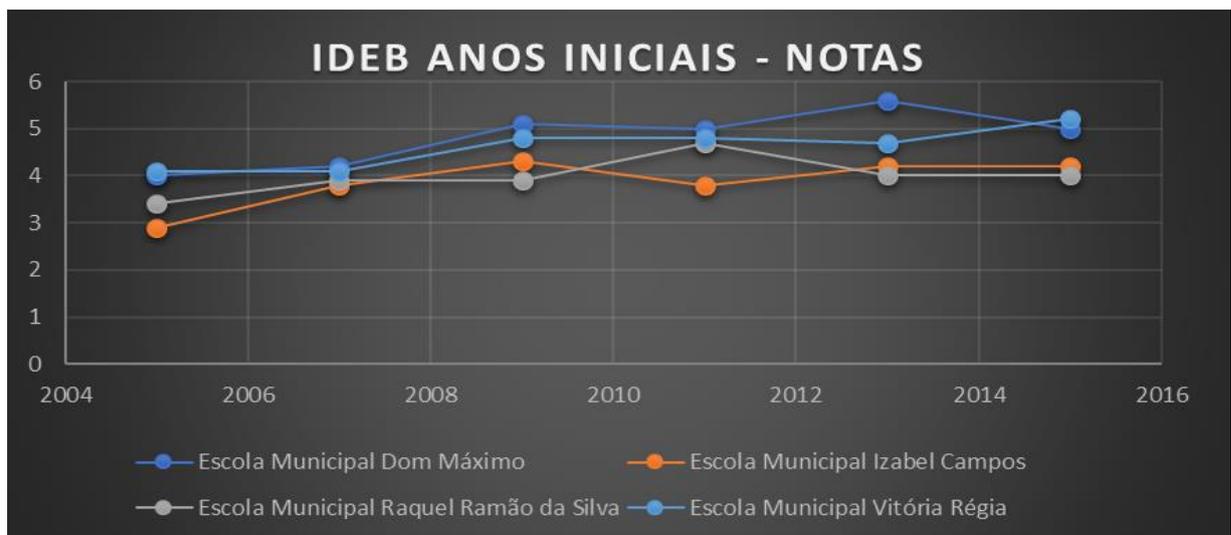
Portanto, apresenta-se a seguir o levantamento das notas, com o valor das variações das quatro escolas supracitadas. Vale ressaltar que a média do IDEB não é apresentada por meio de um único valor numérico, ou seja, uma média aglutinada de todas as etapas do ensino fundamental, mas sim, divididas por etapas. Isto posto, apresentaremos um quadro com as variações positivas e negativas e o gráfico da média do ensino fundamental I – 5º ano. E posteriormente, ensino fundamental nível II, correspondente ao 9º ano.

**Quadro 3** - Variações do IDEB anos iniciais

	Escolas	2005/2007	2007/2009	2009/2011	2011/2013	2013/2015
01	Escola Municipal “Dom Máximo Biennés”	+ 0,2	+ 0,9	- 0,1	+ 0,6	- 0,6
02	Escola Municipal “Izabel Campos”	+ 0,9	+ 0,5	- 0,5	+ 0,4	0,0
03	Escola Municipal Raquel Ramão da Silva	+ 0,5	0,0	+ 0,8	- 0,7	0,0
04	Escola Municipal Vitória Régia	0,0	+ 0,7	0,0	- 0,1	+ 0,5

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados do INEP.

**Gráfico 1** - Variações do IDEB anos iniciais



Fonte: Gráfico 1 elaborado pela autora a partir dos dados do INEP.

No Gráfico 1, pode-se observar as variações positivas e negativas das quatro escolas municipais de Cáceres que apresentaram notas em todas as edições da Prova Brasil que resultou no coeficiente do IDEB de acordo com o sitio do INEP/MEC. Vale lembrar que a

escola escolhida não foi a com menor IDEB, mas sim aquela que apresentou maior variação positiva e negativa. A princípio fez-se uma análise do gráfico das médias da primeira etapa do Ensino Fundamental que corresponde ao 5º ano.

A Escola Municipal “Dom Máximo” apresentou algumas variações ora positivas ora negativas, inicialmente partindo do parâmetro estabelecido de 2005 a escola apresentou um acréscimo na variação, tanto de 2005 a 2007 quanto de 2007 a 2009. Na edição subsequente a mesma apresentou decréscimo quanto a seus resultados, no entanto, este foi de apenas um décimo. Na edição de 2011 a 2013 a mesma elevou sua média em seis décimos e esses mesmo seis décimos foram decrescidos no ano de 2015. De 2005 para 2015 a escola obteve um acréscimo de um ponto.

A Escola Municipal Izabel Campos, demonstra uma estabilidade nas notas aferidas, apresentando um decréscimo de 5 décimos apenas na edição de 2009-2011, porém com o acréscimo entre 2011-2013 quase voltou a nota anterior. Na edição subsequente a mesma não apresentou nenhuma variação. Esta escola apresenta uma horizontalidade e uma pequena elevação positiva nas médias apresentadas no IDEB. A escola municipal Izabel Campos apresentou um acréscimo de 2005 para 2015 de um ponto e três décimos.

A Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva” no período de 2005-2007 apresentou acréscimo positivo de cinco décimos em comparação com a nota inicial obtida em 2005. Entre 2007-2009 a escola não apresentou nenhuma variação em relação a anterior. Na edição de 2009-2011, a escola apresentou uma variação positiva de oito décimos. Em contrapartida em 2011-2013 a escola apresentou um decréscimo negativo de sete décimos entre 2013-2015 se manteve estável sem apresentar variação. Nesse sentido ao comparamos a evolução de 2005 para 2015 um acréscimo de oito décimos.

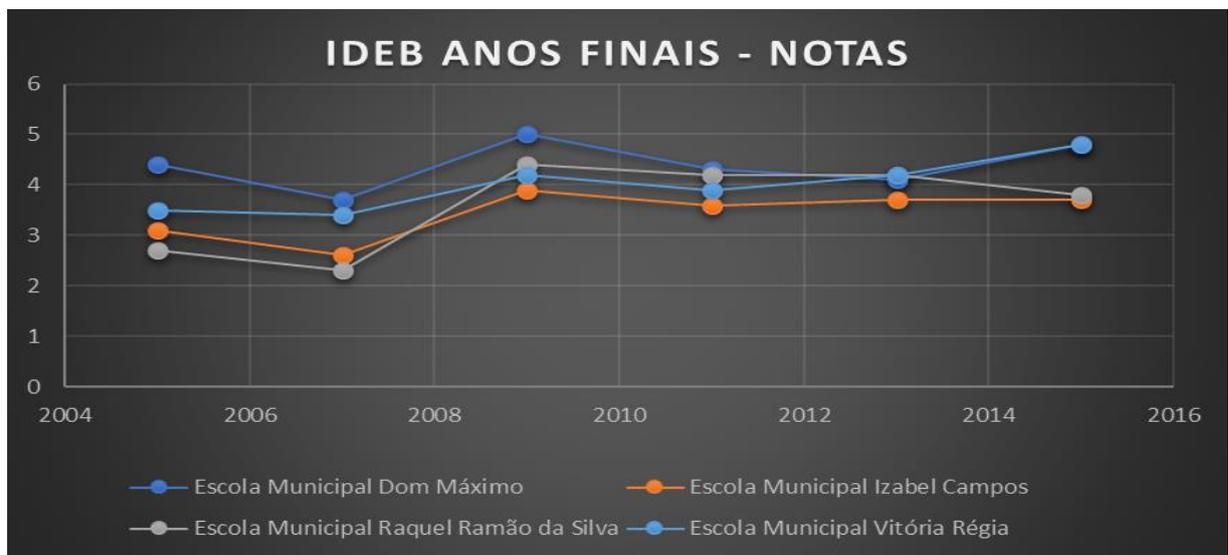
A Escola Municipal Vitória Régia de acordo com os valores numéricos é a escola que mantém o maior equilíbrio nos resultados do IDEB, apesar de ser a única entre 2005 e 2007 que não apresentou variação positiva, mas manteve o mesmo resultado de 2005 para 2007. Entretanto, entre os anos de 2007 e 2011 esta escola ascendeu nas duas edições com variações positivas. Apenas na edição de 2011-2013 que a escola apresentou um decréscimo de um décimo, apresentando-se uma certa linearidade quanto as notas. Entre a edição de 2013-2015 a escola obteve um novo acréscimo de 6 décimos. Apesar de não ter tido progressão na primeira edição ela apresentou nessa década de 2005 a 2015 um acréscimo de um ponto e 1 décimo, na nota do IDEB.

Passar-se a partir de agora a descrição dos resultados das notas do IDEB das mesmas escolas, referente ao ensino fundamental II, correspondente ao 9º ano.

**Quadro 4 -** Variações do IDEB anos finais

	Escolas	2005/2007	2007/2009	2009/2011	2011/2013	2013/2015
01	Escola Municipal “Dom Máximo Biennés”	- 0,7	+ 1,3	- 0,7	- 0,2	+ 0,7
02	Escola Municipal “Izabel Campos”	- 0,5	+ 1,3	- 0,3	+ 0,1	0,0
03	Escola Municipal Raquel Ramão da Silva	- 0,4	+ 2,1	- 0,2	0, 0	- 0,4
04	Escola Municipal Vitória Régia	- 0,1	+ 0,8	- 0,3	+ 0,3	+ 0,6

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados do INEP. Ano 2017.

**Gráfico 2 -** Variações do IDEB anos finais

Fonte: Gráfico 2 elaborado pela autora a partir dos dados do INEP. Ano 2017.

No Gráfico 2, diferentemente do que vimos no gráfico 1 correspondente a nota do ensino fundamental I- anos iniciais, em que três escolas obtiveram variação positiva e uma manteve a mesma nota entre 2005 e 2007. O ensino fundamental II, anos finais, todas as quatro escolas apresentaram decréscimo, ou seja, uma variação negativa. O gráfico deixa explícito que elas possuem o mesmo movimento tanto nas elevações e quedas das variações.

A nota da Escola Municipal “Dom Máximo Biennés” quando comparada com a primeira média referência de comparação apresentou uma queda, corrigida imediatamente no próximo biênio de 2007-2009, entre 2009-2011 apresentou decréscimo. Entre 2011-2013 a escola apresentou uma variação negativa pouco significativa. Em 2015 essa escola obteve uma variação positiva de sete décimos.

A Escola Municipal Izabel Campos obteve uma queda na nota no biênio de 2005-2007 de cinco décimos, e um acréscimo no período posterior de um ponto e três décimos que corresponde de 2007 a 2009. Entre 2009 e 2011, esta escola apresentou uma variação negativa

de três décimos. E no último período de 2011 a 2015 não apresentou nenhuma variação nem negativa nem positiva.

As médias da Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva”, em comparação a nota referência que é a de 2005 e a primeira média após criação do IDEB em 2007 não foram diferentes das demais escolas municipais em que todas apresentaram variações negativas, primeiramente apresentou-se uma queda de quatro décimos nesse primeiro biênio, na edição subsequente entre 2007 a 2009 a escola apresentou uma variação positiva considerável de dois pontos e um décimo, na sequência, no próximo biênio 2009-2011, esta obteve uma queda de dois décimos e se manteve sem variações até a edição de 2013 a 2015 em que houve mais um decréscimo na nota de quatro décimos.

A Escola Municipal Vitória Régia, apresenta tanto no ensino fundamental I quanto ensino fundamental II uma estabilidade em suas notas do IDEB, mesmo no biênio em que todas obtiveram a queda, nesta unidade a queda foi de apenas um décimo o que foi recuperada na edição seguinte com acréscimo de oito décimos. No entanto, entre 2009 e 2011 a escola apresentou uma queda de três décimos. Entre 2011 e 2013 esta escola teve aumento exatamente desses três décimos e na última edição apresentou uma variação positiva de mais seis décimos.

A partir da análise dos quadros 3 e 4 e gráficos 1 e 2 constata-se que a escola que obedece com maior fidedignidade aos critérios estabelecidos para a escolha dos *lócus* da pesquisa foi a Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva”. Desse modo, o estudo de caso foi realizado nessa escola para compreender como os atores percebem suas ações e dos demais sujeitos no espaço escolar e como as ações produzem ou produziram efeitos nos resultados do IDEB e identificar possibilidades de quais fatores podem ter contribuído com acréscimo e decréscimo do desempenho no IDEB do Ensino Fundamental da escola.

#### **2.4 A escola *lócus* da pesquisa**

A Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva, está situada na cidade de Cáceres-MT, no bairro Rodeio, o referido bairro recebeu esta denominação porque o espaço geográfico que o compreende hoje era na primeira década dos anos noventa um descampado onde peões pernoitavam com seus gados e cavalos naquela área e por diversas vezes promoviam corridas de cavalos, portanto, o espaço utilizado para competições de cavalaria, quando se tornou um bairro recebeu o nome de Rodeio. A partir do surgimento do bairro houve a necessidade de

promover o ensino, tendo em vista que para a população daquela região o centro da cidade era e é considerado distante.

Foi criada na década de 1940 como Escola Municipal de 1º Grau do Rodeio, inicialmente com apenas uma sala de aula e instalou-se em uma área de 10.000 metro quadrados doados pela Prefeitura Municipal de Cáceres. No entanto, apenas no ano de 1974 a escola obteve o decreto de criação, e o reconhecimento pela Portaria nº 3.277 de 15 de fevereiro de 1992 e a autorização pela Resolução nº 873/92. No ano de 1991 a Escola Municipal de 1ª Grau passa a ter outra denominação, Escola Municipal de 1º Grau “Raquel Ramão da Silva” em homenagem a primeira diretora designada para instituição na qual prestou relevantes serviços na área educacional para a comunidade do rodeio.

Atualmente a escola conta com 452 alunos matriculados em dois turnos, matutino e vespertino, desses 205 estudantes possuem matrícula em tempo integral, dispõe de 52 servidores em seu lotacionograma sendo 33 docentes e 19 servidores entre técnicos que da secretária, monitores e apoio na área de segurança alimentação e infraestrutura.

A escola possui um amplo espaço que se constitui em dois pátios, divididos pela faixa etária dos estudantes, de um lado o ensino fundamental – anos iniciais e de outro, anos finais, algumas plantas e sombras existem nos dois pátios. No primeiro pátio, o de entrada, além de termos 4 salas de aula, encontram-se rodeadas pela sala de leitura, pela sala de professores, cozinha, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a secretaria, coordenação e pela cozinha, auditório. Há outros espaços na escola que são utilizados pelos estudantes, quais sejam, a quadra poliesportiva coberta e um salão onde realiza-se as atividades do Programa Novo Mais Educação.

## **2.5 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Para a coleta de dados utilizamos, balanço de produção, a análise documental questionários e a entrevista, conforme descrito a seguir:

Análise Documental – Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o lotacionograma da mesma, os projetos desenvolvidos pela instituição com foco nas avaliações externas em específico para o IDEB, os diagnósticos do PDE da Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva”, nota técnica do IDEB, o Decreto lei nº 6.094/07. Com a realização desses documentos espera-se ampliar o conhecimento acerca da instituição lócus do estudo de caso, bem como a produção de conhecimento a respeito do tema pesquisado.

Inicialmente foi realizado levantamento bibliográfico acerca das políticas de avaliação externa em larga escala da Educação Básica no Brasil, bem como leitura de documentos de regulamentação acerca do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica a fim de compreender as nuances da avaliação em larga escala, especificadamente através de estudo documental das legislações que regulamentam o IDEB, através das leis, decretos, portarias e resoluções em nível nacional referente ao mesmo, bem como levantamento dos dados de resultados no sitio do INEP/MEC.

Todo o processo de análise documental serviu para compreender, entender e analisar os mecanismos e metodologias que originaram seus coeficientes no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Aplicação do questionário - O questionário teve o objetivo de selecionar os professores sujeitos da pesquisa, foram aplicados a 26 professores, obtendo o retorno de 21, desses, 9 atendem ao critério estabelecido. Nesse sentido, os sujeitos do presente estudo de caso foram os professores efetivos e contratados da instituição, que tenham participado efetivamente do processo entre a aplicação e divulgação dos resultados do IDEB em dois biênios, desde que a participação tenha sido naquela escola em qualquer edição por acreditar que estes por terem participado de maneira contínua do processo de avaliação externa em larga escala e dos resultados do IDEB desde 2005 até os resultados de 2015, possam fornecer maior subsídios ao estudo .

O contato com os participantes se deu inicialmente com visita a escola e uma conversa com a gestão - coordenação e direção. Em seguida, a pesquisa foi apresentada a todos os professores da instituição na sala de formação continuada. Posteriormente foi analisado o lotacionograma a fim de identificar os sujeitos da pesquisa, no entanto, os dados foram insuficientes para que tivéssemos com precisão os sujeitos participantes. Nesse sentido, foi entregue um questionário a todos os professores, sendo 9 efetivos e 12 contratados, com a finalidade de identificar os sujeitos, em seguida foi entregue a carta convite, bem como assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido TCLE's. Após a coleta obtida através de entrevista semiestruturada, os dados foram tabulados e sistematizados para a análise apresentando os relatos das informações.

Para coleta de dados, foi realizado análise do lotacionograma e da escola e a na pasta funcional dos servidores com a finalidade de identificarmos os sujeitos da pesquisa, no entanto, não obtivemos êxito uma vez que esse dado não é encontrado no lotacionograma e nas pastas não possui documento de ingresso do docente na instituição escolar. Desse modo

aplicamos um questionário para a identificação desses sujeitos, traçar o perfil conforme Apêndice A.

Após resultado do questionário, preencheram os requisitos 06 professores que enquadram nos critérios estabelecidos para a realização das entrevistas. As entrevistas foram realizadas com esses 6 professores e 3 gestores sendo duas coordenadoras e uma diretora, totalizando 9 sujeitos.

Desenvolvimento das Entrevistas - O procedimento da entrevista constitui-se em uma técnica de coleta dados muito importantes em pesquisas qualitativas de estudo de caso, pois possibilita entender o que o caso traz de único e de particular. Nessa linha Poupart (2010) apresenta três argumentos que dão aporte a mesma; a primeira de ordem epistemológica, na qual a entrevista é necessária para a exploração em profundidade das perspectivas dos atores sociais. Este instrumento é considerado por ele indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo argumento é de ordem ética e política, a entrevista consiste em abrir possibilidades de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais, e por fim o argumento metodológico, na qual a entrevista se imporia entre as “ferramentas de informação” capaz de elucidar a realidade social, mas principalmente como acesso privilegiado à experiência dos atores.

Bogdan e Biklen (1982) elucidam que a entrevista consiste numa conversa intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida por um dos interlocutores com o objetivo de obter informações sobre a outra, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

A entrevista deste estudo foi semiestruturada, ou seja, seguiu um conjunto de questões (roteiros) Apêndice B sobre o tema que está sendo estudado, podendo o entrevistado falar livremente sobre assuntos que vão surgindo com desdobramento do tema principal.

Pois concordam-se com Bogdan e Biklen (1982) em que esclarecem que na entrevista semiestruturada, fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora cada sujeito tenha a oportunidade de se fazer compreender em sua própria estrutura.

Um das etapas foi a realização do balanço de produção que possibilitou ampliar o conhecimento acerca do contexto da produção científica do tema em estudo e os teóricos que abordam o assunto central da presente pesquisa e possibilitar encontro com interlocutores. - Para o desenvolvimento deste estudo seguiu-se algumas etapas. Essas etapas foram construídas para uma organização didática e não para seguir ordem de prioridade, tendo em vista que algumas dessas fases foram desenvolvidas simultaneamente.

Balanco de Produção - De acordo com Soares (1989 *apud* PALANCH, 2015), o balanço de produção tem por objetivo inventariar e sistematizar a produção de determinada área do conhecimento, e apesar de tal prática ainda ser recente no Brasil é de grande importância para subsidiar a compreensão do estado alcançando pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas.

Nesse sentido, os avanços tecnológicos, em especial a de informações fornecidas pela internet, oportunizam e facilitam esse tipo de pesquisa, uma vez que as Universidades e outras instituições ligadas de alguma forma às pesquisas científicas estão optando por disponibilizar seus bancos de dados no espaço cibernético. A sistematização apontada nos manuais de pesquisa científica para a obtenção de dados possibilita que o pesquisador atue de forma mais abrangente, tendo em vista que o contato com pesquisas a priori subsidia e amplia consideravelmente a compreensão do pesquisador a respeito do universo das pesquisas científicas já realizadas.

O levantamento foi realizado junto à base de dados (acesso livre) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de possibilitar acesso e contato com as pesquisas existentes que apresentam proximidade com o tema estudado. Foi realizada utilizando apenas o conteúdo gratuito – acesso livre do respectivo portal CAPES-MEC.

O Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) está sob a responsabilidade do Ministério de Educação é uma ferramenta de busca e consulta relativo a dissertações e teses fornecidos pelos Programas de Pós Graduação *strito sensu* do país que se responsabilizam pela veracidade e são instituições reconhecidos e credenciados pelo mesmo.

Nesse sentido, a partir do tema pesquisado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso *strito sensu*, foi necessário refletir a respeito da escolha dos descritores, haja vista que essa seleção deve ser muito rigorosa, pois implica diretamente no retorno dos resumos e da proximidade com o tema pesquisado.

Após a escolha dos descritores realizou-se a busca a fim de fazer o levantamento das pesquisas científicas inseridas nos bancos de dados de modo a permitir que o pesquisador iniciante tenha acesso ao maior número de pesquisas referente a temas afins e estabeleçam um primeiro contato, possibilitando a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a se construir. Além de permitir o rastreamento do já construído.

Nesse sentido, utilizou-se os seguintes descritores - IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Avaliação em larga escala – Qualidade na Educação. A busca delimitou o período entre o ano de 2010 a 2016.

A escolha pela plataforma CAPES de base de dados se deu pelo fato da mesma ser um órgão oficial do governo, que agrega pesquisas das principais universidades brasileiras e as disponibilizam em base de dados digitais de acesso livre e gratuito.

Ao entrarmos na página da CAPES através do endereço <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> que possibilitou realizar uma busca básica por meio de descritores. Descritores, estes que foram pesquisados a princípio em separados. Na pesquisa individualizada por descritores, quando pesquisado obtivemos o seguinte resultado:

**Quadro 5** - Produções que constam no Banco de Teses da CAPES-MEC (Teses e Dissertações)

Descritor	Geral	Educação/área de Conhecimento
Ideb	495	282
Avaliação Larga Escala	890.723	38.418
Qualidade na Educação	805.046	42.418

**Fonte:** Quadro organizado pela autora a partir de dados disponíveis no Banco de Teses da CAPES-MEC Ano 2016.

Nesta primeira busca, nota-se a dimensão das discussões teóricas e produções científicas produzidas no Brasil acerca dos descritores escolhidos entre os anos de 2010 a 2016. As teses e dissertações produzidas anterior ao ano de 2012, não são disponibilizadas em PDF pela CAPES, uma vez que as mesmas são anteriores a criação da Plataforma Sucupira, no entanto a CAPES disponibiliza os dados bibliográficos dessas teses e dissertações para busca através de outros meios.

As teses e dissertações produzidas no ano de 2012 e seguintes, são apresentados com riqueza de detalhamento no portal pesquisado, com descrição completa, constando, a Instituição de Ensino Superior de origem, o nome do Programa *strito sensu*, o título do trabalho, o nome autor, o tipo de trabalho, tese ou dissertação, a data de defesa, o resumo, as palavras chaves, a quantidade de páginas, a biblioteca depositária na qual pode encontrá-la fisicamente e o anexo da tese ou dissertação em PDF.

Posteriormente foi gerada a busca dos descritores supracitados e também em conjunto com os seguintes descritores IDEB *and* qualidade na educação, na área de pesquisas em educação, realizando o filtro por ano de produção conforme o quadro a seguir:

**Quadro 6** - Produções que constam no Banco de Teses da CAPES-MEC (Teses e Dissertações)

Descritor	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total por Descritor
Ideb	17	27	42	45	51	47	43	272
Avaliação Larga Escala	3043	3.279	3.325	-	-	-	-	9.919
Qualidade na Educação	3.179	3.418	3.470	-	-	-	-	10.067
Ideb <i>and</i> qualidade na educação	3.179	3.418	3.470	-	-	-	-	
<b>Total</b>								<b>20.258</b>

**Fonte:** Quadro organizado pela autora a partir de dados disponíveis no Banco de Teses da CAPES-MEC

Foram encontradas entre teses e dissertações o total de 20.258 pesquisas, oriundas de programas de Pós-Graduação vinculadas a diversas instituições de Ensino Superior no Brasil. Uma observação que deve ser destacada foi o mesmo número de publicações quando a busca é realizada apenas com o descritor qualidade na educação e também quando em conjunto IDEB *and* qualidade na educação. Nesse sentido, para não configurar “*bis in idem*”, a soma do resultado da busca pelos descritores IDEB *and* qualidade na educação não foi somada ao total de trabalhos científico apresentados no quadro 6 por acreditar que as teses e dissertações encontradas foram as mesmas relacionadas quando a busca foi realizada apenas com o descritor qualidade na educação.

A cidade de Cáceres-MT, município em que se realiza a pesquisa está localizada na região centro oeste no Brasil, região geográfica esta, que possui algumas universidades de grande relevância acadêmica e importantíssima ambiência científica. Portanto, em posse dos descritores IDEB- avaliação em larga escala - qualidade na educação, sem filtros por ano, pesquisou-se as teses e dissertações produzidas nas universidades da proximidade, por acreditar-se na possibilidade de encontrar interlocutores com maior proximidade com o *lócus*. A busca com o filtro por universidade foi realizada conforme quadro abaixo.

**Quadro 7** - Produções que constam no Banco de Teses da CAPES-MEC (Teses e Dissertações)

Descritor	UNEMAT	UFMT	UNB	UFMS
IDEB	-	3	5	3
Avaliação Larga Escala	10	791	-	402

Qualidade na Educação	10	757	21	399
-----------------------	----	-----	----	-----

**Fonte:** Quadro organizado pela autora a partir de dados disponíveis no Banco de Teses da CAPES-MEC. Ano 2016.

A partir deste mapeamento foi possível perceber que há poucos estudos na região centro oeste a respeito do tema central da pesquisa, utilizando nosso primeiro descritor, IDEB, totalizando 11 estudos em nível de mestrado e doutorado a respeito do tema. Quando a busca foi realizada com o filtro temporal compreendendo o período de 2010 a 2016, os dados adquiridos, foram 4 teses e dissertações anteriores a criação da plataforma sucupira, 4 produções concluídas no ano de 2013, 1 em 2014 e 2 no ano de 2015.

Utilizando-se o descritor avaliação em larga escala as universidades da região apresentaram um total considerado de publicações, no entanto, essas publicações aparecem apenas até o ano de 2012, não aparecendo a partir do ano de 2013. Utilizando o mesmo filtro temporal, obtivemos 78 teses e dissertações em 2010, 102 no ano de 2011 e 114 no ano de 2012. As demais, por conseguinte são anteriores ao período de 2010.

Quanto ao descritor, qualidade na educação, foram encontradas 10 teses e dissertações da UNEMAT, 757 na UFMT, 21 na UNB e 399 na UFMS. Dentre estas, obtivemos 52 produções em 2010, 60 teses e dissertações em 2011 e 76 em 2012, a partir desse período as universidades pertencente a região centro oeste não apresentaram de acordo com a plataforma da CAPES produções científicas. Assim, como no descritor anterior todas as pesquisas apresentadas com este descritor possui apenas os dados bibliográficos no banco de dados a CAPES uma vez que as produções são anteriores a 2012, ano de criação da Plataforma Sucupira.

Dentre as diversas pesquisas encontradas, realizou-se a leitura dos resumos e análise dos mesmos para identificação dos trabalhos que mais se aproximam da temática da qual estamos tratando. Nesta perspectiva, selecionou-se 5 pesquisas que mais se aproximam do objeto de estudo que devem ser lidas na íntegra como levantamento bibliográfico preliminar. Este mapeamento vai ao encontro da afirmação de Gil (2008) que reconhece a busca nos bancos de dados como um estudo exploratório, posto que vistas a proporcionar a familiaridade com a área de estudo. Portanto, é uma revisão bibliográfica que tem por objetivo reunir ideias de fontes diversas, visando construir uma nova forma de apresentação para um assunto já conhecido.

**Quadro 8 - Dissertações lidas na íntegra**

	<b>Instituição</b>	<b>Área</b>	<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
<b>Dissertações</b>	Fundação Cesgranrio	Avaliação	Santos, José de Arimathea dos	Avaliação do Impacto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no contexto escolar.	2010
	Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação	Silva, Helaine Aparecida da	Um estudo sobre o Índice de desenvolvimento da educação Básica: Como as escolas públicas municipais de Juiz de Fora melhoraram seu desempenho.	2012
	UECE	Educação	Barros, Claudia Cunha Melo	A gestação escolar e sua relação com o IDEB: Um Estudo de caso em dois municípios do Maciço de Baturité.	2014
	PUC- SP	Educação	Cordeiro, Gisele Alves da Costa	O olhar dos professores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica .	2014
	UENF	Políticas Sociais	Tosta, Késia Silva	Análise da Qualidade do Ideb Como Índice do Desenvolvimento da Educação Básica no município de Campos dos Goytacazes/RJ	2015

**Fonte:** Quadro organizado pela autora a partir de dados disponíveis no Banco de Teses da CAPES. Ano 2016.

Em linhas gerais e a partir dos diversos resumos lidos percebemos que essas pesquisas abordam as políticas de avaliação em larga escala e a qualidade da educação a partir de do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que considera o fluxo escolar e as médias de desempenho dos estudantes em testes padronizados. Alguns dos resumos chegam a realizar uma crítica a respeito do resultado da avaliação por serem analisadas sem considerar as especificidades quanto aos aspectos geográficos, sociais, econômicos, infraestruturais, de gestão e de formação dos profissionais, na medida que esses fatores interferem de forma efetiva no processo pedagógico.

As pesquisas trouxeram conceitos que permitem a compreensão do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica, não só a partir do estado regulador que é impulsionado pela mudança do mercado, bem como, das mudanças quanto à forma do Estado se impor no sentido de implementar e controlar alguns setores da sociedade, nesse contexto, as reformas tem ocorrido na medida em que se amplia os mecanismos de avaliação como ação de governo na produção e regulação das políticas públicas. Nesse sentido, Janela (1999) elucida que tendo o Estado reforçado seu poder de regulação e retomando o controle central, no que se refere a currículo escolar, a avaliação é acionada como suporte de responsabilização e de prestação de contas relacionados com o resultado educacionais, de modo que este passe a ser mais importante que os processos pedagógicos.

Nos estudos encontrados, demonstraram uma estreita relação entre a criação do IDEB e a influência da qualidade na educação e as possíveis interferências desse índice nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola através da realização do Plano de desenvolvimento da Educação (PDE)

Para tanto selecionamos cinco dissertações para leitura na íntegra, conforme quadro 08, estas foram selecionadas dentre aquelas encontradas através dos descritores IDEB na Plataforma Sucupira CAPES por acreditar que estas possuem uma certa proximidade com trabalho desenvolvido.

Os trabalhos científicos de Santos 2010 e Silva 2012, discutiram os nexos de causalidade existente entre as ações desenvolvidas pelas escolas públicas através das evidências de uso dos indicadores de melhoria da qualidade da educação e os reflexos desse nexo de causalidade na influência sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, buscou-se no estudo estabelecer uma relação entre as ações realizadas pelas escolas e a elevação no coeficiente do IDEB.

As dissertações de Cordeiro (2014) e Tosta (2015), buscaram evidenciar as possibilidades e as delimitações dos resultados do IDEB no currículo escolar e demonstrar de que modo esses resultados oportunizam maior equidade social. As referidas pesquisas trouxeram ainda reflexão acerca do papel do Estado na Avaliação da Educação Básica assim como as características, tendências e influências e o uso dos resultados do IDEB nas unidades escolares pesquisadas.

A pesquisa de Barros (2014) investiga a relação entre o trabalho da gestão escolar e os resultados do IDEB. Nesse sentido, a pesquisa volta para a figura do diretor escolar no desempenho de escolas de alto e baixo coeficiente do IDEB. Fica evidenciado que a gestão pedagógica apresenta sua centralidade ao apontar como meta principal, a aprendizagem refletindo através das práticas nas escolas e nos resultados do IDEB. Nesse sentido, a produção traz ainda os reflexos dessa centralidade na formação continuada, o ingresso dos gestores e apontam como grande desafio da gestão a baixa aprendizagem dos alunos, problemas de infraestrutura, insuficiência de recursos financeiros, limitada participação da família. Contudo, a pesquisa ainda evidencia o otimismo dos gestores quanto à possibilidade de melhoria de aprendizagem e conseqüentemente melhores resultados no IDEB.

Na análise dos dados, fez-se a referência a cada uma das dissertações selecionadas, convergindo para reflexão dos dados da presente pesquisa, na medida em que foi proporcionado a amplitude sobre os estudos que versam sobre o IDEB.

## 2.6 Os fundamentos da análise dos dados

Iniciou-se a análise dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa, utilizando-se o *Software Nvivo 11*<sup>1</sup> da Microsoft, que dá suporte a pesquisas qualitativas e quantitativas e quanti-qualitativa. O mesmo foi utilizado para a criação das nuvens com as palavras mais verbalizadas nos discursos dos entrevistados, sendo agrupadas em vocábulos semelhantes. Essas nuvens foram criadas com referência aos nós<sup>2</sup> criadas para os cruzamentos dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada aplicada aos docentes e gestores.

O procedimento de análise de dados e conteúdos se deu na medida em que os dados foram coletados, buscou-se compreender as questões de investigação por meio das análises dos dados. Portanto, utilizou-se a técnica de análise do conteúdo, que no dizer de Bauer (2002) é um método de análise objetivo e sistemático de texto desenvolvido dentro da ciência empírica, na qual os dados após codificados e tratados, trazem uma nova informação ao texto.

Na argumentação de Triviños (1987, p. 158) o uso das análises de conteúdo, é um método que pode ser utilizado tanto nas pesquisas qualitativas quanto nas pesquisas quantitativas, mas com aplicações distintas. Neste caminho, Bardin (2009) conceitua a análise de conteúdo como:

[...]um conjunto de técnicas de análise das comunicações, usando por procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, das mensagens, obter indicadores qualitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção recepção (variáveis inferidas) nas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44)

Em relação aos dados obtidos, as respostas apresentadas pelos sujeitos foram organizadas em classes de acordo com a proximidade das respostas e analisadas de acordo com a categoria. Para exemplificarmos, primeiramente, entende-se por classe uma primeira apartação e tratamento dos dados brutos (conforme sua similaridade), as quais são oriundas dos depoimentos do investigado. As categorias são rubrica as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro) sob o título genérico de agrupamento, esse efetuado em razão das características comuns dos elementos. A categorização foi definida pelo critério da semântica (foco na relação entre sinais e sentido – denotativo e conotativo) assim foi agrupado resposta que fazem alusão ao mesmo tema.

Na próxima seção aborda-se a emergência da avaliação no século XXI, a partir da infiltração do movimento neoliberal nos espaços escolares mediante “imposição” que como bem destaca Silva (2003) é uma aceitação tácita nos países de autoridades governamentais,

<sup>1</sup> Software baixado na versão gratuita de 14 dias em agosto de 2017.

<sup>2</sup> Termo utilizado no software Nvivo 11 para nomear as interposições de análise dos dados.

propostas por organismos internacionais, baseada nos princípios de regulação implementadas sob o argumento de garantir qualidade de ensino, ainda será apresentado o percurso histórico das políticas educacionais do Brasil.

### **3 A EMERGENCIA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA ABRANGÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Nesta seção abordaremos o contexto na qual emerge as avaliações do ensino, principais apostas teóricas que lhe dão sustentação a avaliação, seu surgimento na sociedade, a avaliação externa em larga escala, e os objetivos advindos desse processo, além de realizar-se uma linha cronológica da avaliação, sua posição nos espaços escolares. Realiza-se a relação de influência neoliberal dos organismos internacionais nas políticas públicas da educação, em especial, a implementação da avaliação externa em larga escala para aferição da qualidade na educação básica no Brasil.

#### **3.1 Avaliação: concepções teóricas e práticas**

De acordo com Sobrinho (2003) o conceito de avaliação é construído historicamente e se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças sociais, assim, avaliar no contexto atual não possui o mesmo significado que há alguns anos atrás, pode-se considerar que durante esse percurso houve mudanças e evolução. Nesse sentido, pode-se dizer que avaliar é um ato estreitamente ligado a escolha e opção com métodos e procedimentos avaliativos com dimensão social, ou seja, que ultrapassa o foro íntimo individual. Sobrinho (2003) traz alguns exemplos de modelos avaliativos existentes na China há mais de 2 mil anos o qual realizava exames de seleção para os serviços públicos e a velha Grécia praticava a docimasia, esta, consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas. E em nenhum dos casos se tratava de avaliação escrita, porém, observa-se que esses procedimentos avaliativos já carregavam certo sentido de interesse público.

Neste caminhar, a avaliação encontrou seu lugar privilegiado na educação, não apenas como prática pedagógica, mas também, como importante campo de estudo. Na educação, a avaliação muitas vezes reafirma a larga tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja no interior das salas de aulas ou nos domínios mais amplos da administração pública com implementação de avaliações em larga escala.

Para Sobrinho (2003, p. 14) “o campo conceitual da avaliação é constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e mudanças dos

fenômenos sociais”. Nesse sentido, não existe nenhuma transformação educacional que não implique ao mesmo tempo alguma mudança social.

Portanto, fez-se a primeiramente, uma abordagem da avaliação no espaço da escola, da relação mais próxima professor aluno. Para Hoffmann (2005), o elemento mais forte da avaliação no âmbito da escola é o de testar, e que seus estudos apontam que a intenção da realização dos testes pelos professores é de constatação de resultados. Isto é, aplicam testes para verificar se houve ou não aprendizado pelo aluno, ou seja, diagnosticar, perceber, aferir se este aprendeu ou se sabe ou não determinado conteúdo. Neste caminho, a autora adverte sobre o dever de refletir a respeito de seu significado, não avaliar apenas com o intuito classificatório numérico, mas questionar e tomar medidas proativas na utilização desses resultados na prática educativa. Portanto, busca-se entender que a avaliação não tem um fim em si mesma, mas constitui um instrumento investigativo para possibilitar o acompanhamento do processo de construção do saber.

No final do século XIX a avaliação encontrou na educação um lugar privilegiado, não só da prática escolar como também um grande aliado no campo de estudo. Stufflebeam e Shinkfield (s/a *apud* SOBRINHO, 2003) elencaram os períodos básicos da avaliação que ocorreu nos últimos anos do século XIX e nas primeiras três décadas do século XX.

Ainda no século XIX os testes tiveram enorme importância para a evolução posterior da avaliação. Em seu princípio denominado aqui de primeiro período da avaliação, a mesma era utilizada quase que exclusivamente como medidas psicológicas e da própria psicologia e só então no século XX começou gradativamente, a se desenvolver como prática aplicada à educação, ainda de forma técnica consistindo em teste de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes. O aperfeiçoamento dos testes foram ocorrendo ao longo do século XX.

O segundo período da avaliação preocupava-se inicialmente com procedimentos técnicos de quantificação de aprendizagem ou de descrição do rendimento dos alunos, em seguida se preocupou com a gestão científica e com desenvolvimento curricular das escolas e das instituições, tendo em vista os objetivos previamente formulados. A avaliação tinha o caráter de averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados eram alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja a determinação do grau em que mudanças comportamentais ocorriam, de modo que a escola fosse útil ao desenvolvimento econômico.

Nesta fase, surge o termo avaliação educacional usada primeira vez por Tyler, a partir de então intensificaram as propostas de avaliação por objetivos e maior eficiência do processo de ensino, através da articulação do rendimento dos alunos avaliava-se às questões

de currículos e programas. Nesse sentido, a avaliação tornou-se, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência das escolas nos aspectos pedagógicos e administrativos.

De acordo com Sobrinho (2003) a periodização de Stufflebean e Shinkfield, foi designada de inocência e se caracterizou por certo descrédito não só quanto a avaliação, mas também a própria educação.

O quarto período, chamado de realismo (1958-1972) intensificou as práticas avaliativas governamentais sob a justificativa de que as escolas seriam culpáveis pelos baixos rendimentos e que os financiamentos públicos estavam sendo mal utilizados. Desse modo, foi produzido um modelo que passou a ser empregado também nas escolas a fim de elaborar programas de avaliação que possibilitasse ser enunciados, medidos e avaliados em termo de custo/benefício. Sobrinho (2003) clarifica que no âmbito escolar, não é tão simples, haja vista que não se trata apenas de avaliar alunos, mas também professores, escolas, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino. Essa etapa se caracteriza pela realização de muitos trabalhos práticos na área, já não seguindo apenas a orientação positivista, mas também enfoques naturalistas ou fenomenológicos e qualitativos.

A partir de 1973, engrenou-se uma teorização mais consistente da profissionalização da avaliação. Nesse novo período novos modelos foram construídos; a avaliação passa a ser uma área de muitas prática e importante objeto de estudo com vasta produção teórica e começa a se consolidar em revistas e artigos, de modo que até mesmo a avaliação se transforma em objeto de estudo por parte da comunidade científica a ela dedicada.

Avaliar não se restringe apenas a descrever os resultados obtidos de um teste, mas também avaliar os contextos, as circunstâncias diversas, o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas. Não se trata apenas de uma avaliação meramente somatória, mas também formativa, na medida em que opera um controle da qualidade do processo enquanto ele se desenvolve.

Para Hoffmann (2005), a ação avaliativa abrange justamente a compreensão do processo de cognição, porque o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades para que o aluno possa refletir sobre o mundo e ajudá-lo a conduzir na construção de um maior número de verdade.

Nos dizeres de Barriga (2004) se realizarmos uma revisão da história da educação, mostraria que muitas práticas não se assemelhavam ao que hoje temos de exames e provas. Durkheim (s/a *apud* BARRIGA, 2004) revela-nos que este instrumento ingressa no cenário educativo para se reverenciar alguns sujeitos, pois apenas era permitido que o aluno realizasse

o exame se este estivesse seguro de seu êxito. Desse modo, a avaliação era um espaço público para mostrar as competências que havia adquirido. Ou seja, apesar de um determinado grupo ter recebido uma determinada instrução ou acesso a determinada informação, apenas alguns teriam condições e habilidades de realizar o exame.

A avaliação educacional pode ser analisada nos espaços da sala de aula, na relação professor aluno denominada de avaliação da aprendizagem, mas também pode ser analisada como política pública implantada pelo Estado denominada de avaliação em larga escala.

### **3.1.1 Avaliação da aprendizagem**

De acordo com Freitas (2014) a avaliação da aprendizagem cujo *locus* é a sala de aula, apresenta-se como protagonista o professor. Nesse sentido, o autor considera ser importante abstrair conceito acerca das categorias do processo pedagógico. Portanto, para Freitas (2014) um dos equívocos mais comuns dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que apenas ocorre ao final do processo. Para este autor, tanto o processo pedagógico quanto o planejamento didático é linear, ou seja, é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos do ensino, passa pela definição do conteúdo e dos métodos, pela execução do planejado e pela avaliação do estudante. É a avaliação que alimenta o processo proporcionando subsídios aos professores e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido e o que deve ser retomado no processo pedagógico.

Portanto, a avaliação não figura ao final do processo pedagógico, mas está justaposta aos próprios objetivos formando pares dialéticos entre eles. São os objetivos que sustentam a construção da avaliação, os conteúdos e o nível de domínio destes projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação.

O termo avaliação é utilizado em seu sentido amplo, não apenas em situação de provas e testes, mas também utilizado informalmente. Segundo Freitas (2014, p. 14) é o mais relevante no processo de exclusão. Assim, a avaliação não é questão de final de processo, mas está o tempo todo presente e orienta, consciente ou inconscientemente a atuação na escola e na sala de aula atual, seja atuação social, seja ela com viés mercadológico.

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos a fim de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob rótulo de contínua e processual.

Por este caminho, a avaliação deve estar alicerçada em dois grandes ambientes, (escola e sala de aula) de modo que ambas possuam objetivos que se relacionam pois de um lado temos os objetivos da escola – (incorporação da função social, a natureza do projeto político pedagógico da escola) e por outro lado os objetivos pedagógicos dos conteúdos curriculares de sala de aula.

Freitas (2014) faz uma crítica ao modelo social seletivo existente na escola atual. De acordo com o autor o modelo existente esconde uma concepção de educação baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos de aprendizagem. Nesse sentido, Valle (2013) aponta que para Pierre Bourdieu, a escola é a única instituição a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e formar, por uma ação que se exerce sobre todo período de aprendizagem. Isto é, a escola assegura, ao mesmo tempo, a divisão desigual do capital cultural, a reprodução da cultura dominante por meio de seu reconhecimento e contribui para a conservação das relações sociais existentes. Portanto, a noção de oportunidade escolar, cultura escolar e graus de seleção permitem estabelecer uma relação entre as propriedades ligadas ao pertencimento de classe, assim, longe de ser uma mera disfunção organizacional ou pedagógica, o fracasso escolar aparece como socialmente necessário em um sistema que tem como fim a relação de dominação. Nessa perspectiva Freitas esclarece:

Homogeneização fornece igualdade de desempenho, já que os ritmos de aprendizagem dos estudantes são diferenciados. A escola não incorpora a declaração de tal função seletiva em sua prática, antes a esconde e a oculta. Em geral, neste contexto, a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre ser bem-sucedido ou não. Na raiz do problema está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais; o máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso. (FREITAS, 2014, p. 19)

Dessa maneira, uma sociedade excludente, dificilmente demandará uma escola universalizada com real acesso de todos a todos os conteúdos. É uma luta difícil, contudo, necessária. Essa luta existe no dia a dia da educação, não há como ignorar que a escola e a sala de aula sejam espaços de atuação tão importantes quanto outros espaços de luta para melhores condições de vida.

A avaliação que modula o acesso ao conteúdo interfere mais que se possa pensar no método de ensino escolhido para os alunos, pois ela possui centralidade que a permite que os dados e resultados sejam apropriados dessa centralidade para outros fins.

Segundo Smith (1989 *apud* FREITAS, 2014) no interior da avaliação educacional encontra-se três manifestações acerca da avaliação, quais sejam; o conjunto de registros que

resulta da avaliação formal e se tornam a verdade sobre o desempenho da criança. Os comentários e opiniões que frequentemente acompanham os registros, através de referências, são adicionais ou secundários e a avaliação informal que ocorre ao longo do caminho da avaliação formal, aparecendo nos registros como nos comentários, resultando em um preditor ou provável desempenho da avaliação formal.

Assim, a avaliação formal é uma prática que envolve o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação pode ser examinados a luz de um procedimento claro e a avaliação informal é a construção por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto aparentemente sistêmico e nem sempre acessível ao aluno e acabam por influenciar os resultados, estes são constituídos pelos professores e alunos nas interações diárias nos diferentes e múltiplos espaços.

### **3.1.2 Avaliação em larga escala**

A avaliação em larga escala é conceituada por Freitas (2014) como um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Nesse sentido, Freitas (2007) explica que a avaliação em larga escala teve como objetivo consolidar a regulação educacional por meio da conjugação de “medida-avaliação-informação” sendo necessário o aparelhamento institucional. Desta forma, ao longo dos anos 90, foram tomadas duas medidas importantes no âmbito das políticas de avaliação.

A primeira medida proporcionou o fortalecimento dos espaços institucionais no âmbito do Ministério da Educação-MEC, responsável pela produção e disseminação de informação educacional resultantes de estudos estatísticos e de processos de medida avaliação. A segunda medida foi possibilitar condições inéditas para consolidá-las, criou condições institucionais e tecnocráticas necessárias à construção do complexo de regulação “medida-avaliação-informação”.

A avaliação em larga escala, firmou-se no Brasil como componente importante de monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só a aferição da qualidade dos resultados de ambos como a indução de qualificação pretendida para os sistemas e para as instituições de ensino. Foi necessário, portanto, o aperfeiçoamento do Estado na produção e difusão de dados estatísticos-educacionais, como a realização de censo escolar. A estatística, útil e necessária ao planejamento educacional, firmou-se também como ferramenta de

pesquisa em educação, orientando-se para a renovação da política educacional. No entanto, a partir das “medida-avaliação-informação” para Freitas (2014) criou-se a ilusão de que a avaliação em larga escala conseguiria avaliar também a escola e os professores.

Contudo, Freitas (2014) faz um alerta em forma de recomendação, em que a avaliação em larga escala seria mais eficaz se planejada e conduzida nos municípios pelos Conselhos Municipais de Educação e não pela União ou Estado, de modo que a menor unidade federativa seja capaz de possibilitar e estabelecer uma avaliação das redes de educação básica, estruturando uma política de avaliação global no município. Porém, isso não impede a União e/ou o Estado de conduzirem uma avaliação em larga escala, mas não com a finalidade de avaliar uma escola e suas salas de aula, mas sim a fim de possuir um panorama e informações gerais da educação, haja vista, que a avaliação tem também um lado político, não apenas o lado técnico.

Nessa lógica, a avaliação deve ser planejada e executada no nível municipal por tornar-se mais viável ao envolvimento de professores e especialistas da secretaria e das escolas na própria montagem do sistema de avaliação, pois esta perspectiva permite que os atores da escola sejam reconhecidos como parte da escola, haja vista que aplicação de testes apenas com finalidade de medir, não implica em avaliação propriamente dita, uma vez que, “medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro” (FREITAS, 2014, p. 48).

As avaliações com viés de medida-avaliação-informação servem ao desenvolvimento econômico de um país, pois estão comprometidos com a qualificação técnica dos sujeitos para o mercado, característica neoliberal que impregnou na educação.

De acordo com Lima (2008) o Estado-avaliador surge com a redefinição do Estado. Ou seja, inicia-se a partir de um movimento de transformação ocorrida na sociedade de modo a afetar a produção da vida material em função das mudanças no âmbito da produção do mercado e do Estado.

Os aspectos emergentes do processo avaliador ocorreram inicialmente nos países capitalistas centrais como o EUA e Inglaterra e estendeu-se ao longo da década de 1980 para outros países que contribuiu como parte de mudanças sociais, políticas e culturais mais amplas, desencadeando nesse período mudanças sociais, políticas e culturais com a ascensão do capitalismo. De tal modo, que a avaliação passa a contribuir em um eixo estruturante da reforma da administração pública.

Nessa mesma ótica Afonso (2013) elucida que a expressão Estado-avaliador surge inicialmente com Neave em 1988 com o objetivo de chamar a atenção para as mudanças no

ensino superior e passou a ser usada e convocada em vários domínios da política pública educativa principalmente nos países que iniciaram há mais de duas décadas as reformas neoliberais e neoconservadoras, a avaliação constituiu-se ela própria como uma política estatal enquanto instrumento da ação dos Estados e governos.

Nessa perspectiva, as políticas avaliativas estariam ligadas e articuladas com o exercício do controle social por parte do Estado, pode igualmente ser referenciada à primeira fase do Estado-avaliador ao introduzir mecanismos de *accountability* (prestação de contas), baseados em testes estandardizados de alto impacto em um ranking escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos; estimuladas principalmente a partir da participação das organizações internacionais como a OCDE que favorece a abertura das portas para as políticas internacionais de avaliação vinculado a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelo de gestão privada com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Nesse contexto, pode-se definir neoliberalismo como uma doutrina econômica originada a partir do liberalismo político e econômico que possui como pressuposto o discurso da liberdade, uma construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado sem a intervenção estatal, onde os indivíduos utilizando-se de sua liberdade podem fazer e escolher aquilo que julgarem ser o melhor. Nesse sentido, Bianchetti define neoliberalismo como:

Movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalista desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades (BIANCHETTI, 2005, p. 21).

Segundo Friedman para a teoria neoliberal a evolução da sociedade capitalista é um processo natural e que o Estado não deve intervir nessa ordem sob a justificativa que sua atuação beneficia mais um setor em detrimento de outro, pois o mercado é a única forma de distribuição de bens regida pelo equilíbrio existente entre demanda e oferta, constituindo-se, assim, o estado regulador.

Para Silva (1994) a ideia de um estado liberal centra-se na noção de poder público separado, ou seja, atribuem à intervenção do Estado e à esfera pública todos os males sociais e econômicos, em contrapartida, à livre iniciativa todas as virtudes que possam conduzir a regeneração e a recuperação da democracia, da economia e da sociedade. Nesse cenário, os aspectos deficientes da vida política e social são separados de qualquer conexão com o

presente modo de organização econômica (o capitalismo) e vinculados tão somente a uma suposta tendência estatizante e burocrática e seu modo de organização política, onde corrupção, e os desperdícios existentes contribuem para a ineficácia e ineficiência das atividades estatizadas. Portanto, não pode ser traçada o possível mal funcionamento à dinâmica capitalista; elas são atribuídas, ao invés disso, a uma política pública.

O êxito do neoliberalismo decorre de uma dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. De acordo com Gentili (1996) essa hegemonia está pautada e constituída por diversas estratégias políticas econômicas e jurídicas orientadas a fim de encontrar uma saída para a crise capitalista; tais estratégias expressa um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, qual seja, a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido, e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante:

O êxito cultural mediante imposição de um novo discurso que explica a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela – se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa mediamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível para a crise. (GENTILI, 1996, p. 11)

Portanto, essa síntese imposta pelo sistema neoliberal e aceita pelos indivíduos a partir da construção desse novo senso comum apresentam receitas elaboradas pelas tecnocracias neoliberais, sob o argumento de uma vantagem de um Estado mínimo e menos governo. Porém, um Estado que não dispensa o controle social e a regulamentação central da vida da população. Nesse sentido, torna-se mínimo nos investimentos sociais, públicos, mas máximo na regulação e intervenção e com saúde financeira suficiente para pagar juros exorbitantes do interesse geral dos banqueiros.

De acordo com Gentilli (1996) na ótica neoliberal os sistemas educacionais enfrentam atualmente, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade decorrentes da expansão desordenada que o sistema educacional sofreu nos últimos anos, resultando em uma crise de qualidade oriunda da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e gestão administrativa puramente estatal. Por conseguinte, de acordo com esse discurso a educação funcionaria mal porque é integralmente estatizada, de modo que apenas o mercado cujo dinamismo e flexibilidade podem promover mecanismos que possibilitam garantir a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos. Um plano ambicioso e controverso que prima pelo financiamento atrelado a resultados quantitativos.

No âmbito educacional, os neoliberais defendem que a situação de penúria vivenciada por professores e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte do poder público e também falta de produtividade e esforços por parte dos professores e gestores educacionais além de currículos atrasados e inadequados. Dado o diagnóstico pelos neoliberais, é natural que estes prescrevam soluções correspondentes. É a partir desse discurso que se insere o raciocínio da qualidade e sobre gerência de qualidade total e da privatização dos serviços públicos.

De acordo com Silva (1994) a partir das circunstâncias apresentadas, há o fortalecimento das propostas neoliberais que convergem com o discurso construtivista em educação, que vai além do deslocamento político. Estas apresentam compatibilidade entre os tipos de sujeitos

Sandra Corazza (1994), nisso seguindo e ampliando Thomas popkewitz(1993.b), vê uma conveniente compatibilidade também entre o tipo de sujeito pressuposto no discurso neoliberal de reestruturação da produção (qualidade total e outros esquemas similares) e o tipo de “eu” subjacente às propostas do construtivismo pedagógico: autônomo, racional, participativo, responsável. O novo cidadão é um indivíduo que pode agir com maior autonomia, flexibilidade e que deve ter habilidade para resolver problemas – todos atributos associados com as novas psicologias” (Corazza, 1994,p.41) Qualidade Total na Educação e Construtivismo Pedagógico se combinariam, assim, ainda que de forma não calculada, para produzir identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo (SILVA, 1994, p. 19).

Posto isto, as teorias neoliberais defendem basicamente que há necessidade do controle de qualidade e que para isso há duas vias. A primeira via é a necessidade de desenvolver um conjunto de estratégia orientadas a avaliar os sistemas educacionais segundo critérios de qualidade. Pois é nessa perspectiva que pode-se transformar um sistema educacional em um mercado educacional, quando esse sistema educacional é profundamente avaliado sob critério de qualidade. A segunda estratégia de acordo com os neoliberais fundamenta-se em articular e subordinar as produções educacionais as necessidades do mercado, formar os trabalhadores que ocuparão os futuros empregos. No âmbito das políticas públicas de educação, identificamos claros indícios de uma prática neoliberal, principalmente no tocante ao foco no atendimento às demandas do mercado de trabalho, não valorizando, na prática, a formação integral do aluno, e do ser humano como cidadão, mas com finalidades de atender ao mercado. Seria formar o mercado em duplo sentido: formar um exército de reserva para baixar os salários dos trabalhadores empregados e, por outro lado, formar um mercado educacional de baixa qualidade.

As avaliações em larga escala surgem com força total nessa proposta neoliberal para a educação e tem a finalidade de avaliar, medir a qualidade, de modo a trazer consequências para a escola pública através da responsabilização pela aferição das médias alcançadas nas avaliação em larga escala.

### **3.1.2 Avaliação em larga escala e a busca pela qualidade**

A partir da reunião do Consenso de Washington, os governos neoconservadores apresentaram proposta de um Estado capaz de proporcionar a segurança para o mercado livre e ao mesmo tempo capaz de, nas crises, frear os descontroles e nos momentos estáveis, induzir as mudanças nas relações com as instituições sociais e jurídicas dos países:

Ainda que a proposta de livre mercado já circulasse nas décadas de 1970 e 1980, foi nos anos de 1990 em diante que os governos nacionais aderiram de forma sistêmica, internacional e orgânica aos princípios neoliberais, propondo liberalização do mercado, estímulo a competitividade de produtos e serviços, viabilização da privatização e da desnacionalização, alterações na relação entre setor público e privado, descentralização, eficiência e produtividade dos setores sociais, além de adesão às promessas de mercado livre (SILVA, 2014, p. 69).

Assim, o ajuste se deu levando em conta as potencialidades e benefícios econômicos que a educação poderia gerar de duas maneiras. Por sua abertura como mercadoria para o mercado livre e por pressões para abstrair dos Estados membros a ampliação de espaço para crescimento dos negócios privados na educação pública alinhada a um discurso comum de haver despesas elevadas dos governos com educação pública com qualidade insuficiente para o mercado.

No contexto internacional os proclamadores do neoliberalismo Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, projetaram uma sociedade guiada pela crença política do mercado livre, ou seja, o setor privado ocupa espaços novos da educação, com a finalidade de estreitar as fronteiras entre o público e o privado a fim de criar um mercado de negócios educacionais com o setor privado ocupando novos espaços na educação. Sob esse cenário, instituições como Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tiveram uma atuação política, intelectual e financeira o que possibilitou interferência desses organismos internacionais nas decisões de políticas nacionais ao instituir ajuste estrutural amarrado a empréstimos externos.

Dentro desse processo, em 1996, o documento expedido pelo Banco Mundial denominado *Prioridades y estrategias para la educación* enfatizou um diagnóstico de ineficiência do sistema, ausências de metas, improdutividade, baixa qualidade, racionalização

de recursos e preconizou uma política de educação específica com a proposição de uma estrutura burocrática e operacional para avaliar e supervisionar e os resultados do empréstimos, exigindo rigoroso cumprimento das condicionalidades; Quais sejam; desembolso dos recursos do país, pagamentos de juros, numa demonstração de subordinação das políticas sociais aos objetivos econômicos voltados prioritariamente para a expansão do consumo bem como da competitividade.

Além disso, propunha os técnicos consultores do Banco Mundial que se adotasse flexibilidade no fornecimento e na oferta de ensino, estímulo a iniciativa privada pela provisão deste serviço, medidas para obter eficiência interna e externa, otimização dos insumos escolares e uniformização de mecanismos de avaliação de rendimento, resultados e desempenho das instituições de ensino num conluio de interesses nacionais e externos (SILVA, 2014, p. 71).

Dessa maneira, surgem as ideias de educação como base do desenvolvimento social e construção da nação, ainda que tais iniciativas resultassem de um processo no qual o Estado-nação era a unidade política fundamental para atingir a modernização. As autoridades nacionais buscavam ativamente a assistência técnica das organizações internacionais a fim de legitimar suas ações internas. Nesse ínterim, segundo Silva (2014) se estabelece uma agenda global que consiste em grandes projetos estatísticos internacionais, com a finalidade de realizar levantamento dos indicadores nacionais de ensino, a partir da questão qualidade do ensino, principal item da OCDE.

Os organismos internacionais tiveram papel decisivo nas políticas educacionais, ao estabelecerem uma agenda que não apenas fixa prioridades, mas a forma como são solucionados e equacionados os problemas, de modo que os estados nacionais<sup>3</sup> se sujeitam a uma limitação, ou seja, possuem mínimas ou quase nenhuma autonomia decisória, uma vez que o que se vivencia é uma institucionalização da influência internacional advinda de uma opção política dos governos.

Para Freitas (2007), a partir de então surge um emergente Estado-avaliador tendo como exigência de eficiência sua principal justificativa, de modo que a avaliação do produto acaba por refletir no processo. No Brasil, esse processo propiciou ênfase aos temas de gestão, avaliação, novas alianças e parcerias na educação, de modo que a regulação educacional emergente revelou-se em um Estado-educador empenhado na difusão de determinados conhecimentos, valores, visões de mundo, signos e símbolos da cultura hegemônica, tendo

---

<sup>3</sup> O estado nacional ou estado-nação é a unidade político-territorial soberana formada por uma nação, um estado e um território. Dessa forma, embora seja comum falar-se em estado como sinônimo de estado-nação, estamos distinguindo os dois termos. O estado tem uma dupla natureza: é ao mesmo tempo uma instituição organizacional – a entidade com capacidade de legislar e tributar uma determinada sociedade –, e uma instituição normativa – a própria ordem jurídica ou o sistema constitucional-legal.

sido condicionada por uma “agenda globalmente estruturada para a educação”<sup>4</sup>, desde diretrizes curriculares, modelo de gestão e de mecanismos e práticas de controle e de avaliação.

Essa regulação (pedagógica e educativa) promoveu, em certa medida, um *ethos* competitivo, uma racionalidade instrumental mercantil e uma nova representação sobre o papel do Estado, ou seja, apresentou algumas das características própria do Estado- avaliador (FREITAS, 2007, p. 147).

A emergência do Estado-avaliador na educação escolar pública constituiu segundo Afonso (1999) em uma das dimensões mais expressivas dos valores neoconservadores, com introduções de mecanismos de mercado e expressões dos valores neoliberais. Assim, o controle dos resultados escolares não mais se subordinou e restringiu a uma lógica meramente burocrática, uma vez que as próprias mudanças nas políticas de avaliação foram marcadas por mecanismos de mercado.

Contudo, a ascensão do Estado-avaliador após segunda metade da década de 1990 se tornou mais concreta e amplamente percebida, vindo a ser objeto de análise e pesquisas. A regulação avaliativa centralizada teve repercussões nas unidades federativas de natureza e com potencial formativos, com difusão de uma crença relativa a avaliação em larga escala; a estimulação de sentimentos, atitudes e comportamentos favoráveis à prática dessa avaliação, nesse sentido, pode-se conceituar avaliação em larga escala como:

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar as tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. (FREITAS, 2014, p. 47).

A emergência da avaliação em larga escala no Brasil ou, mais amplamente, a conexão de medida-avaliação, explica-se, em grande parte, pelas peculiaridades neoliberais, a partir da constituição e desenvolvimento de uma crise do Estado e do projeto de modernidade do país, de natureza nacional-desenvolvimentista, bem como pela solução dada a ela.

Entre as peculiaridades desse Estado encontra-se a sujeição das políticas sociais à políticas econômicas, o que resultou numa expansão da escolarização na qual a qualidade trazida pela ampliação da quantidade foi essencialmente excludente para maior parte da população, o que mostram entre outros, os indicadores de analfabetismo e de conclusão da educação básica.

---

<sup>4</sup> Roger Dale elaborou a agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE) em 2004, buscando mostrar suas potencialidades e limites para a pesquisa em políticas educacionais. Dale parte do pressuposto que não é possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção.

Oliveira e Araújo (2005) dizem que é muito difícil chegar-se a uma noção de que seja qualidade do ensino. Nesse sentido, o autor nos traz a percepção de três formas distintas de qualidade; a primeira a qualidade é determinada pela oferta insuficiente, na segunda a qualidade é percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental, e a terceira por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Nesse caminho, o primeiro indicador foi estabelecido pela oferta limitada de vagas, ou seja, a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos, pois o ensino era organizado para atender a uma minoria, assim, a definição a priori de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso.

Portanto, para Oliveira e Araújo (2005) com a possibilidade do acesso, houve a democratização da escola, ou sejam, foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas as experiências culturais eram diferentes do grupo que antes constituía e usufruíam da escola. Essa aglutinação resultou no processo de expansão da escola que passou a incorporar tensões, contradições e as diferenças presentes na sociedade. Com tal movimento o problema da qualidade na educação reaparece novamente e torna-se uma preocupação como demonstra Oliveira:

Se por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos principais efeitos foi a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro lado, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desse novo usuário da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. (OLIVEIRA; ARAUJO 2005, p. 9)

Os desafios da democratização do ensino foram transferindo do acesso para a permanência, um outro tipo de seleção que deu origem a um outro conceito de qualidade, agora relacionada a ideia de fluxo, conceituado como número de alunos que progrediram dentro de determinado sistema de ensino. Desse modo, no início da década de 1980, um segundo indicador de qualidade foi incorporado no debate educacional brasileiro. O fluxo possui como conceito a comparação entre a entrada e a saída dos alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Assim, se a saída fosse inferior que a entrada a escola era considerada ineficiente.

Sob este enfoque, com uma política pouco direcionada de expansão de escolarização mediante a construção prediais de escolas, o Brasil, apesar do aumento significativo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou a números muito

expressivos de reprovação, o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira. Assim, a próxima década 1990 é marcada pela tendência de regularizar o fluxo por meio de adoção de ciclos de escolarização. No entanto, os autores Oliveira e Araújo (2005) esclarecem que as políticas de progressão automática, incidiram sobre os índices de produtividade dos sistemas, na qual gerou um novo problema, na medida em que esses índices deixavam de ser medidos adequadamente com o fito de aferir qualidade quando essas políticas e programas induzem aprovação igual ou superior a 70%.

Neste vértice, e diante dessa dificuldade, a educação brasileira incorpora um terceiro indicador de qualidade aferida mediante testes padronizados em larga escala, a partir da diretrizes e matrizes curriculares são elaborados exames para diferentes etapas do ensino com a finalidade de aferir o conhecimento do aluno, ou seja, avaliar segundo essa lógica o que o aluno aprendeu ou não dos conteúdos para aquela etapa.

Vale destacar, que apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observadas nas últimas décadas o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades, sejam elas sociais, sejam regionais que dificultam o cumprimento do segundo e o terceiro indicador de qualidade, quais sejam; a garantia de permanência na escola, e com o nível de qualidade equivalente para todos.

Nesse sentido, a instituição escolar reproduz a desigualdades sociais expressas no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, uma vez que nem todas as crianças possuem as mesmas condições sociais de aprendizagem, é muito difícil que a escola consiga realizar efetivamente a assimilação dos conteúdos por parte de todos os alunos, pois cada um dos educandos vivem realidades diferentes, o que uma criança consegue aprender, outras não conseguem, ou demoram para fazê-lo.

Desse modo, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capital cultural de uma geração para outra, é no espaço escolar que o legado econômico e cultural da família se transforma em capital cultural, portanto, Valle (2013) elucidando os ensinamentos de Bourdieu, esclarece que tal fato está relacionada ao desempenho do aluno em sala de aula. Assim, são julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que trazem de casa e aprimoram no espaço da escola, uma vez, que a cultura escolar, socialmente legitimada, seria basicamente a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes.

Portanto, Freitas (2014) aponta que as desigualdades e as deficiências apresentadas no espaço escolar intervêm diretamente na avaliação externa em larga escala uma vez que estas exigem um conhecimento objetivado, pronto e homogeneizado o que indica que os

alunos que possuem um maior capital econômico também tendem a possuir maior capital cultural, o que favorece uma melhor performance nesse tipo de avaliação por se apropriarem desde muito cedo desse capital cultural. Para estes, o contato com a escola é algo natural, como se fosse uma continuação das aprendizagens da família.

Freitas (2014) ainda rechaça a legitimidade da avaliação em larga escala homogeneizada sem levar em consideração as peculiaridades de cada instituição escolar, uma vez que estas não expressam o real aprendizado do aluno, mas somente serve como mecanismo para reprodução da desigualdade existente na escola, afirmando assim, que a avaliação não é apenas possuir dados isolados, mas necessário que o dado seja reconhecido como pertencendo à escola, pois medir propicia um dado, mas medir não é avaliar.

Porém, os organismos internacionais, refletem a perspectiva neoliberal de modo a condicionarem seus financiamentos radicalmente a (re)formulação da política pública como privatização a fim de impulsionar o mercado e reduzir os gastos públicos, tornando a comunidade clientela, e a educação torna apenas objeto de consumo, onde a população poderá utilizar-se de sua liberdade para escolher a melhor escola a partir dos rankings apresentados pelas avaliações em larga escala. No entanto, não é essa avaliação em larga escala isolada que consideramos ter vistas a um futuro.

Nesse contexto neoliberal a avaliação se tornou o principal instrumento para medir a qualidade e seus resultados servem para demonstrar a ineficiência dos serviços públicos o que pode justificar as tomadas de decisões com viés neoliberal com por exemplo a privatização.

Para tanto, a avaliação como controle da qualidade é invocada desde organismos internacionais, autoridades internacionais, organizações de professores, centrais sindicais, associações de pais, organizações de alunos, porta vozes de empresariados e especialistas, estes compartilham e concordam que qualidade da educação ou do ensino é objetivo prioritário.

Enguita (1998) elucida que qualidade se converte em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar, nesse sentido, até mesmo aqueles que a refutam ou se sentem desconfortáveis com o termo não podem dele se furtar, uma vez que se faz necessário o emprego e utilização do termo para obter êxito em suas propostas sejam elas quais forem. No campo educacional, a qualidade nunca havia alçado grau de prioridade e centralidade.

Converte-se, além disso, em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam seguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; empregadores que querem

uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens reativas. Entretanto, o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro. (ENGUITA, 1998, p. 96)

Nesse sentido, o processo de consumo da escolarização se ampliou, houve a necessidade de universalização da escolarização com reformas de maior ou menor alcance, de modo assegurar à totalidade da população o acesso a níveis do ensino até então reservados a uma minoria.

Contudo, o acesso existente era aquele em que garantia uma pseudo-igualdade, pois todos foram submetidos a um ensino que não havia sido pensado na sociedade em seu conjunto, mas em uma reduzida parte da mesma. Presumia-se que o que era ou parecia ser bom para os que já desfrutavam com exclusividade seria bom também para os demais. Nesse contexto, inicia as reivindicações em busca de ensino mais ativo e propositivo, o lema da qualidade aparece como uma aspiração legítima e necessária.

Em uma análise crítica, Gentili (1996), afirma que na perspectiva neoliberal a superação para a crise educacional advém da consulta aos exitosos, aos homens de negócios, por meio do raciocínio de que se os empresários souberam triunfar na vida, saberão auxiliar as escolas a triunfarem, de modo que o sistema educacional deve converter-se ele mesmo em um mercado.

Peroni (2003) estabelece dois momentos distintos no Brasil, um na década de 1980, que culmina com o período constituinte, onde o eixo principal era a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática. E nos anos 1990, ocorre a mudança dessa centralidade, e o eixo desloca-se para a busca de maior eficiência e eficácia por meio da autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização das responsabilidades e terceirização de serviços.

Em vista disso, o que realmente interessava a proposta de livre mercado era a modernização conservadora do Estado, a fim de imprimir nas políticas públicas um grau de racionalidade, produtividade e eficiência de modo que ocupassem os espaços da saúde e educação para ampliação das atividades mercantis.

No Brasil, especificadamente, não faltavam discursos quanto ao atraso das políticas e quase sempre apontando para baixa qualidade. Nesse contexto, o fascínio por metas e resultados a todo custo tanto por parte do governo quanto dos homens de negócio tornaram-se algo essencial no campo educacional.

### 3.2 Avaliação da educação básica no Brasil

O tema avaliação da educação básica no Brasil passou por momentos diversos, tanto no que se refere às pesquisas educacionais quanto sua implementação a partir de normas legais. A princípio acreditava-se que apenas a partir da década de 60 iniciou-se no Brasil alguns movimentos relacionados à avaliação da educação básica, porém, de acordo com os estudos de Freitas (2007) constata-se que as preocupações oriundas da avaliação e qualidade são a priori, anterior a década de 60, ou seja, muito anterior as discussões impulsionadas na década de 90, contudo, diante de documentos analisados e análise feita por Freitas (2007), constata-se que houve a preocupação e a necessidade de debater esse assunto muito antes das grandes discussões acerca do Estado Avaliador.

O cenário do sistema político brasileiro sofre uma grande transformação no final da década de 1930, quando o então presidente da República Getúlio Vargas implanta o Estado Novo. No Brasil do Estado Novo 1937-1945, as novas ações políticas adotadas afetaram todas as estruturas governamentais, e não foi diferente nas esferas educacionais. Houve um expressivo impulso a ciência e a técnica no sentido de quantificar a educação, tendo em vista a intenção de planificar ações governamentais voltadas para a instrução de uma ordem social integral.

Os estudos na área educacional tornaram-se cada vez mais institucionais, científicos e acadêmicos, portanto, houve um impulso para a valorização da mensuração para um “bom” governo educacional. Essa impulsão se deu em especial, destacando a necessidade de medir, mensurar, quantificar com objetivo de estabelecer hierarquia.

Para tanto, a fim de dar início as ações governamentais voltadas para a instrução de ordem educacional, cria-se o Instituto Nacional de Pedagogia em 1937, hoje Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional – INEP. Freitas (2007) elucida que o primeiro diretor do recém-criado Instituto, o senhor Manoel Bergstrom Lourenço Filho ocupou-se em difundir a necessidade de estudos estatísticos e sua utilidade na educação. Pois acreditava que a educação como fenômeno político e fenômeno de massa só apresenta os seus verdadeiros delineamentos, a partir de resultados pela estatística.

A partir desse conceito, estabelece-se um critério técnico para aproximar o valor quantitativo ao valor qualitativo didático. A princípio o enfoque da avaliação centrou-se em indivíduos e grupos de indivíduos e buscava elementos que pudessem orientar políticas e subsídio aos processos didáticos pedagógicos. De acordo com Freitas (2007), tal perspectiva, vai ao encontro do discurso de Lourenço Filho e Hildebrand (1945) que considera a avaliação

centrada nos indivíduos como possibilidade de maior alcance ao ultrapassar “avaliações grosseiras” existentes já nas escolas para a utilização da “medida” em educação.

Nessa lógica, a “medida” em avaliação constituía-se não apenas um dado do que se passa com o aluno, mas exprime também a escola, os professores, à administração escolar, enfim, a todo o sistema educacional.

Além das provas objetivas, foram ressaltados os ‘testes pedagógicos’ ou de ‘escolaridade’, constituídos de materiais previamente aferidos e conhecidos ‘perfeitamente’ em termos de fidedignidade e validade. O conjunto desses testes constituiria as ‘escalas pedagógicas’, podendo-se, assim, avaliar em sã consciência, o trabalho do aluno, o trabalho do professor, o trabalho da escola, de várias escolas de um mesmo tipo, de todas as escolas de um mesmo sistema escolar (FREITAS, 2017, p. 10).

Por esta lógica, há um deslocamento do enfoque pautado nos indivíduos para a própria educação escolar, direciona-se para sua funcionalidade na sociedade. Tal deslocamento foi resultado de um conjunto de medidas tomadas desde o início da década de 50, já sob o comando de Anísio Teixeira que assumiu a direção geral do INEP em 4 de julho de 1952.

De acordo com Freitas (2007) Anísio Teixeira propôs a criação de CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centro regionais vinculados ao então Ministro da Educação, com o objetivo de tratar os dados apurados e contribuir para a prática educacional com o fito de propiciar a “reconstrução educacional” do país. Portanto, de acordo com Anísio Teixeira, os “diagnósticos de situações” e medidas dos “resultados obtidos” serviriam para fornecer indicações e sugestões sobre o que deveria cada mestre em cada situação observar e ver, para melhor conduzir o processo educativo.

Assim, os dados das pesquisas na área da educação subsidiariam políticas educacionais e a construção de instrumentos jurídicos de regulação da educação nacional. Desde o período do Estado Novo, se fazia presente a ideia de confeccionar um planejamento governamental para a educação, a Constituição Federal (CF) de 1934 já trazia em seu artigo 150 alínea “a” a necessidade e atribuía como competência da União a responsabilidade pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, houve a concretização da ideia do PME apenas no governo do Presidente Juscelino Kubitschec (1956-1961) com estabelecimento do “Plano de Metas” daquele governo que tinha como principal objetivo o desenvolvimento econômico do Brasil pautado em um conjunto de medidas que atingiria o desenvolvimento em vários setores, inclusive na educação. Portanto, as metas educacionais do Plano de Metas culminou na lei nº 4.024/61 sancionada por João Goulart que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir da fixação das diretrizes, foi necessário pensar políticas públicas capaz de estabelecer critérios, metas e normas para aplicação dos recursos financeiros em todos os níveis de ensino e foi a partir desse objetivo que o Conselho Federal de Educação- CFE elabora o primeiro Plano Nacional da Educação – PNE, no entanto, concebido como mero instrumento de redistribuição de recursos.

Com a instauração do regime militar (1964-1985) o planejamento central passou a ser instrumento fundamental do controle autoritário tanto de projetos de desenvolvimento quanto de controle político.

A educação passou a ser vista como instrumento importante no planejamento do desenvolvimento. O enfoque econômico dos processos de modernização da administração pública estendeu-se para as políticas e administração educacional, tendo como referência os movimentos internacionais da economia da educação da teoria do capital humano e da planificação dos recursos. (SANDER, 2001 *apud* FREITAS, 2007, p. 19)

O planejamento educacional ganha ênfase no planejamento de governo, uma vez que o regime autoritário vigente fixou diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus através da lei nº 5.692/71 que regulamentou a avaliação como um dos componentes de assistência técnica da União, dos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal. A partir de então os próximos PNE's sempre apresentou diretrizes, metas e linhas de ações que puseram em evidência a necessidade de recorrer a avaliação educacional.

O primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974) propunha uma revolução na educação, que incluía como objetivo adequar os recursos humanos necessários à sua operação, e utilizar métodos e técnicas que encaminham a uma operação planejada. Nesse sentido, foi instituído um sistema de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de todos os programas e projetos educacionais do MEC; bem como um sistema de informação sobre educação e cultura. Assim, buscava-se executar de forma racional os recursos existentes através de acompanhamento e avaliação capaz de permitir uma visão atualizada e fiel de dados referentes ao desempenho do setor da educacional.

De acordo com Freitas (2007) o segundo PND (1975-1979) foi orientado pelo pragmatismo reformista, destacava a educação como área de reformas de estruturas, com intenção de alcançar competência gerencial e eficiência com implementação de métodos de gestão empresarial da ação administrativa. Como estratégia e ações podem ser citadas; a implementação de reformas com finalidade de execução da política educacional voltadas para a modernização do MEC no que refere-se à administração, projetos de aperfeiçoamento do sistema de informações e estatísticas e de desenvolvimento do subsistema de informações para o acompanhamento, avaliação e controle. Capaz de assegurar a modernização

institucional e administrativa sendo a informação a condição de qualificação da capacidade de regulação educacional.

Ainda no período militar, o terceiro PND (1980-1985) enfatizava a responsabilidade da sociedade na condução de seu próprio destino, mediante participação ativa e o compromisso da educação na redução das desigualdades de modo a garantir maior equidade entre as regiões do país e entre as classes sociais. Desse modo, ficou estabelecido a educação rural e também a educação nas periferias urbanas como duas vertentes principais a fim de equiparar o acesso e a qualidade. Esse processo de desenvolvimento sócio-político-econômico possuía estratégias globais de desenvolvimento sustentada por um processo de avaliação e controle.

Segundo Freitas (2007) em todos esses planos foi possível perceber a presença da avaliação educacional como interesse de governo, marcada por um processo de ascensão e a abrangência de sua destinação no âmbito institucional, administrativo, do sistema para o âmbito da relação sistema-escola.

A partir de 1983 a demanda por democracia ganha muita força iniciando um processo de transição do regime militar para a democracia o que demandou reestruturação das instituições democráticas estabelecendo como demanda prioritária a urgência no enfrentamento aos problemas sociais, econômicos e políticos do país atrelada aos desafios das transformações mundiais.

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal (CF/88) conhecida como Constituição Cidadã, que anunciou reformas profundas na organização e métodos da atuação da área pública com base na concepção de Estado de desenvolvimento nacional.

Uma das reformas seria a administrativa, que em seu conjunto, com a reforma tributária, propiciaria a descentralização de recursos e poder e a municipalização de serviços e programas sociais. Seriam fixados na reforma administrativa critérios nítidos (ao Congresso Nacional e à sociedade) para a avaliação e controle de empresas, fundações, autarquias. Novos estilos de atuação nas políticas sociais substituiriam controles formais pela avaliação e acompanhamento, propiciaram aos municípios maior autonomia na gestão de programas sociais, estimularam maior participação das populações interessadas, acionaram mecanismos para elevar o grau de informação das populações carentes sobre seus direitos consideraram o desempenho efetivo dos programas, buscaram a redução da relação entre os gastos administrativos e os dispêndios efetivos diretos com os beneficiários dos programas. (FREITAS, 2007, p. 23)

Com a nova conjuntura política, a educação básica compreendia dos 7 aos 14 anos, inserida no *caput* dos direitos sociais na nova CF/88, de modo a redefinir a função da escola de acordo com a realidade social, política e regional com finalidade de estabelecer padrões mínimos de desempenho em nível nacional respeitada as particularidades regionais, porém,

esse padrão mínimo em uma perspectiva homogeneizada no que tange aos objetivos de democratização e melhoria na qualidade de ensino, para buscar-se a credibilidade da escola pública.

Concomitante aos fatos e necessidades educacionais no Brasil, o mundo também se vê imbuído da necessidade de discutir e elaborar planejamento educacional. Em 1990 ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, com a produção da Declaração Mundial de Educação para Todos, contendo 10 artigos, na qual o Brasil tornou-se signatário que estabelecia como meta principal a Educação Primária Universal para a população mundial no prazo de 10 anos, ou seja até o ano 2000, a educação primária deveria ser universalizada no país. A Conferência de Jomtien representa um novo papel em que a educação passou a desempenhar no âmbito mundial, com a admissibilidade da agenda neoliberal.

Em linhas gerais, além da universalização da educação, a declaração se preocupava em promover a equidade, garantir e a regulação/atenção a aprendizagem, além de ampliar os meios de ação da educação básica por meio do fortalecimento de alianças e cooperação entre os entes federados. No texto legal da Conferência não há menção específica acerca da avaliação em larga escala. Contudo, Freitas (2007) afirma que mesmo não remetendo diretamente a obrigatoriedade da avaliação em larga escala, o texto, não deixa de, em certa medida, encorajar o interesse por ela.

O objetivo de melhoria da qualidade do ensino e a garantia de um mínimo comum de conteúdo para a população de 7 a 14 anos não presidiriam de avaliações diagnósticas e de controle. O texto não elucida se o desempenho a que faz menção é dos sistemas de ensino, o da escola ou o dos alunos (e, indiretamente, o dos professores). Nesse plano, encontra-se implícita a ideia de uma regulação nacional sistemática e sistêmica, provavelmente de natureza avaliativa. (FREITAS, 2007, p. 24)

O modelo educacional a partir de então adotado, ressalta questões referentes à gestão e controle democrático de decisões governamentais, de modo a estabelecer critérios de avaliação das políticas sociais com o objetivo de realizar nova configuração para as esferas públicas e privadas e as relações com o Estado.

Freitas (2007) esclarece que apesar das políticas de avaliação em nível nacional, as primeiras aplicações de avaliações externas se originaram isoladamente nos Estados da Federação, inicialmente no Ceará, Piauí e Pernambuco entre a década de 1981 a 1985 na qual buscou-se avaliar a proficiência em Matemática e Português.

Nesse caminho, os anos de 1983 e 1984 são marcados pela busca de dados referentes ao custo do ensino de primeiro grau no Brasil, portanto, o MEC desenvolveu uma pesquisa

nacional com finalidade de obter respectivamente esses dados. A partir da década de 1980 a avaliação em larga escala e a informação educacional ganharam proporções e visibilidade tanto como política e como objeto de pesquisa.

Para estas pesquisas, torna-se relevante ressaltar que os estudos desenvolvidos produziram um ganho significativo de informações para o desenvolvimento de políticas avaliativas, mesmo que a princípio de cunho compensatório. Dentre as pesquisas apontadas por Freitas (2007), destaca-se as de Fletcher e Castro (1986) Fletcher e Ribeiro (1987) e Klein e Ribeiro (1991) na qual alertou sobre conclusões inadequadas acerca do êxito ou fracasso do ensino quando se utiliza apenas estatísticas de reprovação, uma vez que esta possuía significados diferentes em diversas escolas e localidades. Defendendo, portanto que as comparações dos resultados fossem baseadas a partir de testes padronizados.

Ribeiro (1991 *apud* FREITAS, 2007) considerou necessário que o Estado e a sociedade brasileira questionasse a existência de uma pedagogia da repetência, considerando como hipótese que esse dado se tratava apenas como consequência da ineficiência do sistema ou da práxis pedagógica. Portanto, tais pesquisas deram início à uma política de ‘não reprovação’ com o intuito de combater as elevadas taxas de repetência.

Ainda na década de 1980, aconteceram alguns encontros do Centro Brasileiro de Educação, (CBE) o primeiro realizado em São Paulo, em 1980, outro realizado em Belo Horizonte em 1982, o III CBE foi realizado em Niterói RJ o tema central foi a política de educação do estado autoritário, firmando-se um compromisso com a educação das minorias. O próximo encontro, respectivamente teve como tema *Educação: perspectivas na democratização da escola*, refletia aqui, os aspectos políticos vivenciados pelo país, pois em 1982 houve a primeira eleição direta para governadores desde 1960. No III CBE foi realizado um balanço crítico dos resultados obtidos pelo regime militar na educação e ajuizamento de propostas. Foi enfatizada a importância da efetiva mobilização dos educadores no processo de conquista definitiva de prioridade do ensino fundamental.

No geral, a análise fez defesa da escola pública, da democratização da educação básica. No entanto, questões relacionadas a avaliação como problemática de interesse para educação básica no país esteve ausente durante tais debates. Demonstrando assim, que este espaço não refletia o crescente destaque dado aquele expediente no planejamento educacional, na pesquisa educacional e em programas e projetos de governo.

Nesse contexto, para Freitas (2007) a avaliação em larga escala, como via de regulação central da educação básica não se subordinou a lógica do debate em defesa da escola pública e democrática. Esta se orientou pelos ideais de modernização administrativa

cujas estratégias propiciaram a participação dos envolvidos segundo propósito político pedagógico.

No âmbito da educação, não havia um consenso quanto a forma de conceber a mesma e o seu planejamento educacional. Uma vez que muitos trabalhos e estudos passaram a ser objetos de atenção de diversos setores da sociedade, como por exemplo empresários, da FIESP, do SENAI, da Associação de Mantenedora de Escolas Particulares, da CUT, de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Nesse sentido, Mendes (2000) citado por Freitas (2007) elucida;

Distintas formas de conceber a educação e o planejamento educacional resultaram numa disputa entre normas regulamentares (da parte dos educadores) e planos (da parte dos economistas), o que culminou, segundo o autor, num planejamento educacional, no qual nem o pedagógico, nem o econômico, chegaram a ser realmente contemplados e, ainda, na difusão de uma racionalidade mecânica e quantitativa do planejamento da educação - racionalidade que foi fecunda para medidas de avaliação em larga escala. (FREITAS, 2007, p. 44)

Assim, a garantia de acesso à educação de qualidade, demandaria do Estado um processo de avaliação interno e externo, capaz de promover tomada de decisões e o aprimoramento do processo de ensino e a consolidação da aprendizagem válida para o existir social.

Posto isto, Freitas traz que entre 1987 a 1989 executou-se em três fases o Projeto de Avaliação de Alunos de 1º Grau da Rede Pública – Brasil, na qual pesquisadores da Fundação Carlos Chagas - FCC chegaram a algumas conclusões as quais serão abordadas a seguir:

Cada fase correspondeu a um momento distinto, a 1ª fase experimental, aconteceu em 10 capitais em 19 escolas, abrangendo 4.518 alunos, da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries. A avaliação abrangia proficiência nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências. Esta avaliação tinha como objetivo identificar os pontos críticos que precisavam ser repensados e redefinidos de maneira que novas orientações fossem impressas ao processo de ensino aprendizagem.

No relatório da primeira fase concluiu-se a urgência em repensar em detalhes o que está sendo proposto aos estudantes em sala de aula, em que sequência e como.

No ano de 1988, inicia-se a segunda fase dessa proposta de avaliação, ocorreu em 20 cidades em 9 Estados e no Distrito Federal, abrangendo 62 escolas, totalizando 8.069 alunos, foi exigido proficiência em português, redação, matemática e ciências. Esta segunda fase objetivou o levantamento de informações qualitativas e quantitativas sobre a realidade do ensino de 1º grau da rede pública.

No tocante a conclusão dos pesquisadores do FCC, diagnosticou-se um momento crítico no ensino de primeiro grau, pois, destacou-se no relatório problemas de alfabetização, falta de domínio para escrever e desconhecimento de noções básicas da aritmética.

Na última fase, realizada em 1989, o número de cidades ampliou-se, totalizando 39 cidades em 14 estados e um território, foi aplicada em 157 escolas, a 14.868 estudantes das mesmas séries investigadas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª, abrangendo as disciplinas de português, matemática e ciências.

A última fase deste estudo consistiu em identificar os elementos dos programas curriculares, que por sua criticidade, constituíssem obstáculos à aprendizagem dos alunos, indicando-os aos professores, aos especialistas em currículos e administradores, para que esses corrijam situações que possam ser agravadas futuramente.

Nesta terceira fase concluiu-se que as escolas vivenciavam problemas de múltiplas dimensões, que vai desde falta de materiais, até falta de professores suficientemente qualificados.

As inúmeras iniciativas acerca da avaliação surgidos na década de 1980, retira o véu e revela o interesse por este tema que compreende a qualidade do ensino, desempenho escolar, avaliação externa, avaliação de sistemas e informação educacional os quais na década seguinte surge com maior ênfase e com aporte de financiamento internacional.

### **3.3 Década de 1990: era das avaliações**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa do governo em escala nacional, com a finalidade de conhecer em profundidade o sistema educacional brasileiro. Iniciou no final da década de 1980 e foi aplicado pela primeira vez no ano de 1990. Passados cinco anos, o SAEB passa por reformulações metodológicas na qual possibilitou a comparação do desempenho dos alunos ao longo dos anos, fornecendo dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais brasileiros.

Desde sua criação até os dias de hoje, o SAEB tem sofrido algumas reformulações, melhorias e adequações e ainda permanece em constante aperfeiçoamento. No primeiro ano de implantação baseava suas análises em aplicação de provas e levantamento de dados em âmbito nacional. Em 1993, teve sua segunda fase, onde organizaram seus três eixos de estudos, que é: o rendimento do aluno; perfil e práticas docentes; e perfil dos diretores e gestão escolar. No ano de 1995, houve a inclusão de investigação do ensino médio e da rede particular, e uma tentativa de melhorar o conhecimento sobre a realidade dos estudantes a

partir de questionários socioeconômicos. Em 1997 buscou-se construir matrizes de referência (INEP, 2002).

De acordo com o INEP em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas e em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aplicada para o 3º ano do Ensino Fundamental foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

Segue uma linha cronológica do SAEB desde sua origem até os dias atuais. Contudo, fez-se distinção das fases que a constituiu. De acordo com o INEP (2017) as avaliações do SAEB de 1990 a 1995 possuía como público alvo as turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série do Ensino Fundamental, tendo por abrangência as escolas públicas por estrato amostral. A formulação dos itens se davam através dos currículos de sistemas estaduais na qual se avaliava as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação conforme o quadro a seguir.

**Quadro 9** - Avaliação em larga escala de 1990 a 1995

Ano	Público Alvo	Abrangência	Formulações dos Itens	Áreas do conhecimento/Disciplinas Avaliadas
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª série do EF	Escolas Públicas amostral	Currículo de sistemas Nacionais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª série do EF	Escolas Públicas amostral	Currículo de sistemas Nacionais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
1995	1ª, 3ª, 5ª e 7ª série do EF	Escolas Públicas amostral	Currículo de sistemas Nacionais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação

**Fonte:** Quadro organizado pela autora a partir de dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 20 Mai. 2017

Em 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). De modo que possibilitasse a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo se bem como houve também o levantamento de dados contextuais.

Em 1997 houve a ampliação do SAEB, passando a avaliar também o 3º ano do ensino médio. As escolas particulares também passam a ser avaliadas por amostra. A formulação dos itens sofreram alteração sendo realizadas através de matrizes de referência onde avaliava-se competências, a partir de definição de descritores (conteúdo curriculares mais operações mentais). A partir da inclusão do ensino médio, foram inseridas disciplinas de física, química e biologia havendo a supressão da redação.

**Quadro 10** - Avaliação em larga escala de 1997 a 2003

<b>Ano</b>	<b>Público Alvo</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Formulações dos Itens</b>	<b>Áreas do conhecimento/Disciplinas Avaliadas</b>
<b>1997</b>	4ª, 8ª séries do EF e 3º ano do EM	Escolas públicas + Escola Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competência /Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciência Naturais, Física, Química, e Biologia
<b>1999</b>	4ª, 8ª séries do EF e 3º ano do EM	Escolas públicas + Escola Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competência /Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciência Naturais, Física, Química, e Biologia, História e Geografia
<b>2001</b>	4ª, 8ª séries do EF e 3º ano do EM	Escolas públicas + Escola Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competência /Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
<b>2003</b>	4ª, 8ª séries do EF e 3º ano do EM	Escolas públicas + Escola Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competência /Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática

**Fonte:** Quadro organizado pela autora a partir de dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 20 Mai. 2017.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março daquele ano. Assim o Sistema passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então estava sendo realizada pelo SAEB. A ANRESC passou a avaliar de forma censitária, ou seja, as escolas que atendessem aos

critérios de 20 estudantes matriculados na última etapa, permitindo gerar os resultados por escola.

**Quadro 11** - Avaliação em larga escala de 2005 e 2007

Ano	Público Alvo	Abrangência	Formulações dos Itens	Áreas do conhecimento/Disciplinas Avaliadas
2005	4ª, 8ª séries do EF e 3º ano do EM	Escolas públicas + Escola Particulares Amostral + Estrato Censitário	Matrizes de Referência - Avalia competência /Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2007	4ª, 8ª séries do EF e 3º ano do EM	Escolas públicas + Escola Particulares Amostral + Estrato Censitário – IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competência /Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática

**Fonte:** Quadro organizado pela autora a partir de dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 20 Mai. 2017

Nos anos subsequentes até 2015, a ANEB e ANRESC (Prova Brasil) seguem aos mesmos critérios de abrangência, formulação dos itens, público alvo e área do conhecimento e disciplinas avaliadas continuaram sendo língua portuguesa e matemática.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou a compor o SAEB a partir da edição da portaria nº482 de 7 de julho de 2013. Participam da prova ANA todas as escolas públicas urbanas e rurais, com pelo menos 10 estudantes matriculados regularmente em turmas do 3º ano do ensino fundamental, porém, turmas multisseriadas e turmas de correção de fluxo não são avaliadas pela prova ANA.

Portanto, hoje o Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala:

**Figura 1** - Avaliações SAEB



**Fonte:** Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 20 Mai. 2017.

Assim sendo, eis que o desafio atribuído a política educacional brasileira era a necessidade de melhoria da qualidade da educação, haja vista que o acesso às escolas já poderia ser considerado universalizado. Assim a grande problemática a ser enfrentada era a qualidade. Desta forma, as reformas apreendidas no Brasil ao longo dos anos de 1990 trouxeram, como grande ímpeto, o foco na melhoria da qualidade da educação ofertada.

A convergência da melhoria da qualidade resultante das orientações globais materializada em forma de pacotes padronizados ofertados pelo Banco Mundial de políticas educacionais, por acreditar ser vital para o fortalecimento da economia e desenvolvimento. De tal forma a estimular maior número de parceria da sociedade civil nas responsabilidades das questões educacionais e diminuição dos gastos públicos.

Nesse caminhar, em resposta a necessidade de melhoria no ensino, pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, o decreto de Metas Compromisso Todos pela Educação que dispõe a respeito do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, e cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, que possui dois eixos principais: o fluxo escolar e a proficiência em língua portuguesa e matemática aferida na Prova Brasil, que será detalhado na seção seguinte.

## **4 REFORMA EDUCACIONAL “TODOS PELA EDUCAÇÃO”: IDEB - FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS**

É importante analisar as ações do Ministério da Educação nos últimos anos, a fim de perceber as mudanças significativas que ocorreram na educação, bem como, analisar as políticas e as ações desenvolvidas para a educação. Nesse sentido, a ação que merece maior destaque nessa unidade é a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica IDEB, através do Decreto nº 6.064/07: o Plano de Metas Compromisso que se constitui como um instrumento o regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios.

### **4.1 O Programa de Desenvolvimento da Educação Básica como política educacional**

O Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE - Escola) foi concebido a priori no âmbito do Fundo de Fortalecimento da Escola- Fundescola, que consistia em uma ação do MEC financiada pelo Banco Mundial e executada pelo FNDE, foi firmado em 1998 entre o governo brasileiro na gestão de Fernando Henrique Cardoso, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, essa ação previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações.

Nos anos 2000 houve mudança de governo, e com a reeleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2006, a agenda de criação de políticas públicas objetivando desenvolvimento político e econômico continuaram. Em janeiro de 2007 foi lançado o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que englobou um conjunto de políticas econômicas, planejadas para os quatro anos seguintes.

De acordo com Saviani (2007) frente aos propósitos do PAC, cada ministério apresentou ações que se enquadrariam ao referido programa, portanto o Ministério da Educação (MEC) instituiu programas e ações do governo para toda educação, (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior e pós-graduação) com finalidade sistêmica entre elas.

A luz da criação do PDE, regulamenta-se algumas diretrizes através do Decreto 6.094/2007 que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” que é estruturado em quatro capítulos; no Capítulo I dispõe a respeito das 28 metas para a melhoria da qualidade da educação; no Capítulo II trata da implementação do IDEB; no Capítulo III refere-se ao termo de adesão voluntária dos municípios, estados e Distrito Federal e no Capítulo IV versa sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR) como requisito para recebimento da assistência técnica e financeira aos entes participantes do Compromisso.

Segundo Saviani (2007) o PDE assumiu plenamente a agenda do “Compromisso Todos Pela Educação” lançado em 2006 em São Paulo, a princípio como iniciativa da sociedade civil, no entanto, ocorreu com a participação maciça dos grupos empresariais. Em seu lançamento, foram definidas cinco metas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deveriam estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado a sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido. Porém, o “Compromisso de todos pela educação” lançado por empresários um ano antes da agenda do MEC possui traços assistencialistas de que aqueles que promovem a educação devam fazer por filantropia.

Nesse sentido, pode-se considerar que apesar do conchaves para participação da sociedade civil na elaboração de políticas públicas para a educação, as empresas é que acabaram dando o delineamento final do PDE a partir da criação do Decreto 6.094/07 que define a participação da União, Estados, Distrito Federal e Municípios de maneira a atuarem em regime de colaboração, das famílias, e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Na qual, a partir da adesão ao compromisso de todos pela educação os Estados, municípios, elaborariam seus respectivos PAR, de modo que o MEC auxiliaria uma vez que este é o responsável técnico financeiro do mesmo.

Após o lançamento do Decreto de “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, Saviani (2007), aponta a falta de conexão do PDE com o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente a época, uma vez que em 2014 aprovou-se a lei nº 13.005/2014 que regulamenta o novo PNE vigente até 2024. O autor adverte a respeito da nomenclatura dado ao “Plano de Metas Todos Pela Educação” uma vez que, plano é algo com estrutura consolidada aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República. Nesse sentido, Saviani (2007) conceitua o PDE não como um plano, mas como:

[...] um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressuposto o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta

de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. [...] de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não é parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. (SAVIANI 2007 p. 1239)

Vale destacar, que o lançamento do PDE visou a elevação da qualidade da educação básica, apontando 28 metas/ações a fim de assegurar que os alunos matriculados na rede pública de ensino (cerca de 97% do alunado em 2007) conseguissem atingir índices obtidos pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
- XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

- XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
- XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
- XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
- XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007, s/p)

Ao observar as metas supra citadas no Capítulo I do referido Decreto, Saviani (2007) assevera que as mesmas não apresentam uma lógica de encadeamento, apesar do PDE agregar ações que já eram desempenhadas pelo MEC, ou seja, o PDE equipara-se a um guarda-chuva, trazendo para si a responsabilidade de colocar em ação elementos do PNE.

Em uma análise de Saviani (2007) a respeito do PDE, pode-se considerar especificamente ações e estratégias referentes ao ensino fundamental, quais sejam; a implantação da Provinha Brasil, objetivando avaliar a leitura e escrita das crianças de 6 a 8 anos de idade, O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) afim de conceder um incentivo de 50% recursos financeiros a instituição escolar que atingisse a média progressiva do IDEB e o piso do magistério.

A educação básica está contemplada em 17 ações, nas quais 12 apresentam-se de forma global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações globais, situam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) aprovado em 2006, e que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na qual apresenta duas ações dirigidas às docentes; piso do magistério e a formação inicial e continuada.

O IDEB, apontado em três metas e criado no Capítulo II do Decreto, situa-se entre as metas globais, o mesmo foi criado a partir de estudos elaborados pelo INEP com a finalidade de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, nos anos finais dos ciclos, que corresponde ao 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, com proficiência nas disciplinas

de Língua Portuguesa e Matemática aliado com os indicadores de fluxo escolar baseado nas taxas de promoção, retenção e evasão.

Anterior a instituição do IDEB que ocorreu em 2007, no ano de 2005 foi utilizada a ANRESC conhecida como Prova Brasil a fim de avaliar os alunos matriculados na última etapa dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental das escolas públicas, no que se refere qualidade permitindo gerar resultados por escola. Posteriormente a Prova Brasil tornou-se um dos indicadores para o cálculo e aferição do índice de qualidade, o IDEB.

Após a instituição do IDEB e a realização da primeira edição desse processo, foram estabelecidas metas progressivas da melhoria desse índice médio em nível nacional, estadual, municipal e por unidade escolar.

Portanto, o PDE, não se configura como como um plano em si, mas como um programa de ação que foi criado objetivando atacar o problema da qualidade da educação básica no Brasil. Pois através dos dados como IDEB, Censo Escolar, o MEC/INEP disponibiliza para comunidade escolar os diagnósticos aferidos com o propósito de traçar metas no sentido de suprir as deficiências apresentadas no relatório de diagnósticos.

De acordo com os dados do INEP até 2005, o programa era destinado exclusivamente às unidades escolares de ensino fundamental localizadas nas chamadas "Zonas de Atendimento Prioritário" (ZAPs) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Estas zonas eram escolhidas entre aquelas com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e abrangiam um número restrito de escolas e municípios (em média, 3.800 escolas e 450 municípios, entre 2000 e 2007). Em 2007, após a divulgação dos resultados da primeira rodada do IDEB (relativo ao período 2005), o Ministério da Educação entendeu que seria necessário criar um mecanismo que envolvesse diretamente as escolas com os IDEBs mais críticos, optando-se então pela adoção do PDE Escola junto a esse público específico.

De acordo com o MEC mais de 27 mil escolas públicas da educação básica registraram baixos índices de desenvolvimento da educação (Idebs) em 2005 e 2007 de modo que estas receberam recursos do Ministério da Educação para executar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). O plano foi uma ferramenta gerencial de auxílio às escolas com fim na melhoria de seu desempenho.

Consequentemente, em 2009, o Plano de Desenvolvimento da Escola atendeu 27.885 escolas, nesse conjunto de estabelecimentos estão três tipos de escolas classificados conforme notas do IDEB de 2005 e 2007: as 7.842 escolas com IDEB de 2,7 pontos nos anos iniciais e 2,8 pontos nos anos finais do ensino fundamental, em 2005; as 4.695 escolas com IDEB de 3,0 pontos nos anos iniciais e 2,8 nos anos finais, em 2007; e as 15.350 escolas que obtiveram

índice abaixo da média nacional em 2007, que foi de 4,2 pontos nos anos iniciais e 3,8 pontos nos anos finais.

Os recursos foram repassados por dois anos consecutivos e destinam-se a auxiliar a escola na implementação das ações indicadas nos planos validados pelo MEC. Os valores, transferidos para as Unidades Executoras das escolas, são definidos em função do número de matrículas do Censo Escolar do ano anterior, tomando como parâmetro os intervalos de classe de números de alunos (de 0 a 99 alunos, 100 a 499 alunos, de 500 a 999 alunos e etc. Conforme Resolução CD/FNDE 22 de 22 de junho de 2012).

## **4.2 A Criação do IDEB**

A criação do IDEB no molde hoje existente, se deu a partir do texto produzido por Reinaldo Fernandes (2007) que iniciou o debate acerca da necessidade de aferir a qualidade na educação através de um índice que levasse em conta as taxas de rendimento escolar (aprovação e reprovação) e o resultado da Prova Brasil, ANRESC, já existente.

Nesse sentido, O IDEB foi implementado pelo Decreto 6.064/2007 a fim de monitorar o sistema de ensino, levando em consideração dois indicadores, quais sejam; a) indicador de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuação em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (5º ano, 9ºano e 3º ano do ensino médio).

Sua proposta é substanciada pela complementaridade entre os dois indicadores, mesmo, de modo que alunos atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados, mas com um sistema educacional com alto nível de reprovação de seus estudantes, provocando abandono, não é o desejável. Nem mesmo, alto índice de aprovação no período correto e com baixas taxas de abandono, mas na qual seus concluintes apresentassem deficiência de aprendizagem também não seria o ideal. Pois que o sistema ideal seria aquele em que as crianças e adolescentes tivessem acesso, concluíssem no período correto, sem abandono precoce do estudo e que aprendessem. Assim o MEC tem por objetivo, medir a qualidade da educação nacional para então avaliar o andamento de suas ações e redirecioná-las se necessário.

Por esse caminhar, a partir da edição do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre as Metas, Compromisso Todos pela Educação, que também criou o IDEB em seu Capítulo II dispõe:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007).

O IDEB, se propõe a funcionar como termômetro, um indicador de medida, para aferição do nível de qualidade da Educação Básica. Na qual, serviria de referência para identificar os municípios que teriam/terão prioridades na destinação de verbas financeiras e auxílio técnico previsto no PDE.

Reinaldo Fernandes (2007) afirma que, possuir um indicador de desenvolvimento educacional seria desejável para identificar as escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentam baixa e alta performance, com finalidade de monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos, das escolas e ou redes de ensino. Sem que necessite optar entre um indicador de proficiência e o outro de fluxo, mas que estes se complementem a fim de possibilitar um indicador único a partir desses dados aglutinados.

Desse modo, entende, que um sistema que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, mesmo que em contrapartida atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados, não será o desejável, nem mesmo que tenham altas taxas de aprovação, mas com baixo rendimento de aprendizagem.

Ele [IDEB] possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação a “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação (FERNANDES, 2007, p. 8).

Nessa lógica, a adoção de medida que visa melhorar o aprendizado dos alunos, fixado o padrão de aprovação, tende tanto a elevar a proficiência nos testes padronizados, como auxiliar na redução das taxas de reprovação. Isto posto, optar por um indicador de fluxo e ou um desempenho em teste padronizado pode não se mostrar uma tarefa simples, em virtude de existir uma relação de ganho ou perda.

O IDEB foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre o rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino).

Conforme a Nota Técnica – IDEB 2007 disponível no sitio do INEP, o cálculo do índice é o resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série), portanto, pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 5º ano, é 5,0 multiplicado por ½ Ou seja, IDEB = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão a 1 ano, terá IDEB = 5,0.

A fórmula geral do IDEB é dada por:

$$N_{ji} P_{ji} = IDEB_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB, \leq 10 \quad (1)$$

em que,

$i$  = ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

$N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizada ao final da etapa de ensino.

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ .

Em (1), a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade  $J$ ,  $N$ , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final de cada etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). A proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez de modo que  $0 \leq IDEB \leq 10$ .  $N_{ji}$  é obtida de acordo com (2).

$$N_{ji} = \frac{n_{ji}^{lp} + n_{ji}^{mat}}{2} \text{ e } n_{ji}^{\alpha} = \frac{s_{ji}^{\alpha} - s_{inf}^{\alpha}}{s_{sup}^{\alpha} - s_{inf}^{\alpha}} * 10 \quad (2)$$

em que,

$n_{ji}^{\alpha}$  = proficiência na disciplina  $X$ , obtida pela unidade  $j$ , no ano  $i$ , padronizada para valores entre 0 e 10.

$\alpha$  = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa)

$s_{ji}^{\alpha}$  = proficiência média (em língua portuguesa ou matemática), não padronizada, dos alunos da unidade  $j$  obtida no exame do ano  $i$ ;

$s_{inf}^{\alpha}$  = limite inferior da média de proficiência (língua portuguesa ou matemática) do Saeb 1997.

$s_{sup}^{\alpha}$  = limite superior da média de proficiência (língua portuguesa ou matemática) do Saeb 1997.

Para as unidades escolares (ou redes) que obtiverem  $S_{ji}^{\alpha} < s_{inf}^{\alpha}$ , a proficiência média é fixada em  $S_{inf}^{\alpha}$ . Por sua vez, aquelas unidades que obtiveram  $S_{ji}^{\alpha} > s_{sup}^{\alpha}$  têm o desempenho fixado em  $s_{sup}^{\alpha}$ . O quadro a seguir apresenta a média e o desvio padrão das proficiências dos alunos da 4ª série (5º ano) e da 8ª série (9º ano) do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio no SAEB de 1997. Posteriormente, segue o quadro dos valores referente aos limites inferiores e superiores utilizados na padronização das proficiências médias em língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

**Quadro 12** - SAEB 1997: Proficiências médias e desvio padrão

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	Média / Desvio Padrão		Média / Desvio Padrão	
4ª do EF	190.8	44	186.5	46
8ª do EF	250.0	50	250.0	50
3º do EM	288.7	59	283.9	56

Fonte: Nota técnica IDEB. Ano 2017

A partir da média e desvio padrão das proficiências no SAEB 1997 (ano em que a escala do SAEB foi definida), calcularam-se, para cada etapa de ensino, considerando as diferentes disciplinas avaliadas no exame, os limites inferior e superior, de acordo com

$$S_{inf}^{\alpha} = \text{média}_{\alpha} - (3 * DP) \text{ e } S_{sup}^{\alpha} = \text{média}_{\alpha} + (3*DP)$$

**Quadro 13** - Limite superior e inferior das proficiências

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	Sinf	Ssup	Sinf	Ssup
4ª do EF	60	322	49	324
8ª do EF	100	4000	100	400
3º do EM	111	467	117	451

Fonte: Nota técnica IDEB. 2017

Esses limites, inferiores e superiores, apresentados no quadro X, são usados para calcular todos os IDEBs, ou seja, desde 1997, a partir do SAEB, para o Brasil (rede privada e pública; urbanas e rurais) e para dados agregados por unidade da federação e, a partir da Prova Brasil de 2005, para municípios (rede municipal e estadual) e para as escolas.

O indicador de rendimento  $P_j$ , é obtido conforme (3), onde a proporção de aprovados em cada uma das séries da etapa considerada  $p^r$ , é calculada diretamente do Censo Escolar. Se  $p^r$  ( $r = 1, 2, \dots, n$ , em que  $n$  é o número de séries com taxa de aprovação positiva) é a taxa de

aprovação da  $r$ -ésima série da etapa educacional considerada, então o  $p$  tempo médio de duração da série é:

$$T_{ji} = \frac{n}{P_{ji}} = \frac{n}{P_{ji}} \quad (3)$$

Em (3),  $P_{ji}$  é a taxa média de aprovação na etapa educacional do ano  $i$ . Note-se que, na ausência de evasão durante a etapa e em equilíbrio estacionário,

$$\frac{n}{P_{ji}}$$

dá o tempo médio para conclusão de uma etapa para os resultados da unidade  $j(T_{ji})$ .

Se  $P$  é inverso do tempo médio para conclusão de uma série, então,  $P_{ji} =$

$$\frac{1}{T_{ji}}$$

Deste modo, temos que o  $IDEB_{ji} =$

$$\frac{N_{ji}}{T_{ji}}$$

ou seja, o indicador fica sendo a pontuação no exame padronizado ajustada pelo tempo médio (em anos) para conclusão de uma série naquela etapa de ensino.

De acordo com Fernandes (2007) tal fórmula oriunda da relação de compromisso de ganho e perda, diz ser importante o indicador de desenvolvimento educacional na qual há a “taxa de troca” como aceitável entre probabilidade e os indicadores de proficiência e aprovação. Dessa forma, avalia-se:

O quanto está disposto a perder na pontuação média dos testes padronizados para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação. Ainda que fixar essa taxa não seja algo isento de controvérsias, é importante que a opção seja revelada pelo indicador. (FERNANDES, 2007, p. 9)

A partir da base matemática de cálculo do mesmo, a taxa de troca entre as duas dimensões consideradas para elevar o nível do IDEB, as redes e as escolas precisam ascender as dimensões do indicador simultaneamente, posto que a natureza do indicador dificulta a sua elevação considerando apenas a melhoria de uma dimensão em detrimento da outra, na medida, em que elas são proporcionais.

**Quadro 14** - Exemplo de cálculo do IDEB

Escola	Prova Brasil (N)	Aprovação Média (P)	IDEB
A	6	90%	5,4
B	6	80%	4,8
C	4	80%	3,2
D	5	100%	5

**Fonte:** Qedu. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/ideb/como-o-ideb-e-calculado/>>. Acesso em: 17 Jun. 2017

A partir da exemplificação do quadro, percebe-se com facilidade que a existência de IDEB é explicada pela combinação de resultados na taxa de aprovação e/ou no desempenho na Prova Brasil. Nota-se que entre escolas com mesmo desempenho na Prova Brasil por exemplo (escolas A e B), terá maior IDEB aquela com maior taxa média de aprovação que é a escola A com 90%. Entre escolas com a mesma taxa média de aprovação (escolas B e C), terá maior IDEB aquela com maior desempenho na prova Brasil, ou seja, a escola B. Quando todos os alunos são aprovados, o IDEB é igual ao desempenho na Prova Brasil como observado na escola D.

Foram calculadas médias intermediárias do IDEB para o país, os estados, os municípios e escolas considerando o estágio de desenvolvimento educacional que a unidade considerada (escola, município e estado) estava em 2005. Dessa maneira, propôs-se uma trajetória para cada unidade, de maneira que, no conjunto, o país alcance a sua meta ao final do período de 2022 conforme quadro abaixo. Como as trajetórias são diferentes para cada unidade considerada, os esforços também serão distintos. De acordo com MEC/INEP a construção das metas considerou o ajustamento de uma função logística a partir dos parâmetros iniciais observados em 2005 e a convergência dos IDEBs de todas as unidades escolares e entes federativos. Visualiza a possibilidade de promoção da equidade entre todos os entes federativos e instituições.

**Quadro 15** - Valores do IDEB observados em 2005/2015 e metas para 2022 - Brasil

Etapa de Ensino	IDEB/ 2005	IDEB 2015	Meta IDEB 2022
E.F. Anos Iniciais	3,8	5,3	6
E.F. Anos Finais	3,5	4,7	5,5
Ensino Médio	3,4	3,5	5,2

**Fonte:** INEP. Ano 2017

As metas projetadas em nível nacional obtidas através do primeiro índice obtido em 2005, o MEC/INEP estabelece como meta atingir o coeficiente 6,0 nos anos iniciais do

Ensino Fundamental no ano de 2022, ano bicentenário da Proclamação da República do Brasil. Este índice corresponde média alcançada pelos países desenvolvidos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa comparação internacional foi possível devido uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*) e no SAEB. (FERNANDES, 2007).

O PISA é um Programa Internacional de Avaliação de Estudantes por iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 9º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do INEP.

Conclui-se que a edição do PDE na qual tem um de seus eixos o IDEB, pretende avaliar o nível de aprendizagem dos alunos nas escolas e com isso encaminhar ações a fim de destinar recursos financeiros e técnicos para sua viabilização.

### 4.3 O IDEB na Escola Raquel Ramão da Silva

Como demonstrado na seção 2. O *lócus* escolhido para a realização da pesquisa foi a escola com maior variação, positiva e negativa no IDEB, sendo esta a Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva”. Por conseguinte, passaremos a uma análise dos dados da proficiência da Prova Brasil nessa escola escolhida para o estudo de caso.

**Quadro 16** - Evolução das Notas na Prova Brasil

Evolução das Notas da Prova Brasil - Anos Iniciais Escola Municipal "Raquel Ramão da Silva"		
Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2015	173,93	181,89
2013	166,98	179,1
2011	176,48	190,3
2009	172,61	181,03
2007	174,49	184,53
2005		

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados Qedu. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/250447-em-raquel-ramao-da-silva/aprendizado>>. Acesso em: 10 Mai. 2017.

O quadro 16 demonstra as notas de proficiência em Português e Matemática dos estudantes dos anos iniciais da referida escola na Prova Brasil de 2007 a 2015. A partir dos dados da proficiência de português dos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se uma pequena mudança de matrizes, entre o nível dois e nível três. Como pode ser observado nos quadros 17 e 18 de matrizes e escala do SAEB.

Quanto a escala de proficiência em matemática, os alunos do 5º ano nas edições da ANRESC de 2007 a 2015 apresentou estável no nível três mesmo com variações entre 182,3 a 190,1. Portanto, apesar da escola apresentar variações nos índices do IDEB.

**Quadro 17** - Evolução das Notas na Prova Brasil

<b>Evolução das Notas da Prova Brasil - Anos Finais Escola Municipal "Raquel Ramão da Silva</b>		
<b>Ano</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Matemática</b>
<b>2015</b>	226,58	230,76
<b>2013</b>	225,14	230,85
<b>2011</b>	231,51	236,84
<b>2009</b>	249,5	244,75
<b>2007</b>	207,16	231,7
<b>2005</b>		

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados Qedu. Ano 2017

Os dados de proficiência referentes aos anos finais, no que se refere a língua portuguesa, demonstram que as notas oscilam entre nível 4 e 5 pelo parâmetro do SAEB. Já as notas de matemática sempre estiveram no nível 5 na matriz de escala do SAEB.

Os níveis de proficiência são intervalos que dividem a escala de proficiência. Na prova Brasil, a escala de proficiência construída para cada área de conhecimento avaliadas vai de 0 a 500. Ela é dividida em intervalos de 25 pontos que são chamados níveis de proficiência. Cada nível compreende um conjunto de habilidades que os alunos nele posicionados provavelmente dominam.

**Quadro 18** - Escala e Matrizes SAEB – Língua Portuguesa

<b>Escala de Língua Portuguesa</b>	
Nível 0	125 ou menos
Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225
Nível 5	225 a 250

Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325
Nível 9	Maior que 325

Fonte: MEC/INEP 2017.

**Quadro 19** - Escala e Matrizes SAEB – Matemática

Escala de Matemática	
Nível 0	125 ou menos
Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225
Nível 5	225 a 250
Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325
Nível 9	325 a 350
Nível 10	350 a 375
Nível 11	375 a 400
Nível 12	Maior 400

Fonte: MEC/INEP 2017

A partir dos dados obtidos dos níveis de proficiência em língua portuguesa e matemática, o conjunto desses são justapostos afim de gerar um coeficiente de 0 a 10 que se multiplica pelo fluxo e por fim constituir-se o IDEB.

O Plano Nacional de Educação (PNE) criado pela Lei 13.005/2014 com vigência de dez anos apresenta vinte metas, na qual destacaremos nesse momento a meta sete, que corresponde ao fluxo escolar, a aprendizagem e proficiência com vistas ao IDEB.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir [...] médias nacionais para o Ideb. (BRASIL PNE)

De acordo com o INEP, o fluxo é a análise de comportamento do progresso dos alunos pertencentes a uma escola/rede, matriculado em determinado nível de ensino, em relação a sua condição de promovido, repetente ou evadido. O aluno promovido, é aquele aprovado no ano/série anterior, e matriculou-se no ano/série posterior, o repetente, matriculou-se no mesmo ano/série que cursou no ano anterior e o evadido, não se encontra matriculado em qualquer ano/série do nível de ensino. Nessa lógica, seguimos a metodologia de geração dos dados referente ao fluxo da escola pesquisada dos anos de 2005 a 2015 como segue os quadros seguintes.

Foi observado o fluxo dos anos iniciais e finais da escola lócus da pesquisa, tendo em vista a especificidade sobre o discurso da qualidade na escola pública, quanto a qualidade na educação volta-se aqui a preocupação ao “fracasso escolar” dos alunos a repetência fruto também de casos de evasão que ainda precisa ser discutido, seja na rede municipal, seja na escola, tendo em vista sua ausência como política de rede e também no PPP da mesma. Vejamos o quadro com a taxa de aprovação dos anos iniciais do lócus da pesquisa.

**Quadro 20** - Taxa de Aprovação Anos Iniciais

<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Taxa de Aprovação</b>						
<b>Ano</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>	<b>P</b>
<b>2015</b>	100	100	78	75,9	86,9	87%
<b>2013</b>	100	100	100	72,6	83	90%
<b>2011</b>	100	100	100	96,1	95,6	98%
<b>2009</b>	100	80,5	80	84,1	87,5	86%
<b>2007</b>	100	68,3	81,2	88,4	86,2	84%
<b>2005</b>	90,6	75,2	80,2	83,8	85,6	83%

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados Qedu. Ano 2017

No Quadro 20 pode-se observar que nos anos iniciais, o primeiro ano, apresentou retenção apenas em um ano, o de 2005, não havendo retenção nos demais anos de edição do IDEB. O segundo ano do ensino fundamental apresenta uma taxa de aprovação baixa nas três primeiras edições, a qual a média de reprovação chegou a 25,4% que aos anos de 2005, 2007 e 2009. Mantendo um crescente a partir de então. No que tange, ao terceiro ano do ensino fundamental, manteve uma média de 80% de aprovação nas três primeiras edições apresentando evolução considerável nas edições subsequentes de 2011 e 2013 e em 2015 apresentou um aumento nas taxas de reprovação muito grande. O quarto e quinto ano, em nenhuma edição, apresentou 100% de aprovação, oscilando as duas etapas entre 72,5% a 96,1% de aprovação. Portanto a média de fluxo dos anos inicial varia entre 83% a 98%, porém a maior taxa de aprovação aconteceu em 2011, demonstrando uma oscilação acentuada na instituição de ensino nos anos iniciais.

Quanto aos anos finais passaremos a fazer uma análise do fluxo por ano/edição do IDEB. Iniciado em 2005, nota-se que houve uma taxa baixíssima de aprovação em todos os anos/series neste ano. O fluxo variou da menor taxa de 58,2% a maior 85,8%, chegando a uma média de 0,68%. No ano de 2007, chega a ser assustador a baixa taxa de aprovação, onde a taxa de reprovação chegou a ser 42% índice de reprovação. Desde então a escola passou a uma ascendência no fluxo, em 2009 foi 89%, em 2011 seu fluxo foi de 94% e em 2013 98%.

No entanto, em 2015 não conseguiu se manter na ascendência apresentando praticamente a mesma taxa de 2009, 88%.

**Quadro 21** - Taxa de Aprovação Anos Finais

<b>Anos Finais do Ensino Fundamental - Taxa de Aprovação</b>					
<b>Ano</b>	<b>6°</b>	<b>7°</b>	<b>8°</b>	<b>9°</b>	<b>P</b>
<b>2015</b>	84	89,5	91,8	88,5	88%
<b>2013</b>	94,7	97,4	100	100	98%
<b>2011</b>	95,2	90,7	93,8	100	94%
<b>2009</b>	84,5	87,1	89,4	96,2	89%
<b>2007</b>	50	51,5	64,8	68,4	58%
<b>2005</b>	62,4	58,2	68,9	85,8	68%

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados Qedu 2017.

Como já estudado, com a finalidade de tentar garantir um “ensino de qualidade” foram criadas as avaliações de aferição de desempenho que aglutinada com indicadores de fluxo geram um índice de qualidade. Em uma perspectiva neoliberal, que defende a não participação do Estado como responsável pela educação enquanto executora, no entanto, com máximo poder enquanto reguladora, ou seja, o Estado sendo mínimo na assistência e manutenção e máximo no controle, endossado através do discurso de melhoria da qualidade do ensino. Na qual a qualidade da educação é aferida em um produto final, ou seja, inseriu-se na educação os princípios de enaltecimento do capital, que em sua essência visa o resultado e por conseguinte gera competição.

Nessa seção, buscou-se compreensão das ações do estado regulador nas ações educativas, na qual o objetivo de manter o controle e aferição da qualidade da educação amplia-se as políticas de avaliação pautada em um produto final e isolado. Associando-se a educação aos princípios de valorização do capital, visando a competição e ranqueamento, em uma lógica perversa da produtividade educacional.

Na seção seguinte, será discutido os resultados da pesquisa sob o enfoque no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além realizar-se o estudo de caso na escola como objeto da pesquisa, sua contextualização e caracterização, o perfil da equipe educacional da instituição: professores, técnicos administrativos, auxiliares administração, apoio, a infraestrutura e apoio alimentação e a apresentação e análise dos dados oriundos da pesquisa.

## **5 IDEB: IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES E GESTORES**

Esta seção tem por objetivo apresentar e discutir os resultados da pesquisa com enfoque no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como da avaliação externa, em específico a Prova Brasil que é a prova utilizada como um dos indicadores do IDEB. Primeiramente, realizar-se-á o estudo referente a escola como objeto da pesquisa, sua contextualização e caracterização. Traçar-se-á o perfil da equipe educacional da instituição tanto professores, técnicos administrativos, auxiliares administração, apoio infraestrutura e apoio alimentação e, posteriormente, serão apresentadas as percepções dos docentes e gestores sobre o IDEB emitindo opiniões sobre os fatores que contribuíram para o IDEB na escola.

### **5.1 Contextualização do *locus* da pesquisa**

A Escola Municipal Raquel Ramão da Silva, selecionada para o estudo de caso conforme descrito na introdução está situada na periferia da cidade de Cáceres-MT, bairro Rodeio. O bairro recebeu esta denominação porque o espaço que hoje se localiza era descampado e peões pernoitavam com seus gados e cavalos naquela área e por diversas vezes promoviam corridas de cavalos, que então virou o nome do bairro. A partir do surgimento do bairro e a necessidade de promover o ensino na região que é distante do centro da cidade, criou-se a escola Municipal de 1º Grau do Rodeio, recebeu da prefeitura uma área de 10.000 metros quadrados, inicialmente com apenas uma sala de aula no ano de 1948. No entanto, apenas no ano de 1974 a escola obteve o decreto de criação, e o reconhecimento pela portaria 3.277 de 15 de fevereiro de 1992 e a autorização pela resolução 873/92. No ano de 1991 a Escola Municipal de 1ª Grau passou a ter outra denominação, Escola Municipal de 1º Grau “Raquel Ramão da Silva” em homenagem a primeira diretora designada para atuar na instituição. De acordo com a história da escola, a homenageada que ainda encontra-se viva, prestou relevantes serviços no processo de credenciamento da escola e na área educacional para a comunidade do bairro rodeio.

A Escola Municipal Raquel Ramão da Silva funciona em dois turnos, matutino e vespertino, possui 452 matrículas efetivadas no ano de 2017, desses, 205 alunos possuem matrículas em tempo integral no Programa Mais Educação PME. A escola possui ainda 11 salas de aula e 19 turmas distribuídas da pré-escola, aos anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo, com o INEP, a escola possui o Índice Nível Sócio Econômico (INSE), médio<sup>5</sup>, ou seja, o mesmo possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato social. O indicador é calculado a partir do nível de escolaridade dos pais, da renda familiar, da posse de bens e da contratação de serviços pela família do aluno.

O Indicativo de complexidade de gestão, refere-se à dificuldade de gestão, na qual leva-se em consideração o número de alunos, quanto maior a quantidade destes, maior a complexidade. Nesse sentido, a escola encontra-se no nível III, que corresponde ao porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada conforme quadro a seguir.

**Quadro 22** - Perfil da Escola

<b>Perfil da Escola Municipal "Raquel Ramão da Silva"</b>	
Matrículas	452
Matrículas em Tempo Integral	205
Turmas	19
Turmas Multiseriada	0
Turnos de Funcionamento	2
Sala de Aula	11
Docentes	20
Monitores/auxiliares/monitores	10
Total de Funcionários	52
Indicador Nível Socioeconômico	Médio
Indicar de Complexidade de Gestão	Nível III
Modalidade e Etapas Oferecidas	Educação Infantil, Ensino Fundamental anos Iniciais e Finais

**Fonte:**Dados MEC/INEP. Ano 2017

A escola possui 11 salas de aula, azulejadas até 1m 1/5, com ventiladores, dentre elas, uma sala de leitura, uma sala de atendimento educacional especializado com ar condicionado, dois banheiros, feminino e masculino, uma biblioteca, um laboratório de

<sup>5</sup> **Nível III Médio - (40;50]:** Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à *internet*; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino. INEP – Nota Técnica INSE 2017

informática, possui acesso à internet, possui um grande espaço de pátio descoberto, um auditório, uma quadra de esporte coberta, dispõe ainda de uma sala de professores com banheiro, sala de direção, uma sala de coordenação com um computador e uma secretaria com dois computadores. Apesar de possuir pré-escola, a instituição ainda não dispõe de banheiro adequado a essa modalidade de ensino e parque infantil. A água da instituição é filtrada, abastecida pela companhia de água da Prefeitura além de um poço artesiano e possui energia elétrica.

É ofertada por essa escola, a modalidade de educação especial, que compreende o atendimento educacional especializado com 13 alunos matriculados no ano de 2017. Na qual a docente realiza atendimento individualizado no contra turno aos estudantes dessa modalidade.

A Escola Municipal Raquel Ramão da Silva no ano de 2015 apresentava no 5º ano o total de 61 alunos matriculados com idade média de 10.5 anos. Desses, realizaram a Prova Brasil, 52 alunos com idade média de 10.3 anos. Nesse mesmo ano, do total de 61 alunos, houve 13.1% de reprovação e em relação aos que realizaram a prova Brasil, essa taxa cai para 8% de reprovação total da turma.

Nos anos finais – Em relação ao 9º ano, em 2015, esta turma apresentava um total de 32 matriculados, com idade média de 14.3 anos de idade. Desse total, 22 alunos realizaram a Prova Brasil e a idade média apresentada foi de 14.2. O percentual de reprovados da turma foi de 28% enquanto que o percentual de reprovados dos que realizaram a prova foi de 0%.

De acordo com o lotacionograma da instituição, *locus da pesquisa*, a mesma conta com 33 docentes, sendo, 30 docentes do sexo feminino e 3 do sexo masculino, desses 17 são pedagogos e 15 professores licenciados em diversas áreas e 1 (um) docente formado em geografia atuando nas séries iniciais, uma vez que seu ingresso se deu para o cargo de professor com qualificação exigida de magistério. Do total apresentado, tem-se vinte professores efetivos e treze docentes interinos (contratados temporariamente). Do quadro de 20 docentes efetivos constado no documento supracitado a Escola tem dois de seus docentes afastados por problemas de saúde, dois cedido para o Conselho Municipal de Educação de Cáceres, mais dois cedidos a Secretaria Municipal de Educação e dois servidores em vacância. Portanto, professores efetivos na escola atualmente são 14 docentes efetivos dos quais três exercem função de gestão, sendo um na direção e dois na coordenação. Tem-se 12 professores interinos, contratados temporariamente.

**Quadro 23 - Perfil dos Professores lotacionograma**

<b>Perfil dos professores da Escola Municipal Raquel Ramão da Silva</b>			
	<b>Identificação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	30	90,90%
	Masculino	3	9,09%
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>100%</b>
<b>Área de formação</b>	Pedagogo	17	51,51%
	Formação por Área	15	45,45%
	Formação em Geografia Exercício / séries iniciais	1	3,03%
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>100%</b>
<b>Situação Funcional</b>	Efetivo total	20	
	Efetivo em exercício	12	36,36%
	Interino	13	39,40%
	Vacância	2	6,06%
	A disposição da CME	2	6,06%
	A disposição da SME	2	6,06%
	Afastamento saúde	2	6,06%
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado Pela Autora a partir do lotacionograma. Ano 2017

Em relação aos servidores técnico e apoio, o lotacionograma, apresenta, 14 servidores do sexo feminino, 5 do sexo masculino, totalizando 19 servidores, distribuídos da seguinte maneira; 5 (cinco) servidores entre técnico e auxiliar administrativo, 3 (três) servidores na área de alimentação, 3 (três) guardas entre diurno e noturno, 5 servidoras responsáveis pela infraestrutura e limpeza, e 3 (três) monitor ou Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), responsáveis por acompanhar estudantes com deficiência no espaço escolar conforme demonstra a tabela a seguir.

**Quadro 24 - Perfil Servidores Técnicos e Apoio**

<b>Perfil dos Servidores Técnico e Apoio da Escola Municipal Raquel Ramão da Silva</b>			
	<b>Identificação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	14	73,70%
	Masculino	5	26,30%
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>100%</b>
<b>Área de formação</b>	Administrativo	5	26,30%
	Alimentação	3	15,80%
	Guarda	3	15,80%
	Infraestrutura	5	26,30%

	Monitor	3	15,80%
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>100%</b>
<b>Situação Funcional</b>	Efetivo	9	47,40%
	Interino	10	52,70%
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>100%</b>
<b>Total de Servidores</b>		<b>52</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado Pela Autora a partir do lotacionograma. Ano 2017.

## 5.2 O processo de avaliação no PPP da Escola Municipal Raquel Ramão da Silva

Foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, com o propósito de encontrarmos elementos constitutivos da avaliação naquela unidade escolar. O PPP se constitui em um importantíssimo documento, fruto de produção coletiva de toda escola. É considerado um projeto democrático, arquitetado com o fito de subsidiar a organização do trabalho de toda a escola, com o objetivo de nortear as ações da escola pública e gratuita. Por ser de suma importância, tal documento é necessário para a autorização e funcionamento da escola. A Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva” passou por credenciamento no de 2014, assim, é o PPP que se encontra vigente.

De acordo com o PPP a Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva” tem como objetivo geral:

Desenvolver todas as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, direcionando-as a uma ação integralizadora, visando a transformação humana na sua função de construtora(re) construtora de conhecimento e em agente da mudança da realidade social nos: educadores, funcionários, educandos e na comunidade local. (SILVA, Raquel Ramão da Silva, 2014, p. 12)

Em vista disso, ao apresentar os objetivos da instituição o PPP traz primeiramente elementos globalizados de todos os setores da escola, pedagógico, administrativo e financeiro. Posteriormente, apresenta os objetivos das duas etapas de ensino que a escola oferta, objetivo do Ensino Fundamental e objetivo da Educação Infantil; conforme segue:

Proporcionar aos educandos condições favoráveis para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, aproveitando as experiências vivenciadas na sua vida cotidiana a fim de conduzi-los (las) para a sua atuação na vida prática, visando assim o desenvolvimento de habilidades bio-psíquico, cognitivas e sociais. (PPP, 2014 p. 12)

A Educação Infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança considerando-a sujeito de direitos, contemplando as dimensões humanas, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas e culturais, complementando a ação da família e promovendo a interação com o meio ambiente físico e social, fornecendo-lhe os pré-requisitos necessários a

continuidade do processo educativo. (SILVA, Raquel Ramão da Silva, 2014 p.12)

Portanto, a instituição apresenta-se de maneira a assegurar às duas etapas do ensino fundamental suas especificidades. No objetivo específico para o Ensino Fundamental, faz referência as concepções psicológicas e de aprendizagem interacionista, de modo que a experiência e a atividade prática do dia-a-dia oportunizem o conhecimento.

De acordo com o PPP da Escola, esta tem por missão, oferecer uma educação inclusiva oportunizando aos educandos um ensino de qualidade para que desenvolvam as habilidades e competências necessárias à vida, através de aprendizagens significativas tornando-os sujeitos ativos que saibam conviver em sociedade sendo competitivos na busca do trabalho.

O conceito de competição e a meritocracia gerada a partir da criação do Estado-avaliador feita através do controle social por parte do Estado por meio da introdução de testes padronizados de alto impacto em rankings apresenta-se na missão da escola prevista no Projeto Político Pedagógico ainda que discretamente. Entretanto, a filosofia da escola apresenta contradições com sua missão, uma vez que apresenta princípios de uma formação integral do sujeito. A missão apresenta-se dessa maneira, uma vez que educação faz parte das agendas internacionais e também nacionais como impulsionadora de desenvolvimento econômico, tecnológico, social e cultural. Dentro de uma proposta mercadológica de capacidade produtiva da sociedade e da meritocracia capitalista.

A Filosofia da escola, consiste em;

Desenvolver atitudes democráticas, inclusivas, respeitando as diversidades, tornando o indivíduo consciente, crítico e participativo frente ao processo de transformação social, política, econômica e educacional para que tenha condições de exercer a sua cidadania. (SILVA, Raquel Ramão da Silva, 2014 p.39)

Além disso, a escola se apresenta como uma instituição de credibilidade para a comunidade, uma vez que busca progressiva melhoria no ensino-aprendizagem primando pela formação humana e o seu sucesso profissional. Tal fato ocorre por ser a escola é um dos poucos espaços públicos naquela comunidade, possui uma quadra esportiva coberta, um pátio e um salão de aproximadamente 200m<sup>2</sup> que acreditava-se se tratar do centro comunitário do bairro, no entanto, tal infraestrutura pertence a escola, e esta, utiliza-a para a realização de atividades do Programa Mais Educação (PME). Tanto a quadra quanto o salão são cedidos para uso constante da comunidade do bairro rodeio para atividades esportivas, de lazer e políticas

### 5.2.1 Avaliação na instituição escolar

De acordo com o PPP da escola, a avaliação realizada na mesma é diagnóstica, ou seja, tem como objetivo identificar as dificuldades dos educandos para que o docente possa rever sua metodologia e intervir no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de avaliar o educando como um todo, não apenas ao aproveitamento teórico prático, a fim de caminhar na construção de uma aprendizagem significativa.

Os objetivos partem das necessidades concretas do educando no contexto histórico-cultural, a fim de que através da socialização do saber, possam desvendar os mecanismos de denominação existente, instrumentalizando, as camadas populares de conteúdo que permitam participação na transformação social. (SILVA, Raquel Ramão da Silva, 2014, p. 79)

Nesse sentido, a escola percebe como relevante dar ênfase à avaliação diagnóstica e qualitativa, contínua, gradual e constante, de tal modo, que seja necessário tomadas de decisões e ações em relação ao aluno quando seu aprendizado se manifesta satisfatória ou insatisfatória.

Para Luckesi (2011) a avaliação escolar pode ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada, de maneira que o planejamento dimensiona o que se vai construir e a avaliação subsidia a construção que fundamenta as decisões com a finalidade de definir resultados e os meios de serem atingidos.

Assim, referente a realização de avaliação na escola, o PPP traz como função da desta:

- 1 - Informar ao educador juntamente com os educandos a trajetória do progresso deste;
- 2 - Possibilitar ao educador avaliar seu próprio desempenho, sua proposta pedagógica, bem como correção que se fizer necessária no processo de ensino na reformulação dos objetivos educacionais (SILVA, Raquel Ramão da Silva, 2014, p. 79).

De acordo com a previsão no PPP, a avaliação se materializa no espaço escolar exigindo ao docente realizar no mínimo duas avaliações, podendo ainda, realizar até no máximo que julgar necessário, ou seja não há previsão para o máximo de avaliação, apenas para o mínimo – sendo provas escritas e orais, trabalhos, pesquisas, apresentações e qualquer outro procedimento avaliativo que venha ao encontro do desenvolvimento da aprendizagem do educando.

A recuperação das médias aferidas nas avaliações, será feita por unidade de avaliação, e não na somatória, isso quer dizer que o estudante deve aferir em cada avaliação a média mínima para aprovação, ou para ser considerado apto, caso contrário deverá ser

submetido a uma outra avaliação a fim de recuperar e obter melhor resultado na avaliação na qual não obteve o resultado satisfatório dentro do bimestre escolar que corresponde a ¼ do ano letivo. Ou seja, a cada 25% de conteúdo os estudantes possuem o direito de recuperar ainda no bimestre letivo.

Há uma preocupação com a avaliação referente aos estudantes com deficiência, na qual a avaliação deverá ter critérios diferenciados conforme deficiência, as diferenças e as limitações, com acompanhamento da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Não encontrou-se no PPP e nos demais documentos analisados referência sobre a avaliação em larga escala (Provinha Brasil, Prova Brasil, Prova ANA, IDEB), apesar que de acordo com as vozes dos docentes essas provas nas grande maioria determinam a prática em sala de aula. Ela pode não estar presentes em documentos oficiais, contudo, se faz presente no dia-dia do fazer pedagógico, como até mesmo, treino de preenchimento de gabarito. Ou seja, havendo assim a interferência da avaliação do sistema na organização do trabalho pedagógico na sala de aula, de modo que o professor atenda as políticas de avaliação em detrimento do processo pedagógico pretendido no PPP.

A prova Brasil aniquila a prática do professor, a finalidade social da educação e escola que é formação da subjetividade humana (qualidade social). Aqui reside a contradição de projetos que se entrecruzam na arena da escola pública, um espaço de constatare conflitos e tensões.

Dessa forma, essa pesquisa buscou compreender o movimento do IDEB na escola estudada no período de 2007 a 2015, por meio da aplicação de questionário e entrevistas com docentes e gestores, conforme descrito a seguir.

### **5.3 O IDEB para os docentes e gestores da escola: convergências e divergências**

Tendo como problemática compreender quais as implicações do IDEB na escola Municipal Raquel Ramão da Silva e que ações foram desenvolvidas nas diversas situações apontadas nos resultados buscou-se evidenciar como essas ações se materializaram no espaço escolar a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa de modo a trazer as reflexões produzidas por estes acerca do estudo em tela. Após cumprir os critérios de seleção dos sujeitos, estes foram convidados oficialmente para participarem na pesquisa, que tivemos como um dos instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e de pronto houve o aceite através da assinatura do Termo de Livre Esclarecido TCLE. A pesquisa foi presencial na data, hora e local designado pelo entrevistado.

### 5.3.1 A busca pelo perfil dos entrevistados

Inicialmente procuramos conhecer o perfil dos professores e gestores para a escolha dos sujeitos a serem entrevistados. Os critérios definidos para a participação nas entrevistas foram os professores que participaram de duas ou mais edições do IDEB atuando na escola estudada.

Buscou-se no lotacionograma da escola o perfil dos docentes, mas as informações foram insuficientes para a escolha dos sujeitos. Assim aplicou-se um questionário (modelo em Apêndice A) para 26 professores. Há no lotacionograma da escola 33 professores no quadro, no entanto, há dois docentes de atestado médico, dois a disposição do Conselho Municipal de Educação (CMEC), dois professores a disposição da Secretaria Municipal de Educação (SME) e dois docentes em vacância. Um dos docentes em vacância continua participando de todas as atividades da escola. Portanto, dos 33 docentes apenas 25 encontram-se atuando na escola, e mais uma professora em vacância, mas participa como voluntária, totalizando 26 possíveis sujeitos incluindo os gestores, direção e coordenação. Entregamos 26 questionários e tivemos um retorno de 21 questionários respondidos, que corresponde a 80%.

Os resultados indicaram que 92,3 % dos respondentes são do sexo feminino e 7,7 % do sexo masculino. A maioria dos docentes, 66,70 %, possuem idade entre 31 a 50 anos de idade. Do total de respondentes, atuam a mais de 10 anos no magistério 52,4 % dos docentes e especificamente na escola estudada, pode ser observado que cerca de 42,85% os docentes possuem um tempo considerável no magistério na escola pesquisada, tendo mais de dez anos de magistério na mesma, o que nos leva a considerar que tais docentes possuem um senso de pertencimento a essa unidade escolar. No tocante a escolaridade 61% dos sujeitos possuem especialização *latu sensu*. Dos respondentes apenas 62% já ministrou ou ministram aula nas turmas de 5º e 9º ano da escola. Desses apenas 46% que corresponde a seis docentes participaram de duas ou mais edições do IDEB no lócus pesquisado. Sendo assim, teremos como sujeitos 6 docentes e 3 gestores totalizando 9 entrevistados. Os dados podem ser visualizados no quadro que segue:

**Quadro 25** - Perfil dos professores respondentes do questionário

	<b>Identidade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	19	92,30%
	Masculino	2	7,70%
		<b>21</b>	<b>100%</b>
<b>Idade</b>	21 a 30 anos	3	14,30%
	31 a 40 anos	6	28,60%
	41 a 50 anos	8	38,10%
	Mais de 50 anos	3	14,30%
	N/R	1	4,70%
		<b>21</b>	<b>100%</b>
<b>Função</b>	Docente	18	86%
	Gestor	3	<b>14%</b>
		<b>21</b>	<b>100%</b>
<b>Tempo de Magistério</b>	Inferior a 1 ano	2	9,53%
	1 ano	3	14,31%
	2 anos	2	9,53%
	De 3 a 5 anos	0	0,00%
	De 5 a 8 anos	1	4,70%
	De 9 a 10 anos	2	9,53%
	Superior a 10 anos	11	52,40%
		<b>21</b>	<b>100%</b>
<b>Tempo de Magistério na E.M Raquel Ramão da Silva</b>	Inferior a 1 ano	3	14,30%
	1 ano	3	14,30%
	2 anos	4	19,05%
	De 3 a 5 anos	0	0,00%
	De 5 a 8 anos	1	4,75%
	De 9 a 10 anos	1	4,75%
	Superior a 10 anos	9	42,85%
		<b>21</b>	<b>100%</b>
<b>Escolaridade</b>	Superior Completo	6	29,00%
	Especialização <i>Latu Sensu</i>	13	61,00%
	Especialização <i>Strito Sensu</i>	2	10%
		<b>21</b>	<b>100%</b>
<b>Ministrou aula no 5º e 9º ano do EF</b>	Sim	13	62,00%
	Não	5	24,00%
	Gestores	3	14,00%
		<b>21</b>	<b>100%</b>
<b>Anos de atuação no 5º e 9º ano do EF.</b>	1 ano	3	18,75%
	2 anos	4	25,00%
	3 anos	0	0%
	4 anos	1	6,25%
	5 anos	0	0,00%

	6 anos	0	0%
	7anos	0	0%
	8 anos	1	6,25%
	9 anos	1	6,25%
	10 anos	0	0,00%
	12 anos	0	0,00%
	13 anos	3	18,75%
	Gestores	3	18,75%
		<b>16</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado Pela Autora a partir do questionário. Ano 2017.

Dos 21 docentes que responderam o questionário apenas 06 atendem os critérios para participarem da entrevista e 03 gestores, totalizando 09 sujeitos para a entrevista.

### 5.3.2 Os efeitos do IDEB nas falas dos gestores e professores.

Os entrevistados, portanto, foram seis docentes que lecionaram no 5º e 9º ano em pelo menos duas edições do IDEB, bem como três gestores, sendo, duas coordenadoras e a diretora.

**Quadro 26 - Perfil dos Entrevistados**

	<b>Identidade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	7	77,77%
	Masculino	2	22,22%
		<b>9</b>	<b>100%</b>
<b>Idade</b>	30 a 40 anos	1	11,11%
	41 a 50 anos	5	55,55%
	Mais de 50 anos	3	33,33%
		<b>9</b>	<b>100%</b>
<b>Área de formação</b>	Pedagogo	3	33,33%
	Formação por Área	6	66,55%
		<b>9</b>	<b>100%</b>
<b>Situação Funcional</b>	Efetivo	8	88,88%
	Interino	0	0%
	Vacância	1	11,11%
	A disposição da CME	0	0%
	A disposição da SME	0	0%
		<b>9</b>	<b>100%</b>
<b>Tempo de Magistério na E.M Raquel Ramão da Silva</b>	5 a 10 anos	1	11,11%
	11 a 15 anos	6	66,70%



Os dados indicam que, as concepções dos entrevistados a respeito das avaliações em larga escala, são diversos, mas a maioria dos entrevistados, que totalizam seis, aprovam e acreditam que o governo tem que fazer essas avaliações, pois aplica recursos e os resultados servem para a melhoria.

Conforme as falas dos docentes, pode-se perceber que a maioria destes acredita como necessária a avaliação, pois percebem que esta pode auxiliar na aprendizagem, a partir dos diagnósticos que podem gerar ações. Mas esses docentes dão ênfase, principalmente nos resultados finais dessas avaliações com a “medida” alcançada pela escola.

Porém, temos outros professores que veem diferente, que não acreditam que a avaliação agregue algum tipo valor ou benefício a instituição, tendo em vista que homogeneizam as regiões, os estados, municípios e as escolas, mesmo estas possuindo especificidades e diversidades aferidas nos dados do censo como infraestrutura, índice sócio econômico dos alunos e professores.

Apenas 01 professor aponta que as avaliações são boas, mas tem contradições, vejam as falas que seguem:

*“Há a necessidade de aplicar, já que o governo despense de recursos financeiros, então ele tem a obrigação de saber como está sendo aplicado os recursos.”(G1)*

*“É importante para mapear o Brasil e os níveis de aprendizagem”(G2)*

*“Penso que é injusta, pois elas são comuns a todas as escolas, sendo que sabemos infelizmente a qualidade do ensino não é o mesmo e não por culpa da escola ou do professor, existe toda uma conjuntura por trás. ” (G3)*

*“Eu acredito, que essas provas têm como objetivo, ampliar o conhecimento do aluno, e para ver em que nível de aprendizagem ele está” (D1)*

*“Eu acredito que é válida, porque é através dessas avaliações que se mede como anda o nível da educação” (D2)*

*“Em geral eu acredito que é válida essa avaliação em grande escala porque através dessa avaliação se mede como anda o nível da educação” (D3)*

*“Eu vejo a avaliação como positiva, mas existem contradições” (D4)*

*“É uma avaliação que não leva em consideração a realidade de cada localidade, é uma avaliação feita pra todos em geral, acredito que essas avaliações só visam números e não qualidade”(D5)*

*“Os critérios que eles usam, eu acho que não atinge o objetivo, eles usam o mesmo critério para todas as escolas. A forma como o município e o Estado trabalha são diferentes, a questão de no município ter a reprovação e o Estado não reter os alunos. ” (D6)*

Em algumas falas dos professores apontam pela ineficiência existente na Política de Avaliação em larga escala, na qual apontam equívocos ao homogeneizar todas as escolas,

ainda mais quando há uma política por alguns entes federativos de regularização de fluxo como temática apontada pelo D6. Uma vez que a política de organização escolar (progressão) adotada pela escola em estudo é por seriação.

Os entrevistados, já participaram de duas ou mais edições da Prova Brasil, nesse sentido, foi questionado a respeito dessa participação, de modo que todos disseram já terem participado de muitas edições das avaliações em larga escala. Todos os entrevistados mesmo não ministrando aula da disciplina exigida na proficiência da Prova Brasil, quais sejam, Língua Portuguesa e Matemática, relataram uma preocupação com essa avaliação uma vez que pertencem ao quadro efetivo da escola estão acompanhando todo o processo de escolarização e aprendizagem daquela comunidade

De acordo com o decreto lei 6.094/07, o IDEB foi criado para medir de maneira objetiva a qualidade da educação básica, de modo a assumir-se como indutor de políticas públicas para a melhoria da educação. No roteiro de entrevista, questionou-se aos docentes a concepção em relação as avaliações em larga escala, especificamente a respeito da Prova Brasil, com o fito de estabelecer relações do que julgam ser positivo e negativo dessa avaliação utilizada para diagnóstico e determinante para o cálculo do IDEB.

Posteriormente a resposta de que participaram, os docentes foram questionados a respeito dos pontos positivos e negativos acerca da Prova Brasil, as respostas dos docentes apresentam a palavra *escola* centralizada, seguida das palavras *prova*, *você*, *questão* e a palavra, *mas*. Estas palavras, se convergem nas narrativas dos professores relacionadas a necessidade e importância da avaliação, no entanto, a conjunção *mas* aparece quando os mesmos narram os fatos negativos da Prova Brasil/IDEB, principalmente no tocante ao constrangimento decorrente da exposição da escola, como mapa três que segue;



A D5 não visualiza pontos positivos na Prova Brasil nem nos índices do IDEB, ela acredita que as avaliações e a geração do índice seja apenas para produzir dados estatísticos, não busca formar o aluno em sua integralidade, que é o que a D5 considera ser importante.

A D6 considera positivo o fato da Prova Brasil abranger não só área de matemática e linguagem, visto que as questões se apresentam de forma multidisciplinar. Quanto aos aspectos negativos a D6 aponta que os alunos não estão preparados para esse tipo de prova, uma vez que o período para a realização da mesma é muito curto. No tocante ao IDEB a mesma aponta para a divergência do índice e expõe uma crítica no sentido da competição entre as redes municipal e estadual, onde uma apresenta reprovação e outra não. E conclui que o município por ter reprovação encontra-se em desvantagem quando do cálculo do IDEB.

Destarte, Afonso (1998 *apud* FREITAS 2007) esclarece que a presença do Estado-avaliador, manifestou-se numa forma de intervenção voltada para a promoção de um *ethos* competitivo, por meio da avaliação externa, e pela predominância da racionalidade instrumental e mercantil. Nesse contexto, a retórica da autonomia, da gestão democrática das escolas serviu de pretexto para a avaliação de responsabilização dos professores.

Na visão da G1 é positivo a aplicação da prova e a geração do índice porque segundo ela é uma maneira do governo analisar como está a qualidade do “estudo” no Brasil por região, estados, municípios e escolas. Porém o que considera negativo é o fato das diferenças regionais e das escolas não serem levadas em consideração.

A G2 visualiza como positivo a preocupação da União/governo com a aprendizagem. Porém, para a mesma há um equívoco quando se avalia um processo em apenas um dia e por uma única avaliação, pois que não seria o suficiente para atestar qualidade, vez que teria uma visão limitada do conhecimento do aluno.

A G3 aponta como positivo os diagnósticos elaborados pelo PDE escola. Na medida que o diagnóstico apresenta dados referente ao aluno na sua questão de aprendizado, questão do censo escolar, aprovação e evasão. Porém considera negativo a exposição das escolas após esses diagnósticos, na qual de acordo com a mesma não é culpa da escola, e a SME nas reuniões pedagógicas do município apontam as escolas que foram mal no IDEB, e não apontam quais foram as causas as causas que levaram a escolar ter ido mal e nem possibilidades e caminhos para recuperação.

Em vista disso, o Estado-avaliador concorre para que seja fortalecida a noção de meritocracia, e não necessariamente uma noção de direitos-deveres, o que acarretam desdobramentos negativos para as práticas democráticas no âmbito das unidades escolares. Pois a prestação de contas através da regulação avaliativa pode acarretar a responsabilização

individual e social da unidade. Tais percepções podem ser vistas nos depoimentos dos docentes descritos a seguir ao apresentam ênfase ao produto final dessa avaliação que é a materialização do mecanismo de controle, comparação, verificação e monitoramento.

**Quadro 27 - Pontos Positivos e Negativos da Prova Brasil e IDEB**

	<b>Pontos Positivos</b>	<b>Pontos Negativos</b>
<b>D1</b>	O ponto positivo poderia ser se eles se interessassem mais, se dedicassem mais para saírem melhor na prova Brasil.	Eu não vejo ponto negativo
<b>D2</b>	O ponto positivo é para melhorar a qualidade do ensino no país.	Eu nunca vi resultado de um aluno, quanto que ele conseguiu, se foi um, seis, se foi dez, aí você fica frustrado, porque... porque através desses índices que você vem parece que vem investimento que vem que a questão aqui é para vir para a escola, mas aí não se aponta do que a escola está precisando... disso ...desse ...desse conteúdo.... Daquela matéria.
<b>D3</b>	Avaliar	Acho que deveria separar avaliação do Ideb é avaliar o desempenho do aluno né e não contar índice de reprovação não de reprovação até tudo bem, mas de desistência de transferência né Eu já não acho assim que deveria incluir.
<b>D4</b>	Ponto positivo é avaliar a aprendizagem	O que cai na prova Brasil não condiz com o que está sendo trabalhado em sala, existe uma diferenciação aí e hoje inclusive com essa questão o que eu acho muito errado mas que eu vejo acontecer muito pessoalmente em todas as escolas, é a preocupação única com que se cai na Prova Brasil, buscando uma avaliação melhor, um índice melhor né da Unidade Escolar, da rede, do estado, e e às vezes acaba deixando um pouco de lado, de trabalhar outras coisas interessantes dentro da proporcionalidade que deveria trabalhar.
<b>D5</b>	Não tem	Se essa prova for apenas para captar dados estatísticos, para mim essa avaliação não é importante. No meu ponto de vista, a gente tem que estar preparando os alunos, transformando em cidadãos para enfrentar a vida não só prepará-los para um teste, cursos e seletivos.
<b>D6</b>	Abrange não só área de matemática e linguagem, ele abrange outras áreas nas questões que depois você tem acesso a elas, isso em relação ao ponto positivo.	Negativo seria que nossos alunos não estão preparados para esse tipo de prova. Eles têm em um período realizar questões que você levaria uma manhã toda. O índice do estado é totalmente diferente, mas porque ele leva em conta vários fatores não só uma nota na prova mas a questão da evasão da reprovação e se a gente para analisar o município vai estar sempre não sei se é o termo ser o adequado em desvantagem.

G1	Eu acredito que seja positivo porque é uma maneira do governo também está observando analisando como que está o estudo no Brasil por região.	Essa diferença de estado e cidade eu acho que tinha que ter uma prova de acordo com a região através daquela região entre a prova Brasil é importante, mas eu acredito que ela poderia melhorar ainda mais né ? Porque colocar um estado igual ao outro e não são iguais os Estados.
G2	Preocupação com a aprendizagem não a quantidade porque antes a gente tinha que seguir conteúdo programático e você tinha que dar aquele conteúdo hoje não você tem que voltar mais para o que é prova em si está pedindo as habilidades e as competências né no caso seria mais a qualidade do ensino proficiência.	Eu vejo a questão é você ser avaliado por um dia. Seria uma visão limitada do conhecimento do aluno.
G3	Os pontos positivos que eu vejo, é relacionado aos diagnósticos. Ela faz um diagnóstico da escola né, avaliando o aluno na sua questão de aprendizado, e também na sua questão do censo escolar, aprovação e evasão, então tudo, tudo até ai tudo bem.	É que após esses diagnósticos as escolas são apontadas muitas vezes como ruim por ter ido mal no IDEB e inclusive alguns pais né, quando vão é, matricular o seu filho, eles fazem uma análise, “qual escola que foi bem?”, “qual escola que não foi bem?” e a gente sabe que muitas vezes não é culpa da escola né, então as vezes, eu vejo as vezes mais os pontos negativos do que os pontos positivos, porque a partir do resultados IDEB, se coloca nesse fato de reuniões pedagógicas do município né, e lá eles apontam as escolas que foram mal no IDEB , e não apontam quais foram as causas que levaram a escolar ter ido mal.

**Fonte:** Elaborado Pela Autora. Ano 2017.

Observa-se nas falas a preocupação com o produto final das avaliações externas, bem como o ranking, o que demonstra conforme a fala da G3, um desconforto e sensação de fracasso, uma vez que é exposto as escolas com os menores resultados diante de seus pares pertencente a outras instituições. Atribuindo aos sujeitos da escola a “culpa” pelo “desempenho insatisfatório” quanto a qualidade que deveria ter, mas “não tem” e não busca a causa de a escola ter saído mal na prova.

Santos (2004) atribui a isso a reforma educacional iniciada na década de 1990 que possui como referência o modelo de gerenciamento de empresa fundamentada nos parâmetros de eficiência e produtividade, onde a qualidade do ensino é medido através de parâmetros estabelecidos pelo governo e quantificado pelo índice de desempenho. Esta forma de conduzir a política educacional, insere nas escolas uma consolidação da cultura do desempenho na qual faz com que os professores conduzam seus trabalhos a partir dos conteúdos e habilidades a serem exigidos nas avaliações nacionais, bem como se sintam culpados quando seus alunos não atingirem a média considerável satisfatória.

Em sequência, os entrevistados foram questionados a respeito da proficiência e fluxo que são os indicadores para base de cálculo do IDEB e se esses fatores são fidedignos para



atividade laboral dos pais e o fato dos dados do censo serem utilizados de um ano para o outro como parâmetro.

*“Engloba tudo, é esse englobamento que faz a nota cair no meu ponto de vista. Essa média quantitativa ela não descreve o que realmente acontece. Uma turma vai muito bem na proficiência, mas aí outros fatores como evasão escolar de outras turmas, da escola, vai cair aquela nota escrita da proficiência. Porque englobou outros aspectos. Então faz com que caia a nota. A turma foi bem, muito bem na proficiência, mas os outros fatores vão fazer com que caia o rendimento, a nota. Os resultados deveriam ser separados, para saber qual a proficiência. Nós fizemos um estudo lá, e a gente viu né? Que atrapalha realmente.” (G1)*

*“Acredito que não. Porque o aluno no dia a dia ele pode ter uma oscilação por exemplo: a questão de periferia, a questão de acompanhamento dos pais.... Aí você analisa aqui uma escola acho que teria com um currículo nacional com os conteúdos que vai ser cobrado. Outra situação que a gente vê é erro até mesmo no censo porque o censo também está errado é o censo é de um ano anterior” (D2)*

*“Eu acredito que não, principalmente se a gente, você, está tratando especificamente de escola Raquel Ramão.” (D4)*

*“Eu acredito que não é fidedigno, porque, quando chega o resultado do IDEB por exemplo, ele não leva em consideração dos motivos da evasão dos alunos.” (D5)*

*“Olha eu acho que não é fidedigno, porque eu acho que é uma avaliação muito fria” (G3)*

*“Eu acho que não, porque quando .... Como eu disse para você em relação comparando o Estado com Município então assim o Estado não existe reprovação desistência também não existe então... não é não digo que estão concorrendo, mas não é leal a forma como está sendo fidedigno os critérios estabelecidos.” (D6)*

Em contrapartida, as vozes de três docentes asseguram que os dados de proficiência e fluxo escolar, determinam o índice quantitativo de qualidade da instituição escolar como citado abaixo;

*“Sim! Corresponde à nossa realidade.” (D1)*

*“Sim, por causa do censo, o censo não tem como burlar, o censo também é o retrato da escola... Eu acho que deveria ser separado porque aí você tem uma totalidade, porque a evasão e repetência ela influencia. E então você tem que trabalhar a escola como um todo tanto prestando atenção nessa questão da evasão e também trabalhar o cognitivo, o conhecimento e vê a questão da repetência também.” (G2)*

*“Olha pior que eu acho que sim, eu acho principalmente assim depois que eu ajudei a corrigir as redações né promovidas pela secretaria de educação que houve um nível da escrita o reflexo da qualidade do investimento na escola desde as séries iniciais para chegar no nono ano”(D3)*

Os D1, D3 e G2 acreditam que os resultados do IDEB são reais e equivalem a qualidade educacional ofertada pela instituição escolar estudada, porém, um dos docentes acredita que o fluxo é o fator determinante para decréscimo da nota do IDEB. Por isso adgova no sentido de que os dados sejam separados.

A D3, participou de uma avaliação provida pelo Secretaria Municipal de Educação, na qual o mesmo foi avaliador dos textos dissertativos, e sua resposta se pautou pelo que viu nas avaliações das quais corrigiu no que se refere a proficiência de leitura e escrita.

Assim, não é o suficiente que o aluno permaneça na escola, e que não seja reprovado. O desempenho e o rendimento escolar no Ensino Fundamental também se fazem presente dentre as preocupações da escola apontadas pelos docentes.

#### **5.4. Avaliação da sala de aula e sua repercussão na avaliação em larga escala**

Para refletir sobre as avaliações da aprendizagem e a avaliação em larga escala em especial a Prova Brasil, questionamos aos professores a respeito do desempenho desses alunos tanto na avaliação da aprendizagem quanto nas avaliações em larga escala, e como esses processos avaliativos permeiam o espaço da sala de aula. Na qual a avaliação em larga escala possui objetivo macros, ou seja, objetiva utilizar os dados para orientar no planejamento de políticas públicas educacionais, portanto, avalia-se o ensino. Enquanto que a avaliação da aprendizagem, interna, realizada pelo professor a partir do trabalho em sala de aula, visa aferir o que foi aprendido a partir do plano do professor.

Os docentes entrevistados foram unânimes em dizer que os desempenhos dos alunos são distintos, ou seja, em uma obtém melhores resultados, qual seja a avaliação da aprendizagem e nas avaliações em larga escala, em especial a Prova Brasil e apresentam resultados inferiores.

O D3 e a D6 posicionam-se, no sentido de ser necessário treinar os alunos para a realização das avaliações externas, porque o treino aperfeiçoa, ou ao menos apresenta aos alunos, como é uma avaliação em larga escala, como preencher um gabarito e estimula a leitura e a interpretação. Uma vez que a avaliação da sala de aula que não tem como instrumento a “prova” prejudica os alunos na hora de fazer a Prova Brasil, como pode ser visto nas falas a seguir:

*“Não, porque assim eu percebo que nossos alunos estão muito aquém, eles tem muita dificuldades em fazer a Prova Brasil. A maioria tem dificuldades, então tem uns que a gente percebe que não leem se quer as questões, vai só marcando uma das alternativas lá, nem teve o trabalho de ler”. (D1)*

*“O desempenho é diferenciado ... Nós temos alunos que empenham, que quando o professor está explicando ele vem falar para o professor que quer por exemplo, ir para Escola Agrícola que quer fazer vestibular e aí é tem aquele empenho em estudar. A maioria que não tem esse amadurecimento de levar os estudos a sério, leva o estudo só na brincadeira e esse pessoal metade da turma não leva o estudo a sério, é eles que abaixam a nota da Prova Brasil porque eles não levam a sério não*

*leem com atenção, marcam qualquer questão aleatórias sem ler entendeu? Mas falta o amadurecimento ainda dessas crianças.*

*[A respeito da diferença de desempenho] acredito que isso também possa ser porque na prova com professor tem que tirar nota que ele vai passar, ele precisa daquela avaliação e na Prova Brasil eles não têm aquele amadurecimento de que aquilo é importante, é importante para ele, é importante para a escola para conhecimento dele entendeu? E na prova com o professor ele sabe que precisa daquilo. E é a nota dele. Porque na nossa escola é por nota, não é por relatório. Aí tem que tirar seis porque a média é seis. Tem que dá vinte e quatro pontos. Então eu acredito assim e com o professor leva a sério e com a Prova Brasil nem todos levam a sério, desses 50% leva a sério porque tem mais amadurecimento e aqueles que não querem nada, ainda falta um amadurecimento ele chuta faz essa prova no chute mas ainda falta amadurecimento ainda não viu a importância dessa prova. Não compreende a importância dessa prova em nível de Brasil. Eles não têm dificuldade, não tem é amadurecimento em relação a importância da avaliação. Eles sabem que não tem que tirar nota para ele passar e a prova Brasil ela é para avaliar o coletivo o conhecimento deles, aquele que tem um amadurecimento maior que quer crescer que já tem um certo sentido, um objetivo né? E se sai melhores eles estudam. Ele lê com atenção preocupa pensa para responder.... Agora aquela metade que não ainda não amadureceu para esse conhecimento ainda não tem um objetivo na vida ele nem lê aquilo ali. Ele só chuta vai marcando e é só chute.” (G1)*

*“Não, infelizmente para os nossos alunos de hoje a educação não é o primeiro fator, hoje a educação ela está em terceiro ou quarto plano do aluno, hoje eles aprenderam que fazer uma Prova Brasil na escola só marcar x... porque assim, como a prova não vai fazer diferença para eles, entendo que para eles não vai auxiliar em nada, eles perguntam, o que que essa prova vai trazer para mim professor? Com ela eu vou entrar numa universidade? Vou entrar no mercado de trabalho? Vou entrar aonde com essa prova?(...) Alguns fazem até chacota em relação a prova.” (D2)*

*“Eu acho que você avalia a criança não só na questão da prova em si, você avalia ela todo né como um todo eu acho que não sai exatamente como ela é no dia a dia.” (G2)*

*“Não, eu acredito que não... na escola precisa de um trabalho mais assim.... digo focado da coordenação né digo vale até passar pela avaliação da coordenação as provas elaboradas né porque eu não sei se eu estou sendo radical, mas acredito que tem professor que ele não se preocupa com a questão da avaliação a elaboração das questões bem elaboradas assim de acordo com o que cai nas provas do Ideb. Porque eu julgo assim, que as atuais avaliações estão no nível bom, mas o professor às vezes trabalha totalmente contrário, e às vezes nem elabora uma prova. Porque elaborar prova dá trabalho corrigir a própria também. As vezes o professor faz uma provinha só para localizar informações que estão ali explícitas no texto que é para mais fácil dele corrigir agora questões subjetivas que ele tem que corrigir uma por uma né se é um texto e ele tem que corrigir ver se tá correspondendo realmente aquilo que foi pedido e isso dá muito trabalho nem principalmente quando se trata de escrita.” (D3)*

*“Não, não corresponde, porque tem várias situações que interferem nesse resultado. Eles ficam no dia da prova ansiosos, se a gente não preparar, trabalhar com esses alunos o resultado não é positivo, não tem resultados satisfatório. Então assim, eu trabalhava- com alunos em época de Prova Brasil e também fora. Porque Prova Brasil acontece nos anos ímpares. Fora desse período questões de que envolvia a Prova Brasil, trabalhava com bula, fábula, tudinho...Para preparar não só para a Prova Brasil, mas para a vida acadêmica dele. E com a Prova Brasil comecei a ajuda-los a responder porque o que percebi que eles sabem a resposta, mas não sabem transcrever a sua resposta lá no gabarito, porque não é o dia a dia deles. E é uma coisa que eu comecei a trabalhar, para ser o dia a dia deles. Para eles entenderem que apenas uma alternativa é a correta, porque se você analisava a*

*prova que eles resolviam eles acertavam a questão, mas na hora de transcreverem para o gabarito. Eles não marcavam a questão correta. ” (D6)*

A D5, compreende que a distinção do desempenho da avaliação interna e externa encontra-se no índice socioeconômico dos alunos, que para este influenciam diretamente nos resultados da Prova Brasil e conseqüentemente no IDEB, uma vez que tal avaliação externa é descontextualizada da realidade dos alunos. Além de fatores da própria escola, como falta de docentes, demora em contratação como pode ser observado na fala do G3.

*“Não, alguns contextos abordados na Prova Brasil, ela não condiz com a realidade social e econômica dos alunos.” (D5)*

*“Olha, eu acredito que não né, porque, por exemplo, nós tivemos o caso aqui da escola mesmo né, que nós ficamos o ano passado, no 5º ano, quer dizer o quarto ano aliás, um semestre inteiro, o segundo semestre inteiro sem professor de língua portuguesa, esse aluno que foi o aluno do quarto ano no ano passado, vai ser o aluno que vai prestar a Prova Brasil esse ano, no quinto ano, ele vai fazer a prova esse ano, é, a mesma coisa dos meus alunos do 9º ano, esse ano, eles ficaram sem professores também, ficaram sem professor mais de quatro meses, mais de três meses sem professor de língua portuguesa, e eles vão fazer agora a Prova Brasil esse ano. Será como que esse aluno vai ser avaliado? Entendeu? Ele vai ser avaliado da mesma forma do aluno que teve seu professor o ano inteiro? Ele não vai ter esse desempenho de acordo, entendeu? Inclusive, os alunos da nossa escola estão querendo se negar a fazer a Prova Brasil por conta disso, pois não tiveram professor pra preparar eles para essa prova.” (G3)*

Apesar das vozes apontarem para um desempenho diferenciado nas avaliações em larga escala e da aprendizagem, eles falam das dificuldades dos estudantes face ao processo de ensino e aprendizagem, a falta de comprometimento do governo em deixar turmas sem professores ao ponto de alunos quererem negar realizar a Prova Brasil.

*“A maioria é... Tem muita dificuldade. Tanto é que a prefeitura resolveu fazer essa avaliação deles para ver. E tenho certeza que vai mostrar a realidade, essa dificuldade e dificuldades primárias só quem sabe disso quem está na sala de aula quem está lá no dia-a-dia quem não está lá? E só está lendo teóricos (palmas) mas na prática é diferente (.D1)*

Diante dos discursos vistos, pode-se notar que os docentes apresentam diferentes “possibilidades” da não correspondência e equivalência nos resultados das avaliações internas e externas realizadas naquela instituição de ensino. Apontam como dificuldades a falta de habitualidade em realizar as provas, o fato da escola ser de periferia e as avaliações externas não corresponderem a realidade dos alunos. Os conteúdos que se pede nas avaliações macros, não correspondem ao currículo da escola, além de fatores internos como falta de professores. Isso que interferem diretamente no desempenho dos estudantes.

## 5.5 Implicações da avaliação em larga escala e o IDEB na escola

No que tange aos efeitos do IDEB, foi questionado aos professores, a respeito do acesso aos resultados do IDEB e a destinação desses resultados, para compreendermos em que medida esses dados efetivamente podem contribuir para melhoria da educação daquela escola. Dos entrevistados, 89% disseram ter conhecimento dos resultados sendo que um dos docentes respondeu sendo na semana pedagógica e um outro disse ser na formação continuada. Os demais, não disseram o espaço utilizado para essa discussão, contudo disseram ter acesso ao coeficiente do IDEB.

*“Sempre tivemos, todos nós os professores durante a formação continuada, é discutido, oh gente o nosso IDEB esse ano foi tanto, é colocado, é passado, esse ano melhoramos, esse ano nós caímos. E as ações também... O que vamos fazer para melhorar? Por exemplo, o índice de reprovação foi alto. EPA O que vamos fazer para no que vem esse índice abaixar?” (D1)*

*“Eu vejo assim o resultado, não basta só a preocupação. O ano passado tentamos muito fazer chamamos alguns pedagogos pessoas assim mais especializadas na alfabetização para ver como é que a gente acha que a mudança tem que vir lá da base. E aí fomos trabalhando no geral com sequências didáticas.” (D3)*

*“Sim, todo ano na semana pedagógica a gente debate, a gente estuda, a gente debate a questão do IDEB da escola, tanto do primeiro ao quinto ano, como IDEB do sexto ao nono ano” (D4)*

*“Sim, tanto das séries iniciais quanto das finais” (D5)*

*“Desde 2005 quando foi uma primeira prova” (D6)*

*“Nós temos, a gente tem na... Quando sai o resultado a gestão passa para gente e também quando no começo do ano na semana pedagógica a gente tem também, esses dados.” (G2)*

*“Bom, eu tive acesso ao IDEB né, tenho conhecimento do IDEB da nossa escola né, e do município.” (G3)*

Houve 11% dos docentes que disse não ter tido acesso aos resultados do IDEB pela escola, mas teve acesso aos coeficientes.

*“Não! Mas eu fiquei sabendo!” (D2)*

Porém, na maioria dos relatos dos docentes, estes disseram ter tido conhecimento na unidade escolar, o que pode ser observado nas análises documental realizada, na qual a Escola Promoveu uma Formação específica com os dados de 2005 a 2013 da Prova Brasil, fluxo = IDEB com apoio do CEFAPRO de Cáceres – MT, como observado na fala do G1, G2, G3 e D5 a seguir.

*“Nós já fizemos formação continuada, aqui na escola para divulgar para os outros professores na formação continuada em que está todo mundo junto. O pessoal do Cefapro nos deu o apoio. Porque eles são do Estado. O Município? Ele não tem os técnicos ainda para nos dar esse apoio. E nós tivemos esse apoio do Cefapro que é*

*a equipe do Estado, veio aqui 3 professores/pessoas e fizeram uma formação com os nossos professores a respeito das metas, da proficiência das provas de português e matemática, vieram três técnicas para dar esse apoio aqui.” (G1)*

*“Aí é onde vem a reflexão dos professores para gente montar uma ação. Como que nós podemos aumentar o IDEB. Então são ações que a gente desenvolve para melhoria do IDEB então existem ações que são discutidas na coletividade para que haja aprovações e melhoria da educação e conseqüentemente melhoria no desempenho nas prova Brasil e do IDEB.” (G2)*

*“Quando tem o resultado da Prova Brasil, do IDEB, há reuniões na escola para estar discutindo o que podemos fazer para melhorar a qualidade do ensino. E porque esse resultado? E o que podemos fazer para melhorar. Tanto na formação, ou reunião interna de vez em quando para passar vários problemas voltados para a educação.” (D5)*

*“Então é, realmente foi discutido aqui na escola os resultados...Procuramos trabalhar com as dificuldades dos nossos alunos, os pontos negativos, através de formação continuada, e a exemplo também das escolas particulares, conversamos sobre a possibilidade de trabalhar especificamente os alunos que serão avaliados do quinto ano e do nono ano, trabalhasse especificamente voltado para essas provas.” (G3)*

A fala do D2 a seguir, coloca em pauta uma questão a respeito dos mecanismos de promoção e punição ocasionado pela política de avaliação externa, cita o exemplo onde o mesmo aponta a punição pelo” possível não pagamento de 14º salário” aos professores por não terem atingido a média do IDEB.

*“É cobrado o IDEB. O índice do IDEB, até parece que a prefeitura não pagou décimo quarto para os professores porque não atingiu a meta do IDEB. Parece que tem uma conversa nos corredores, mas é muito complexo você atingir o IDEB nessa situação. Por exemplo, tem vários problemas muitas vezes da greve, temos a situação de aluno que faz um trabalho com ele aqui aí quando o irmão dele termina o nono ano eles passam para outra escola e a gente perde aqueles alunos; muitos alunos se perdem assim, alunos bons. Mas eu tenho sempre colocado que é importante a gente manter um nível de escolarização, procurar não negar o conhecimento para eles. Mas depende muito por ser uma escola de periferia, depende muito do apoio dos pais e a vontade dos próprios alunos. Então... mas assim que os resultados são divulgados, divulgamos na escola esses resultados e temos que discutir entre todos”(D2)*

De acordo com Paro (1993 p.23), a política de incentivo ao desenvolvimento profissional associado a melhoria salarial ou bonificação, consiste em um caminho de progressiva desqualificação do trabalho do professor e depreciação de seu salário. “Numa economia de mercado, quando cai a remuneração por determinada ocupação, ocorre, como consequência imediata, uma queda da força a ela associada.” Tendo como uma das primeiras consequências, a evasão das pessoas melhores qualificadas, que anseiam maior possibilidade profissional.

Uma questão abordada por um docente foi a respeito da “culpabilização” dos professores, principalmente do docente do quinto ano e os professores de português e matemática. Na qual posições no mesmo espaço se divergem:

*“O profissional é cobrado e a partir do momento que ele é cobrado ele tem também que tentaram fazer mudanças. Tem que descobrir, discutir em grupo com os colegas e buscar mudanças que tente alcançar determinado objetivo que as vezes está dentro do que ele está trabalhando, ele não tem alcançado e ai se ele não tem alcançado e não é cobrado ele continua caminhando sem uma preocupação grande de mudança, ai vem a preocupação para ter a grande de mudança. ” (D4)*

*“É uma outra questão aqui, que eu vejo assim, quando é chamada a escola para discussão não é chamado para discutir como um todo é sempre apontado o dedo o professor do quinto ano, o professor do nono ano é responsável por esse resultado e não se vê assim que é um conjunto. Que é um processo que começa lá na educação infantil e esse processo tem que dar continuidade quando terminar lá no nono ano” (D6)*

Devido a essa culpabilização dos professores, foi relatado que os docentes efetivos nos anos ímpares, anos que correspondem aos anos de aplicação da Prova Brasil, tendem a não lecionar nessas turmas, optando pela atribuição de aulas em outros anos/séries, consequentemente os professores contratados acabam por assumir essa “responsabilidade”, que a princípio vista por muitos como única e exclusiva dos professores que lecionam nessas turmas.

*“Os professores, nos anos ímpares não querem assumir essa aula de quinto ano porque sabem que vai ter a Prova Brasil e que seu nome estará relacionado se o índice for ruim. Se o resultado é ruim, é a professora X quem ministrou, que trabalhou com essa turma, se a turma teve bom índice, vai falar que é a professora X, mas nunca vai ser ressaltado, que é a professora X trabalhou, mas sim quando está lá em baixo. É como se a culpa toda fosse da professora X. Ele não leva em conta que o aluno esteve 4, 5 anos dentro de um processo na escola e não é professora X que foi professora todo tempo dessa criança. O que deveria ser feito, e não é feito é questionar o porquê esse índice está ruim, não é professora X que tem que ser culpabilizada. É o processo todo, é a escola como um todo tem que se envolver. Porque o que a gente vê é apenas os professores do 5º ano e os professores do nono envolvido com a Prova Brasil. É um processo da escola e não é professora X. O que deveria ser feito não é feito porque se o índice está ruim não é professora X que tem que ser culpabilizada. É o processo todo, é a escola como um todo tem que envolver. Porque o que a gente vê é apenas os professores do 5º ano e os professores do nono envolvido com a prova Brasil” (D6)*

A partir da década de 90 com a implantação de modelos empresariais de gerenciamento fundamentados pelos princípios de eficácia, eficiência e produtividade na educação, resultaram na implementação de políticas de avaliação em larga escala e com ela surge um processo de culpabilização dos professores pelas dificuldades e problemas da educação por parte dos órgãos educacionais dos entes federativos.

O sentimento de culpabilização dos professores e da escola face aos resultados do IDEB, geram na totalidade da unidade escolar o senso de incompetência, decorrente da

análise da avaliação externa em comparação com outras escolas ou regiões. Ao invés de uma análise da escola pela própria escola.

[As avaliações externas] *“São importantes, mas tem as disparidades. Nenhum estado é igual ao outro, nenhuma cidade é igual a outra. Então deveria ter avaliação mais de acordo com a visão daquela cidade não uma avaliação nivelada. Para todos, padronizado organizado deveria ser distintas de acordo com cada especificidade e especificidade de local e pronto.” (G1)*

O uso dos resultados apresenta-se através das vozes dos docentes com a finalidade de melhorar a educação e melhorar os resultados do IDEB, quando se refere ao resultado final do coeficiente.

*“No caso vai ser a melhoria nas metas, vai ser... Seria você refletir a sua metodologia, o seu ensino... Se tivesse, seria para ter uma política pública, no caso seria se realmente fosse utilizado seria para a formação do professor a infraestrutura da escola, eu acho que isso seria para ajudar” (G2)*

*“Bom, essas avaliações avaliam o desempenho dos alunos, as práticas dos professores e gestores nas escolas, a gente sabe que ela avalia tudo, isso não é só a avaliação em si do aluno, e aí está vendo a avaliação dos gestores, dos professores. O aluno é a ponta, mas essa ponta que é avaliada tudo. Avaliando um todo dentro da escola, a educação conta isso como um todo.” (G3)*

*“Elas são importantes não só para diagnosticar. Não é ela que tem a sua importância e sim no sentido de viabilizar recursos. Para quem então as contribuições dessas avaliações se não for para melhoria na educação a contribuição seria na aplicação de investimentos e recursos é o que se espera. Aí o comentário “a educação está fraca, está cada vez pior”. Mas e aí? O que as secretarias estão fazendo? Os sistemas estão fazendo para ajudar nesses casos? Então avaliação é válida mas precisa ver vários pontos em que vai ajudar”(D3)*

Há uma crítica por parte dos gestores e docentes, em que desaprovam o fato das políticas de avaliação externa, avaliar a ponta para avaliar o todo. Uma vez que compromete a compreensão da realidade vivenciada pela comunidade escolar, forjando-se ou assumindo apenas um resultado que não demonstra a realidade.

A D6 refere-se a aprendizagem como contínua e processual, de tal sorte que esta ocorre durante todo processo de escolarização dos estudantes e não apenas no final de ciclos ou etapas. Nesse sentido, não vê sentido nas recusas de professores efetivos em assumir essas turmas principalmente nos anos de edição das avaliações externas.

*“Em relação a Prova Brasil não deveria ser o envolvimento só nos anos ímpares, deveria ser o envolvimento não só para resolver a Prova Brasil, mas o envolvimento pra prezar, ter como foco a qualidade do ensino, desde lá do início até o final. Como está a qualidade de ensino até o nono ano, até o ensino superior, mas como estamos referindo a Prova Brasil, que é da Educação Básica. (D6)*

O D2 e D6 enfatizam que não é apenas no espaço da escola que essa cobrança “injusta” acontece, mas também em reuniões da rede para discussão a respeito.



*“Sim, já mudei muito desde que entrei no primeiro dia em sala de aula, até hoje, mudei, revi meus conceitos, ou você muda para ir se adequando a realidade dos seus alunos. Mas muda sim, a gente muda, muda muito. Eu mudei até minha prática é outra, hoje até minha maneira de avaliar é outra, diferente de quando entrei no primeiro ano. Nossa hoje eu olho para traz e falo, Meu Deus, mas a gente vai melhorando com a prática. Não adianta dizer que eu sei tudo, sabe nada. Vai aprendendo no seu dia a dia. Eu mudei minha prática. Até minha maneira de avaliar eu mudei.” (D1)*

*“A gente muda, a prática da gente em sala de aula, a didática, a prática metodologia, a gente tá mudando constantemente. Eu acho que cada ano que passa a gente muda. Eu sou professor na rede municipal 20 anos e rede estadual a 24 anos. E a maneira como o trabalho hoje é totalmente diferente do que eu trabalhava há 20 anos atrás a maneira como trabalhava há 10 anos atrás a gente está sempre mudando.” (D4)*

*“Sim, nós implantamos várias ações (...) os professores fazem um planejamento anual na época da semana pedagógica depois eles fazem o planejamento semanal eles entregam todos toda semana e fazemos simulado. Então os professores estão trabalhando.... Temos projeto, temos vários projetos.” (G1)*

*“Sim, é uma forma de você se auto-avaliar, você vai se auto-avaliar para melhorar tanto sua metodologia, o recurso que você tem que utilizar para aumentar esse IDEB. Ai você vai trabalhar a questão da qualidade do ensino. ” (G2)*

*“Então, a gente começou a ver com outros olhos, a gente sabe que as avaliações estão ai e que não podemos fugir. Então nós pensamos que temos que trabalhar realmente voltado para esse resultado. ” (G3)*

No entanto, a D6 relata que as avaliações externas e seus resultados não influênciam em sua prática, porém revela que adicionou algumas atividades e simulados para a familiarização dos estudantes com aquele perfil de atividade avaliativa.

*“Eu continuo, a minha prática continuou sendo a mesma coisa que eu já fazia antes. Não é porque devido a Prova Brasil que eu vou mudar minha metodologia de trabalhar. Eu penso que não pensar só em um momento, só na Prova Brasil, eu tenho que fazer diferente em qualquer momento. (...) Fiz simulado, eu fiz e antes eu não fazia” (D6)*

Os docentes e gestores foram interpelados a respeito das contribuições da política de avaliação externa para a melhoria da qualidade da educação. A partir das respostas produziu-se uma nuvem de palavras conforme pode ser vista Mapa 6. A análise em relação as contribuições das avaliações externas na escola a partir da nuvem de palavras conseguem-se detectar as palavras mais citadas: *educação, professor, IDEB, avaliação*, que concerne ao contexto de toda narrativa a respeito da pesquisa, além das palavras: *melhorar e qualidade*. Portanto, pode-se realizar com estas, uma ligação específica a respeito da melhoria da qualidade da educação, uma preocupação existente entre os sujeitos pesquisados. No entanto, sente-se falta da palavra *aluno* que sempre se fez presente nas nuvens de palavras e quando se



A G1, relata que nas primeiras edições do IDEB com a entrada em vigor do “Pacto Todos Pela Educação” na qual a Prova Brasil e o fluxo passaram a ser levados em consideração para aferição coeficiente da qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes do 5º e 9º ano das escolas das rede pública e privada, a escola *lócus* da pesquisa enfrentou situação *sus generis*, na qual a escola passou em suas primeiras edições, apresentando um baixo índice, e de acordo com os relatos, houve um acréscimo no recebimento de recursos do FNDE recebidos através do PDDE e com isso houve melhoria de aspectos físicos e pedagógicos na instituição e conseqüentemente, houve considerável aumento do índice IDEB como pode se ver nos relatos abaixo descritos:

*“Vou para 2007. Para nossa melhoria quando a gente ficou na lanterninha com 2.3 no índice o governo investiu na nossa escola. Então no meu ponto de vista foi muito bom porque nós ganhamos uma verba que nos possibilitou criar uma sala de leitura, melhorar a sala de vídeo da escola, melhorar a parte de ventilação, parte didática, então o recurso financeiro foi bom porque a gente recebeu esse recurso financeiro devido a nosso índice que estava muito baixo. Nesse ponto para mim foi positivo, a gente receber esse apoio. O acompanhamento da proficiência é importante. O governo tem que ter essa noção de como está a aprendizagem em nível de Estado, em nível nacional em nível municipal. ” (G1)*

*“Será para a melhoria nas metas, vai ser... Seria você refletir a sua metodologia, o seu ensino... se tivesse, seria para ter uma política pública, no caso do seria se realmente fosse utilizado seria para a formação do professor para a infraestrutura da escola, eu acho que isso seria para ajudar. ” (D2)*

*“Porque elas são importantes não só para diagnosticar. Não é ela que tem a sua importância e sim no sentido de viabilizar recursos para quê então haja as contribuições dessas avaliações para melhoria na educação a contribuição seria na aplicação de investimentos recursos. A avaliação é válida mas precisa ver vários pontos para ajudar” (G2)*

Na contramão desse posicionamento, há professores que acreditam que as avaliações externas e os índices não contribuem para melhoria da qualidade educacional, uma vez que não há suporte e nem mesmo ações da mantenedora direcionadas a mesma. Na qual a escola tem um dado estático e sem finalidade.

*“Eu não vejo nenhuma contribuição se for apenas para dados estatísticos e para avaliar a escola, eu não vejo como algo de grande contribuição. Nós temos que a... Mantenedora, o governo tem e que dar suporte quando os resultados forem negativos. Que tem que fazer para melhorar? Está precisando é de apoio pedagógico? Vamos subsidiar aquela escola, para que eles superem a quantão da média esperadas e as dificuldades. ” (G3)*

*“Acho que ela só serve para mensurar. Só mensurar. E aí os professores que ficam envolvidos com uma prova Ana, Prova Brasil, trabalham. Aqueles que são profissionais eles independente de qualquer avaliação eles trabalham normalmente com os alunos. Que deveria ser uma rotina na vida dos professores. Então não vejo assim a contribuição em relação, a essa prova Brasil ou Ana também. ” (D6)*

Sabe -se que os dados do índice são quantitativos, e por si só não conseguem abranger, captar e levantar hipóteses de todos os problemas oriundos dos sistemas, redes e

muito menos especificadamente de cada escola. Logo, faz-se necessário uma análise quantitativa das instituições para que se aglutinem os dados quanti-qualitativamente a fim de promover reflexões no ambiente escolar com o fito de gerar mudanças capazes de melhorar a qualidade na educação.

### 5.5.1 Concepções acerca dos avanços e dificuldades na ótica dos docentes e gestores

No item no qual os docentes poderiam elencar tantos os avanços quanto as dificuldades encontradas nas avaliações e expor sua concepção acerca das práticas avaliativas macro, médio e micro, pode-se visualizar no Mapa 06 a palavra *professor* está em maior evidência. Entretanto, outros termos estão realçados na nuvem de palavras como *resultado*, *educação*, *avaliação*, *melhorar*, *IDEB*, *dificuldades*. Nesse contexto, pode-se analisar que os professores assumem para si a responsabilidade quanto ao trabalho realizado na escola, quando aparecem as palavras *trabalhar* as *dificuldades* e em especial isso se deve ao fato dos docentes demonstrarem interesse e um vínculo de pertencimento àquela unidade escolar, umas vez que nossos sujeitos são efetivos e atuam na escola a pelo menos mais de cinco anos.

**Mapa 6** - Avanços e Dificuldades a partir da Política de Avaliação



**Fonte:** Nuvem elaborada pela autora através do software

Nesse sentido, os docentes elencaram como avanços, as seguintes ações:

*“A melhoria específica é muito superficial, a escola no geral tem buscado melhorar, a gente percebe na sala de aula alguns alunos, que quando você muda, digo você*

*não só eu, mas todos os professores a maneira de trabalhar, para tentar fazer com que o aluno A ou B saia daquela situação de dificuldade dele. ” (D4)*

*“Teve avanço, como te falei que éramos lanterninha, então teve mais pontos positivos que negativo para nós. Os professores trabalham depois da prova, eles entram na internet tira as questões trabalham para mostrar para eles o que que eles (alunos) erraram, o que eles poderiam ter acertado seja, pelo nervosismo ou pela falta de atenção. Às vezes depois da prova o professor de português e matemática faz essa conversa. ” (G1)*

*“É uma reflexão geral aí você vai ver as dificuldades e o quê avançou o que poderia melhorar... tem o método, a metodologia do professor, a inovação do professor, o buscar do professor, correr atrás do não deixar nenhum aluno perdido é colocar todos globalizado, trabalhar sala como um todo então eles são alguns avanços”. (G2)*

*“Ela na verdade é uma boa avaliação, porque você tem o diagnostico na mão, mas o problema é o retorno desse diagnostico, a maior bronca dos nossos professores é com relação ao retorno, vem e fazem a avaliação, tem o resultado da escola, mas o retorno para o melhoramento não vem, não tem sentido sem esse retorno. Não notei assim, nenhuma mudança radical. ” (G3)*

Alguns docentes, acreditam o avanço da escola foi em relação ao espaço físico que melhorou, com a implantação da sala de leitura, a ativação da biblioteca e ampliação da sala de vídeo.

*“Quando nosso IDEB era baixíssimo, acho que foi o primeiro ou o segundo que fez nós não tínhamos sala de vídeo, nós não tínhamos sala de informática, biblioteca, apesar de que a biblioteca ainda não está do jeito que é para ser, mas não tínhamos isso aí quando implantou “né deu uma melhorada? Isso se tornou um atrativo mas parece que já não é mais suficiente e isso tem que ter mais ações para alavancar. ” (D1)*

*“Os avanços foram na infraestrutura quando veio um dinheiro” (D2)*

*“A melhoria foi a infraestrutura” (D6)*

Nas falas dos docentes percebemos que estes atribuem a melhora especificamente ao espaço físico, não percebeu nessa trajetória mudanças no tocante a formação continuada ou ações específicas realizadas com os alunos. Encontra-se ausente nas falas outros fatores de melhoria, talvez porque os professores no coletivo não conseguiram organizar e planejar uma auto avaliação e realizam suas atividades e planejamentos de maneira isolada uma vez que a cobrança é específicas nos docentes que ministram aula no quinto ano, bem como aos professor de matemática e português que lecionam no nono ano.

Há outros docentes que compreendem as avaliações externas e o coeficiente do IDEB como negativa, que não apresentam nenhum tipo de prestação positiva para a escola.

*“Nesse sentido, eu vejo assim, que quando há o resultado da Prova Brasil do IDEB, o que acontece, a escola de uma certa forma é taxada, se o resultado é bom, a escola é ótima, e se o resultado é negativo, a culpa é de quem? É dos professores, é ruim.... Se for para taxar a escola, de ser ruim ou boa, eu vejo como um ponto negativo como uma dificuldade. E não vejo avanço nenhum, para a escola em si eu não vejo” (D5)*

Apresenta-se um quadro elencando os principais avanços e dificuldades reconhecidas pelos docentes e gestores da escola.

**Quadro 28** - Avanços e dificuldades

Avanços	Dificuldades
1- A escola passou a ter acesso a internet;	1- A falta de retorno dos resultados e diagnósticos;
2- Houve inovação nas metodologias dos professores;	2- Culpabilidade dos professores da escola pelo resultado.
3- A preocupação na aprendizagem e nas dificuldades de aprendizagem dos alunos;	3- Nervosismo dos alunos.
4- A escola teve melhora em sua infraestrutura, com a criação da sala de leitura, sala de vídeo, biblioteca e uma nova fachada para a escola.	

**Fonte:** Elaborado Pela Autora. Ano 2017.

A partir desse momento da pesquisa, percebe-se alguns aspectos que a nosso ver seja necessário abordar e discutir com maior ênfase a respeito dos questionamentos acerca de contribuições na qual engloba a percepção dos docentes nas ações destes, face as políticas avaliativas relacionadas a melhoria da qualidade na educação.

Ao observarmos o Mapa 7 que se refere a sugestões e pontos de vistas dos docentes acerca da temática realizada pela pesquisa, tem-se a palavra *professor* novamente ao centro da nuvem, seguidas de outros termos não menos importante como *avaliação, educação, resultados, dificuldades*. Acredita-se que isso se dê pelo fato dos docentes vincular o IDEB aos resultados e as suas dificuldades na execução laboral no dia a dia da escola.



*educação, no profissional qualificado e específica, de cada formação a nota seria um pouco maior” (D5)*

*“[...]é importante a parceria do IDEB com a secretaria de educação e com as escolas para que realmente aconteça uma melhoria na qualidade de educação. E, é aquilo que eu falei, tem que haver um empenho, e não somente dos professores, tem que haver o empenho também das famílias em estar ajudando o aluno. Um empenho das secretarias, em formação continuada” (G3)*

Os docentes da escola, reconhecem que precisam melhorar, no entanto, não conseguiram identificar e definir em que, como, onde, nem o porquê. Em suas narrativas levantam hipóteses, como acompanhamento da família, a condição social. Porém depreendem que há outras questões como valorização docente, melhoria na infraestrutura, valorização da escola pelos pais, maior comprometimento dos estudantes. Situações que podem sim serem modificadas, no entanto, a partir de uma lógica de avaliação distinta da que hoje está posta. A avaliação Institucional ou auto avaliação.

*“Ele não leva em conta que ele já é há 4, 5 anos no dentro de um processo na escola e não é professora X que foi professora todo tempo dessa criança. O que deveria ser feito não é não é feito por que se se o índice está ruim não é professora x que tem que ser culpabilidade. É o processo todo, é a escola como um todo tem que envolver. Porque o que a gente vê é apenas os professores do 5º ano e os professores do nono envolvido com a Prova Brasil. ” (D6)*

Para tanto, com o fito de que os atores da escola, que a partir das narrativas pode-se perceber o sentimento de pertencimento à comunidade escolar Freitas (2014) traz a possibilidade, uma possibilidade de caminhar na contramão das políticas avaliativas em voga, qual seja a avaliação institucional, que consiste em avaliação para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, ela traz possibilidades de desenvolvimento e ajustes em todos os aspectos da escola, seja pedagógico, físico estrutural. É um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados pela escola.

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal de “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido, de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. (FREITAS, 2014 p. 36)

Desta feita, é preciso uma maior visibilidade desta ação como uma prática necessária para mudanças significativas nos processos administrativos e pedagógicos vivenciados dentro do contexto escolar.

Belloni (2000) elucida que a avaliação institucional visa ao aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com a

finalidade de transformar a escola atual em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade.

Existe emergência em introduzir um viés do exercício da prática de auto avaliação, de modo que a teoria e o método serão sendo construídos, paulatinamente, através do fazer avaliativo e da ação-reflexão-ação. Em educação, sabemos que a teoria e a prática são um percurso para construção de conhecimento.

Conceber a avaliação enquanto produtora de conhecimento é criar uma cultura de avaliação, na qual gestores, docentes, funcionários e discentes estarão a cada dia refletindo sobre suas ações e dinamizando-as na medida em que as executam. (LIMA, 2010, p. 42)

O interesse em se auto avaliar deve emergir da própria escola, a partir da compreensão de que somente avaliando os processos vivenciados dentro e fora do espaço escolar, é que ocorrem transformações nas práticas.

A avaliação institucional da escola é produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna. Evidentemente que a avaliação das escolas é uma tarefa complexa, tendencialmente conflituosa, pois as instituições escolares são organizações, e o poder é inerente a todas as organizações. Ao “mexer” nesse poder, num processo de avaliação da escola, interferimos nos interesses, posturas, motivações e objetivos da comunidade escolar. O processo de avaliação externa deverá completar-se com o processo de autoavaliação institucional, e vice-versa. (BRANDALISE, 2010).

Numa perspectiva transformada qualquer prática educativa, para ter qualidade, precisa estar alicerçada num processo de planejamento e avaliação contínua. Além do mais, a avaliação institucional deve ser compreendida como uma construção coletiva, onde todos os agentes da instituição participam da sua elaboração, atendendo sua globalidade e totalidade, pois apenas assim ela será caracterizada como estratégia para a busca da qualidade escolar. De modo a possibilitar que os atores da escola apropriem-se dos problemas da mesma, e inclui também, um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento desta. Porém, inclui igualmente o compromisso dos que fazem a escola com os resultados de seus alunos, a este processo bilateral de responsabilização, Ana Bondioli (2004 *apud* FREITAS, 2014) conceitua como qualidade negociada, vista da seguinte maneira:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que tem um interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideais sobre como é a rede[...] e sobre como deveria ou poderia ser (BANDIOLI, 2004 *apud* FREITAS, 2014 p.36)

Segundo Quagliat (2003 *apud* FREITAS, 2014) o caráter negociável não significa deixar de lado os outros aspectos da natureza da qualidade, mas sim, que esta definição contrasta mais abertamente com a noção corrente de qualidade adotada pelas escolas públicas com práticas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que visa a legitimar a imposição verticalizada de “patrão de qualidade” externo ao grupo avaliado.

De acordo com Virgínio Sá (1999 *apud* Dias Sobrinho, 2003) a avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, possibilidades, e ações, é uma resposta ao desejo de rupturas das inércias. É um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e de seu contexto, através da melhoria dos seus processos e das relações psicossociais.

Portanto, Lima (2008) pontua que a avaliação institucional, é uma ação contínua que facilitará o autoconhecimento da escola, a promoção da gestão democrática e contribuirá para a qualidade do ensino na escola. Numa análise epistemológica, a avaliação contribui para a construção do conhecimento sobre a instituição e a compreensão da prática pedagógica e administrativa da mesma.

## **5.6 Efeitos e implicações do IDEB: Categorias emergentes nas falas dos docentes e gestores**

A partir da apresentação dos resultados obtidos por meio das entrevistas, elaborou-se as categorias que nortearam a análise da presente pesquisa.

### **5.6.1 IDEB: Avaliação Punitiva e meritocrática e os efeitos na prática docente**

Entre as diversas formas de definição de avaliação, no campo educacional esta define-se como julgar o ato, ou o valor ou o mérito. Os estudos acerca da constituição da avaliação são muito remotos, sobretudo, no campo educacional a avaliação do rendimento escolar ou avaliação da aprendizagem constitui-se como um ramo muito antigo. De acordo com Lima (2010) não se sabe precisar uma data específica que estas emergiram os processos de medida de aprendizagem, porém de acordo com a autora, a avaliação surge no início da escolarização com o surgimento da escola moderna. Na modernidade, o conhecimento é construído como algo pronto e acabado, de modo que conhecimento confiável é aquele que

pode ser medido e comprovado. É nesse contexto que surgem as práticas de avaliação escolar, fundadas na noção de organização social, de ordem, seleção princípios que foram se tornando cada vez mais arraigado nas práticas sociais.

Afonso (2000) diz que na atualidade, o investimento na educação, motivado pelas políticas compensatórias não se traduziu em resultados em termo de isonomia, ou seja, igualização das oportunidades de sucesso e promoção social; carretando assim, uma crescente desilusão e desconfiança em relação aos efeitos sociais da escolarização. Deste modo, cria perante a sociedade (contribuinte) os resultados alcançados pela escola. De tal sorte que as condições sociais de implementação de mecanismos de responsabilização (*accountability*) surgem como resposta política e administrativa conexas às pressões para um maior controle sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas principalmente a partir da década de 1980 como destaca Afonso:

Ao longo da década de oitenta, a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras veio dar novo impulso aos mecanismos de responsabilização em grande medida porque se tornou evidente a convergência de valores entre alguns modelos de prestação de contas e os pressupostos daquelas políticas nomeadamente entre o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como *consumidores*, e a sua divulgação e escrutínio público dos resultados (*ou produtos*) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas. (AFONSO, 2000, p. 44)

Assim, a avaliação dos sistemas aparece associada a responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, obtidos a partir de teste estandardizados. É uma relação entre avaliação e responsabilização. Diante desse contexto, a percepção dos docentes na escola em estudo não é diferente. As vozes dos docentes e gestores revelam o uso das avaliações em larga escala em especial a utilização do índice do IDEB para responsabilização e culpabilização do professor, ao passo que este se sente pressionado e responsabilizado pelos resultados de seus alunos, dividindo com estes a responsabilidade pelo resultado e se assumindo como um dos problemas a serem enfrentados para elevar o índice e a melhorar a qualidade da educação. É visto nas falas docentes que as avaliações externas são válidas na medida em que representa uma tentativa de melhorar a qualidade da educação pública e ajudar a escola a repensar suas ações, no entanto, quando se faz necessário o retorno destas avaliações, estas surgem em ranking e não necessariamente em um diagnóstico que efetivamente auxilie a escola nas tomadas de decisões e execução de ações. Essa prestação de contas estandardizadas através de ranking é vista negativamente pelos gestores e docentes.

Nesse olhar, a avaliação e testes estandardizados punem na medida em que promovem o ranking e favorece que escolas com baixos índices e notas sejam achincalhadas

pelos seus pares; Há punição na medida que têm estudante es retirando-se da escola sob justificativa dos pais (clientes) em procurar escolas com melhores índice e notas. Considera-se que pune ainda, ao implantar o sistema apostilado nas escolas públicas, sob a justificativa da ineficiência do currículo, da escola pública, sem buscar alternativas que promovam a autonomia e formação dos professores e impulse a auto avaliação de toda comunidade escolar.

De acordo com Gentili (1996) as políticas criam mecanismos de mercado na esfera escolar a partir da descentralização e responsabilização da comunidade pelo financiamento do serviço educacional, convocando a sociedade a participar desde que concordem com os parâmetros já definidos e não discutidos pela comunidade, o autor utiliza-se do termo pacto fraudado a fim demonstrar a distorção da democracia em que perpassa as publicações dos resultados, pois vão desde decisões não anunciadas e encobertas e outras manipulações governamentais.

Débora Willis (1992 *apud* AFONSO, 2000) elenca três modelos de responsabilização, quais sejam: o modelo de responsabilização profissional, o modelo gestinário-burocrático de responsabilização e o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado.

O modelo de responsabilização profissional segundo o autor consiste no pressuposto epistemológico de que só os professores tem a necessária especialização para tomar decisões pedagógicas face à complexidade dos processos de ensino aprendizagem. Nesse modelo, a educação é percebida como um bem público, onde espera-se que os professores desenvolvam os processos pedagógicos que conduzam a uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo assim reconhecido, o professor passa a ser elemento fundamental na promoção da aprendizagem, e se esta falha, é porque ele (o professor) falhou.

Por sua vez, o modelo de responsabilização baseado no mercado tem como um dos seus pressupostos ideológicos em que os indivíduos assumem-se como proprietários não só dos bens materiais, como também de suas capacidades, ou seja, entra em voga a meritocracia, na qual a principal função da escola seja proporcionar oportunidades para que os indivíduos desenvolva suas habilidades inatas e contribua, com o seu esforço para o aperfeiçoamento da sociedade. Em relação ao modelo administrativo-burocrático na concepção de educação é vista como mercado e não como bem público. Isso contribui para uma avaliação simplista e exclusivamente preocupada com resultados observáveis.

Assim, o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado e o modelo que se apoia no controle administrativo são possíveis se ter avaliações quantitativas que utilizam

teste objetivos e estandardizados para facilitar a medição e permitir a comparação dos resultados acadêmicos. No modelo de responsabilização de mercado, a divulgação dos resultados (produtos) é fundamental, por outro lado, no modelo administrativo-burocrático de responsabilização, que atribui um papel central, fará sempre recair sobre gestores a justificação desses mesmos resultados educacionais. Notadamente, as responsabilizações não são dissociadas uma da outra.

Freitas (2009) faz saber que é importante considerar; se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta, porém, mais importante é fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via ente federativo responsável, de modo a levar a explicar as diferenças baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor, que é organizado, mérito das crianças que são esforçadas, mérito dos professores que são aplicados, mérito do prefeito(a)/governador(a) que deve ser reeleito(a) e etc. Não se leva em consideração a vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? O que dizer dos professores que se dividem em várias escolas para cumprir sua carga horaria? O que dizer dos alunos que vivem em favelas e em condições de miserabilidade? Portanto, há de convir que escolher apenas uma variável, desempenho do aluno, para analisar a educação básica brasileira, como o IDEB faz é temerário.

Para J. Elliott (1982 *apud* AFONSO, 2000) no entanto, há a possibilidade de se colocar em prática um modelo de responsabilização pública que respeite a autonomia profissional dos professores. Esse modelo de responsabilização seria submeter as discussões acerca da auto avaliação com os atores da escola com a eventual participação de avaliadores externos. Em termos gerais, pode-se considerar que o caminho viável seja a avaliação institucional, processo esse que envolve todos os atores da escola com vista a negociar patamares adequado de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela.

Assim, Freitas (2014) vai ao encontro do pensamento de Elliott na qual concebe como ponto de partida, a mudança da concepção de avaliação, passando de uma visão de responsabilização para uma visão de participação e envolvimento local na vida da escola. O mecanismo para que isso aconteça precisa estar alicerçada no PPP da escola em sintonia com as políticas públicas de Estado e de Governo e no processo de avaliação institucional que consiste em levar a apropriação da escola pelos seus atores no sentido de que estes tem um projeto e um compromisso social que necessitam de seu compromisso. Compromisso do Estado em relação a educação. De tal modo que aproprie-se dos problemas da escola com a finalidade de demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento da escola. O que inclui igualmente, o compromisso com os resultados dos alunos.

### **5.6.2 Contradições entre o cotidiano do professor em sala de aula e a avaliação do IDEB**

A fim de realizarmos uma reflexão a partir das vozes dos docentes e gestores acerca da avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala, sobretudo a Prova Brasil, pode ser evidenciado algumas contradições, não especificadamente em relação ao discursos dos mesmos, mas em relação a distorção referente ao que se almeja e se tem como proposta educacional apresentada no PPP da escola e a praticada, ou a que se tenta praticar com a finalidade de alcançar os indicadores propostos pelas avaliações externas. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa veem como necessário treinar ao alunos para realização da Prova Brasil, vale destacar que no ano de 2009 e 2011 anos de aferição do IDEB o próprio MEC disponibilizou simulados, estimulando assim, o treinamento para a realização da mesma de modo a diminuir o currículo e dar ênfase as áreas do conhecimento que cobrados no teste.

Para Fernandes (2007) o IDEB possui uma vantagem; ser de fácil compreensão, simples de calcular aplicável as escolas e explícita vinculação a “taxa de troca”, conceito exemplificado na sessão quatro deste trabalho, que consiste na relação entre proficiência e aprovação dos estudantes. Contudo, a compreensão que se faz a partir desse contexto é a necessidade de alcançar meta apenas. Sem um questionamento que possibilite realizar análises mais específicas e concretas do aspecto educativo que contribuam efetivamente com o trabalho pedagógico e com a prática do dia a dia do chão da escola.

De acordo com Horta Neto (2013) faz-se necessário cuidado para evitar-se o uso invertido das avaliações em larga escala, com o intuito de treinar os alunos para realização de testes estandardizados com ranking fazendo com que o currículo sirva a avaliação e não ao contrário. O IDEB é desafiador uma vez que impõe que todos alunos aprendam aquilo que a prova mede nas disciplinas de português e matemática.

Para Freitas (2009) o uso invertido das avaliações em larga escala, revela a desarticulação das avaliações com as instituições escolares, a falta de diálogo com os professores que por sua vez sofrem pressão para treinar e preparar os alunos para as provas.

Há aspectos que precisam ser levados em consideração, quando da responsabilização, há o risco de serem apenas valorizadas e implementadas técnicas de gestão que levam à produção de resultados esperados, à custa de transformar estes modelos de responsabilização em modelos tecnocráticos mais preocupados com o meio do que com os fins da educação. Os modelos de responsabilização adotados tendem a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificação dos resultados dos sistemas

educativos, nessa perspectiva a escola promove a preparação dos alunos que deverão ser avaliados. Afonso (2000) elucida que uma comprovação bem sucedida das aquisições acadêmicas e o seu nível de conhecimento não significa, necessariamente, que essa preparação resulte numa aprendizagem real e efetiva.

Os sujeitos da pesquisa quando inquiridos a respeito do desempenho dos alunos acerca dos indicadores de avaliação feita pelos docentes, todos foram unânimes em dizer que o desempenho é diferenciado. Uma vez que a avaliação é integral, como um todo, não avalia o aluno especificamente em um único dia, mas sim durante todo o processo de aprendizagem. Outra problemática levantada pelos docentes acerca da distinção de desempenho é a ausência de significado da avaliação externa, a avaliação da aprendizagem o alunado sente-se responsável em realizá-la, já a Prova Brasil, eles não compreendem o real significado. Que a priori existe para punir e produzir deméritos dos sujeitos pertencentes àquela instituição.

Foi levantada a questão socioeconômica dos alunos no que diz respeito a distinção de desempenho, devido a descontextualização da realidade vivida pelos sujeitos e atores da escola e também das dificuldades administrativas advindas do descaso governamental que a escola pública de periferia enfrenta como por exemplo ficar mais de 4 meses sem professor de língua portuguesa.

Freitas (2009) diz que para ensinar a pobreza, ter-se-ia que gastar muito mais com educação, pois ela exige estratégias pedagógicas mais caras, já que seria mais personalizadas. Não poderíamos ter números elevados de alunos por sala, o que demandaria mais escolas, não poderíamos tratar diferentemente a pobreza, do ponto de vista metodológico, deixando-as em trilhas secundárias que a remetem ao nada. Tudo isso tem um custo alto. Portanto, o Estado liberal meritocrático “prefere assistir a sua passagem pelo sistema e, por que não, de certa forma facilitá-la”.

Vale ressaltar que mesmo diante dos apontamentos realizados, os pesquisados disseram não serem esses os únicos fatores de dificuldades na realização da proficiência, que existem os casos de dificuldade de aprendizagem na escola que precisam ser sanadas a fim de evitar a reprovação e o aparecimento de outras formas de exclusão.

Sob a égide de uma boa avaliação institucional a escola passará por consequências positivas para o ensino e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, cuja a prática é de responsabilidade do professor. Por mais que seja uma responsabilidade e uma criação do docente, esta ação deve integrar-se ao PPP da escola, elaborado pelo coletivo escolar.

Freitas (2009) observa que a avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos, realizada pelos docentes, como da avaliação externa dos alunos, feita pelo sistema. Onde em um processo de auto avaliação a escola, a escola deverá levar em conta todas essas visões.

A avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula. Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídios, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a medição e dará, então, subsídios para a avaliação em sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem criar estes mecanismos de mediação, o simples envio ou a disponibilização de dados em um site ou relatório não encontrará um mecanismo seguro de reflexão sobre estes. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhe faltará legitimidade política. Vamos novamente esquecer de “combinar” com as professoras os acordos entre o MEC e os municípios, afastando-as do processo? (FREITAS, 2009, p. 978-979)

Deste modo, os três níveis de avaliação devem estar interligados e articulados (sistema, escola e sala de aula) cada qual de acordo com sua área de abrangência. Não exigindo que um faça o papel do outro. Assim a avaliação institucional, vista como auto avaliação da escola é uma estratégia de aprendizagem e também de autonomia capaz de produzi resultados que auxiliam nas tomadas de decisões e que esclarecem sobre as dificuldades.

### **5.6.3 Efeitos dos resultados do IDEB: Foco no docente e não na qualidade e aprendizagem do aluno**

Quanto aos efeitos do IDEB, pode ser evidenciado a partir das vozes e das nuvens de palavras apresentadas no decorrer da pesquisa que o enfoque dos efeitos do IDEB estão voltados para o professor, para sua prática, sua responsabilização e prestação de contas e não para a qualidade da aprendizagem do aluno. Desse modo, indagamo-nos qual a real intencionalidade da avaliação externa proposta pelos regimes neoliberais e neoconservadores representados pelos OCDE e Banco Mundial que defendem um conjunto de estratégias e receitas políticas, que são chanceladas pelo Estado através de políticas de governo.

Nesse ínterim, pode-se considerar que o neoliberalismo ataca a escola pública e seus profissionais a partir de uma série de estratégias privatizantes, que de acordo com Gentili (1995) mediante políticas de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma

política de reforma cultural que, em suma, pretende negar a existência do direito a educação como aponta Gentili:

Na medida em que o neoliberalismo realiza com êxito sua missão cultural, pode também realizar com êxito a implementação de suas propostas políticas. Em outras palavras, o neoliberalismo precisa em primeiro lugar, ainda que não unicamente - despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria, para garantir assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 1995 p. 244).

O autor provoca nos questionando o sentido de aceitar que as políticas neoliberais nos dite as regras educacionais, atribuindo a educação o conceito de produto e não como um direito social.

O uso do discurso relativo a qualidade educacional e o discurso da educação para a o emprego defendido no plano teórico dos que postulam uma neo-teoria do capital humano, tem se expandido como única nuance a partir da qual se pode (e deve) avaliar os efeitos práticos da avaliação.

Gentili (1995) argumenta que o novo discurso da Nova Direita sobre qualidade educacional surge como reação ao desvalorizado discurso da democratização na América Latina após os períodos ditatoriais que conduz a um aprofundamento das diferenças sociais instituídas na sociedades de classes. Assim o discurso de qualidade da educação possui um status de propriedade na qual não é algo que deve inalteravelmente qualificar o direito a educação, mas um atributo potencialmente adquirido no mercado dos bens educacionais. Pressupondo assim, diferenciação interna no universo dos consumidores da educação, ou seja, a qualidade educacional como propriedade geral não é algo universalizável.

Freitas (2014) explicita que a organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada, por exemplo esconde uma concepção de educação baseada na seletividade e pela homogeneização dos tempos de aprendizagem. Objetivando que essa homogeneização forneça igualdade de acesso, mas não a igualdade de desempenho. “Na raiz do problema está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais; o máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso” (FREITAS, 2014, p. 19), de modo a produzir efeito perverso de hegemonia do fracasso da escola pública enquanto garantidora de educação de qualidade, como vimos nos discursos dos docentes que se aterrorizam e se culpam pelos resultados, mas em contrapartida encontram dificuldades de mudanças face a política estabelecida, aos que nos parece é a manutenção do que está posto. Ou seja, que os indivíduos sejam pouco, ou mais precisamente integrados ao mercado (emprego). Porém, a propriedade educacional se adquire no mercado de bens educacionais e serve enquanto propriedade possuída, para competir no mercado dos postos de trabalho.

Nessa perspectiva, a educação para o emprego aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade. Pois ao reduzir a educação a propriedade que só potencializa o acesso ao trabalho é promover violência a nossa sociedade.

Portanto, faz-se necessário traçar medidas e estratégias que tendem a transformar o senso comum sobre a qual se funda, os conceitos de educação de qualidade, meritocracia, política de resultados e prestação de contas e retomar a democratização da educação e a existência de um modelo institucional voltado para a garantia da efetivação de tal direito: escola pública de qualidade para as minorias fundada nos direitos democráticos, na igualdade e justiça

Quanto ao IDEB da escola fica evidenciado que apesar desta ter obtido um índice muito baixo na primeira aferição da Prova Brasil, buscou-se dentro de suas adversidades e entendimento promover ações que sanassem as dificuldades, reativo a formação continuada, com auxílio de equipe de formadores do Estado no sentido de compreender o processo das avaliações externas, no campo pedagógico, através de elaboração de projetos, administrativo e de infraestrutura. Os professores desenvolveram isoladamente ações, (treinos que consideravam importante para alcançar um “bom índice do IDEB”, mesmo que não representassem efetivamente o conceito de qualidade entendido por eles, mas que responde as políticas de avaliação em larga escala.

No sentido de evitar ações isoladas e dissociadas do preceito de qualidade que se almeja para a escola pública finalizamos a discussão propondo a avaliação institucional visando a qualidade negociada defendida por Ana Bondioli (2004 *apud* FREITAS, 2014) que consiste em um caráter negociável, participativo, auto reflexivo, contextual/plural, processual e conservador. Portanto, a avaliação institucional deve ser o ponto de encontro entre dados da avaliação dos alunos feita pelo professor, bem como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Na qual a figura central da escola seja o aluno.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender os efeitos dos resultados do IDEB na Escola Municipal Raquel Ramão da Silva localizada no município de Cáceres-MT através das vozes dos docentes e gestores da escola.

Tem-se como referência os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas feitas com nove sujeitos, sendo seis docentes e três gestores que cumpriram os requisitos da pesquisa de terem participado de duas ou mais edições do IDEB no *locus* da pesquisa. As categorias de análises criadas a partir das falas dos sujeitos, foram três, quais sejam; IDEB: Efeitos na prática docente avaliação punitiva e meritocrática, contradições entre o cotidiano do professor em sala de aula e a avaliação do IDEB e os efeitos dos resultados do IDEB: foco no docente e não para qualidade e aprendizagem do aluno.

Na trajetória desta pesquisa vimos o papel do Estado na educação básica e o *modus operandis* de controle através das avaliações externa por meio da regulação denominada por Neave (1988 *apud* AFONSO, 2000) de Estado-avaliador, principalmente na década de 1990 marcada por transformações no campo da avaliação da educação básicas a partir das influências internacionais da OCDE e Banco Mundial, estes responsáveis implantar políticas de avaliação pelo viés meritocrático e de *accountability*.

Nesse sentido, as avaliações em larga escala, adentra o país principalmente na década de 1990 e se consolida nos anos 2000 através da instituição do Decreto Lei 6.094/2007 que dispõe sobre os a implementação do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação e institui no seu artigo 3º o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB com medidas centralizadas nas melhoria da educação assumindo-se como indutor de políticas públicas com a finalidade de melhoria da educação com finalidade permitir um diagnóstico das escolas, e através desse diagnóstico gerar dados indicadores vislumbrando qualidade da educação.

O objetivo do IDEB é demonstrar a eficácia de dois importantes conceitos de qualidade da educação: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental, 5º e 9º ano e do ensino médio; aglutinada com b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. A eficácia é aqui entendida como a capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera dela a fim de prestar contas do serviço a ela atribuído.

No que diz respeito aos resultados dessa pesquisa evidenciamos ao levantarmos os dados dos índices das escolas municipais de Cáceres-MT e ao produzirmos os gráficos que estas possuem os mesmos percursos, quando há a variação positivas, esta se apresenta em todas elas, quando se trata de variação negativa, também se nota na maioria das escolas. Esse movimento dos índices ocorrem principalmente nas turmas de nono ano das escolas municipais.

Foi observado nos discursos dos sujeitos entrevistados que estes acreditam como necessária a avaliação, pois percebem que esta pode auxiliar na aprendizagem, a partir dos diagnósticos podem gerar ações. Mas esses docentes dão ênfase, principalmente nos resultados finais dessas avaliações com a “medida” alcançada pela escola.

No que tange aos efeitos do IDEB, foi questionado aos professores, a respeito do acesso aos resultados do IDEB e a destinação desses resultados, para compreendermos em que medida esses dados efetivamente podem contribuir com o acesso a permanência e a educação com qualidade ofertada pela escola. Dos entrevistados, 89% disseram ter conhecimento dos resultados sendo que um dos docentes respondeu sendo na semana pedagógica e um outro disse ser na formação continuada. Os demais, não disseram o espaço utilizado para essa discussão, contudo disseram ter acesso ao coeficiente do IDEB, mas não compreendem como utilizar esses dados para melhor desenvolver suas atividades na sala de aula a fim de promover melhoria na qualidade da educação a partir dos dados. Se queixam acerca do não retorno por parte dos órgãos governamentais.

Uma questão manifestada foi acerca do desempenho dos estudantes nas avaliações de aprendizagem e em larga escala, os entrevistados compreendem que a distinção do desempenho da avaliação interna e externa encontra-se no índice socioeconômico dos alunos, que para este influenciam diretamente nos resultados da Prova Brasil e consequentemente no IDEB, uma vez que tal avaliação externa é descontextualizada da realidade dos alunos. Além de fatores da própria escola, como falta de docentes, demora em contratação de docentes temporários. Indicam, ainda como dificuldades a falta de habitualidade em realizar as provas, o fato da escola ser periférica e as avaliações externas não corresponderem a realidade dos alunos e nem mesmo com o PPP da instituição. Os conteúdos que se pede nas avaliações macros não correspondem ao currículo da escola, além de fatores internos como falta de professores que interferem diretamente no desempenho dos estudantes, uma vez que a ausência desses profissionais comprometem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, não se resolve prova acerca do que não foi visto e estudado.

Apesar das vozes apontarem para um desempenho diferenciado nas avaliações em larga escala e da aprendizagem, eles falam das dificuldades dos estudantes face ao processo de ensino e aprendizagem que existe na unidade e da preocupação em supri-las.

Um dado que nos chamou bastante atenção foi o fato das *nuvens de palavras* produzidas a partir dos discursos dos sujeitos bastante significativo ao apontar que os efeitos dos resultados do IDEB possui como foco o docente e não a qualidade e aprendizagem do aluno.

Os atores da escola, reconhecem que precisam melhorar, no entanto, não conseguiram identificar e definir em que, como, onde, nem o porquê. Em suas narrativas levantam hipóteses, como acompanhamento da família, a condição socioeconômico. Porém depreendem que há outras questões como valorização docente, melhoria na infraestrutura, valorização da escola pelos pais, maior comprometimento dos estudantes. Situações que podem sim serem modificadas, no entanto, a partir de uma lógica de avaliação distinta da que hoje está posta. A avaliação institucional ou auto avaliação.

Uma vez que o modelo de avaliação proposto produz a dissociação entre o pensando e vivido na escola e o idealizado pelo estado. A lógica pensada pelo estado atendendo a ideia da mercadorização do projeto neoliberal. Portanto, a formação da nova geração precisa compreender toda a manipulação política que subjaz a política de avaliação seletiva excludente. Desta feita, a avaliação institucional promoverá o autoconhecimento da escola (onde estou e onde quero chegar) pelos seus atores além da formação da consciência política instituída assim como método de formação docente e discente na escola pública.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica**. 2013. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.com.br>>. Acesso em: 10 Abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica**. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, 1999, n° 69, p. 139-164.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3301999000400007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3301999000400007&script=sci_abstract&tlng=pt)

BARDIN, Laurence, **Análise de Conteúdo**, Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro Edições 70, 2009.

BARRIGA, Ángel Díaz Barriga. Uma Polêmica em relação ao exame. In ESTEBAN, Maria Teresa Org. **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLONI, I. et all. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2000;

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas**. *Olhar do Professor*, Ponta Grossa, 13(2): p. 315-330, 2010.

BOGDAN e BIKLEN (1982) In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1982

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.. Disponível em:  
<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>  
Acesso em: 15 Mai. 2017.

\_\_\_\_\_, **Decreto Lei n° 6.094/2007**. Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007.

BRESSER PEREIRA, Luíz Carlos, **Nação, Estado e Estado-Nação**. Disponível em:  
<<http://www.bresserpereira.org>>. Acesso em: 22 Fev. 2017.

COUTINHO, Clara; CHAVES, José. O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15:1 (2002) 221-243.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ENGUITA, Mariano Fernández. O Discurso da Qualidade e Qualidade do Discurso. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 93-110.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. 2007. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/>>. Acesso em: 28 Jun. 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas –SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz. C. *et al.* **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. 7 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_, Luiz .C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n 100. Especial, p. 965-987, out. 2007.

\_\_\_\_\_, Luiz .C. *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C.G.; RIOLFI, C.R.; GARCIA, M.F. **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977

GENTILLI Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 5 Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILLI, Pablo A.A. **O discurso da “Qualidade” como retórica conservadora no campo educacional**. (org) GENTILLI Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. 5 Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. (Org) GENTILLI, Pablo A.A. Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Exclusão: O neoliberalismo e a crise da escola Pública**. Michael W. Apple [et.al.] Pablo Gentili (org). Petrópolis: Vozes, 1995 (Coleção estudos culturais em educação).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edi. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação. 2005.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa e seus efeitos sobre as políticas educacionais: Uma análise comparada entre a união e os Estados de Minas Gerais e São**

**Paulo**. 358f. 2013. Tese. (Doutorado em Política Social). UNB – Universidade de Brasília, 2013.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos, **Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade**. Campinas: RG, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga. Marli, E.D. ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Romualdo Portela, ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2005 n° 28.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima, FREITAS, Adriano Vargas. **Estado da Arte como Método de trabalho científico na área de Educação Matemática: Possibilidades e Limitações**. Volume 8, Número Temático. 2015. ISSN 23592842.

PARO, V. H. Situação e Perspectivas da Administração da Educação Brasileira: uma contribuição. **Revista Brasileira de Administração Escolar**. Brasília, v.9, n. 1 p. 9-36, jan/jun. 1993.

PERONI, Vera, **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológica teóricas e metodológicas. In: **A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/ Tradução de Ana Cristina Nasser**. 2 ed. Petrópolis: Vozes 2010.

**PPP- Projeto Político Pedagógico** da Escola Municipal “Raquel Ramão da Silva”, 2014.  
**ESCOLA MUNICIPAL RAQUEL RAMÃO DA SILVA. PPP- Projeto Político Pedagógico**. 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio. Formação de professores na cultura do desempenho. In. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n° 89, p.1145-1157, 2004.

SAVIANI, Dermival. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 100 -Especial, p 1231-1255, out. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A “nova direita” e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. (org) GENTILLI Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. 5 Edição. Petrópolis: Vozes, 1994

SILVA, Maria Abádia da. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003 283 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>>. Acesso em: 10 Mai. 2017.

\_\_\_\_\_, CUNHA, Célio da. **Educação Básica: Políticas, avanços e Pendências.** Autores Associados, 2014.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, v.13, n.38, 2013. .

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e método/ tradução.** Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman. 2010.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

### PERFIL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

NOME: \_\_\_\_\_

SEXO: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

Idade: \_\_\_\_\_ anos

FUNÇÃO: ( ) Professor(a) ( ) Técnico(a) administrativo ( ) Auxiliar Administrativo ( ) Apoio  
( ) Diretor(a) ( ) Coordenador (a) ( ) coordenador PME ( ) Secretário(a)

#### TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO:

( ) inferior a um ano ( ) um ano ( ) dois anos ( ) de três a cinco anos  
( ) de seis a oito anos ( ) nove a dez anos ( ) superior a dez anos

#### TEMPO DE TRABALHO NA ATUAL INSTITUIÇÃO ESCOLAR:

( ) inferior a um ano ( ) um ano ( ) dois anos ( ) de três a cinco anos  
( ) de seis a oito anos ( ) nove a dez anos ( ) superior a dez anos

#### INSTRUÇÃO

( ) Ensino Fundamental Completo ( ) Ensino Médio Completo ( ) Superior Completo  
( ) Especialização *Latu Sensu* ( ) Especialização *strito Sensu*

Se possui Graduação, qual a área de Graduação e qualificação:

\_\_\_\_\_

JÁ MINISTROU AULA NO 5º OU 9º ANO? ( ) SIM ( ) NÃO

SE SIM, EM QUAIS DESSES ANOS VOCÊ JÁ MINISTROU AULA EM UMA DESSAS TURMAS NESTA ESCOLA.

( ) 2005 ( ) 2006 ( ) 2007 ( ) 2008 ( ) 2009 ( ) 2010

( ) 2011 ( ) 2012 ( ) 2013 ( ) 2014 ( ) 2015 ( ) 2016 ( ) 2017

JÁ FEZ PARTE DA QUIPE GESTORA ENTRE 2005 A 2017? SE SIM EM QUAL/QUAIS ANOS?

( ) 2005 ( ) 2006 ( ) 2007 ( ) 2008 ( ) 2009 ( ) 2010

( ) 2011 ( ) 2012 ( ) 2013 ( ) 2014 ( ) 2015 ( ) 2016 ( ) 2017

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

As entrevistas foram registradas com a utilização de um gravador.

1. As escolas hoje recebem do Estado e do Governo Federal a exigência de várias avaliações com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.  
O que você pensa sobre essas avaliações em larga escala aplicada nas escolas?
2. Você conhece ou já participou da Prova Brasil?
3. Qual sua opinião a respeito da Prova Brasil? Quais os pontos positivos e negativos?
4. Você acredita que o resultado obtido na Prova Brasil corresponde ao desempenho dos alunos no dia-a-dia?
5. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica sintetiza dois conceitos importantes para a qualidade da educação: quais sejam, o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática aferido através da Prova Brasil e o fluxo que leva em consideração os dados obtidos no Censo Escolar.  
Você considera que os resultados do Ideb é fidedigno quando leva em consideração a proficiência e o fluxo?
6. Você teve acesso aos resultados do IDEB?
7. Os resultados da Prova Brasil e IDEB são divulgados e discutidos na escola? O que foi feito com esses resultados?
8. A partir desses resultados houve alguma mudança em sua prática?
9. Quais as contribuições dessas avaliações para a melhoria da educação?
10. Você notou avanços ou dificuldades após a publicação do Ideb na sua Escola? Quais?
11. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre essas avaliações?

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Convidamos V. S<sup>a</sup>, Professor(a) XXXX, para participar, como voluntário, da pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Lucinalda Carneiro Lima, no curso de Mestrado em Educação - Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma que ficará com o Senhor(a) e a outra para o pesquisador responsável.

Em caso de recusa não haverá penalidades. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br).

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

Título do projeto: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Um estudo de Caso em uma Escola Municipal de Cáceres MT.

#### **Pesquisador responsável**

Lucinalda Carneiro Lima

Rua das Violetas nº 789 Jardim Padre Paulo

Cáceres – MT CEP 78.200-000

Telefone: (65) 3222-2611 (65) 999360657 e-mail: [lunyna.dara@gmail.com](mailto:lunyna.dara@gmail.com)

#### **Descrição da pesquisa:**

A temática sobre avaliação em larga escala, especificadamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB – um marco político na educação brasileira-ganha destaque nos últimos anos, onde a lógica da avaliação passou a ser vista como um produto final. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo compreender os efeitos dos resultados do Ideb em uma escola Municipal de Cáceres. Esse estudo estará sustentado na abordagem crítico-dialético. Para coleta de dados será utilizado um levantamento no banco de dados do INEP sobre os resultados do IDEB das escolas do município de Cáceres-MT bem como, a análise documental e entrevista semi estruturada com os professores, coordenação e gestores da escola Depois de reunidos os dados, estes serão descritos, confrontados, com a análise documental e o referencial teórico.

#### **Esclarecimentos**

Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento. A identificação do responsável não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos participantes. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados ao pesquisador responsável.

#### **Riscos decorrentes da participação na pesquisa**

A pesquisa está sendo construída de maneira a reduzir riscos aos participantes, seja estes de aspectos físicos, psicológicos, morais ou culturais, nesse sentido, os assuntos serão abordados de forma cautelosa e não invasiva. No entanto, como em toda pesquisa pode oferecer riscos, mesmo que involuntariamente, pretende-se antecipar aqueles possíveis e precaver para que as consequências sejam minimizadas.

Para os pesquisados poderá surgir o desconforto em relação ao período da entrevista que terá uma duração aproximada de 40 minutos, mesmo sendo realizada em local, dia e horário definido pelo sujeito, ou ainda, poderá vir à tona o sentimento de constrangimento diante de determinadas indagações da pesquisa, ou remete-los a assuntos indesejáveis ou que não saibam responder.

Nesse sentido, os pensamentos de cada pesquisado serão preservados com direito a solicitar a retirada dos dados conflituosos do relatório da pesquisa, ou até mesmo, desvincular-se da pesquisa em andamento, mesmo que tenha assinado a declaração de consentimento bem como será preservada a identidade tanto das instituições como dos sujeitos envolvidos e ao término da pesquisa.

### **Benefícios decorrentes da participação na pesquisa**

Sendo de caráter científico a pesquisa oportunizará benefícios pelo conjunto de dados e informações que colocará à disposição de toda sociedade que tiver interesse pelo assunto, bem como fornecerá embasamento para Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e para a escola pesquisada conhecer o processo avaliativo em larga escala, além de possibilitar discussão e análise do IDEB além da perspectiva de fomentar e subsidiar políticas públicas no município acerca do tema.

Outras pesquisas poderão surgir a partir desta, complementando, ou contradizendo os resultados, mas de todo modo ampliando as possibilidades de reflexão. Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca das implicações na qualidade do ensino a partir dos resultados do IDEB. Nesse sentido, poderá a escola pesquisada ponderar se do modo como está deve assim continuar ou se melhores resultados poderiam ser obtidos com participação efetiva de todos que compõe a escola.

### **Período de participação**

A referida pesquisa tem previsto em seu cronograma o período de março a abril de 2017, para a realização das entrevistas.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Cáceres/MT, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG ou CPF \_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito \_\_\_\_\_

### **Responsável pela Pesquisa**

\_\_\_\_\_  
 Lucinalda Carneiro Lima  
 Mestranda em Educação - UNEMAT