



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE DA COSTA SILVA

**A GESTÃO PEDAGÓGICA E O  
IDEB: metamorfoses na sala de aula**

MACEIÓ,

2015

SIMONE DA COSTA SILVA

**A GESTÃO PEDAGÓGICA E O  
IDEB: metamorfoses na sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em Educação. Área de Concentração: História e Política da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes

MACEIÓ,

2015

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

**Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade**

S586g Silva, Simone da Costa.  
A gestão pedagógica e o IDEB: metamorfoses em sala de aula / Simone da Costa  
Silva. – Maceió, 2015.  
155 f. : il.

Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro  
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 125-131.  
Apêndices: f. 132-148.  
Anexos: f. 149-155.

1. Gestão pedagógica. 2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).  
3. Políticas educacionais - Brasil. I. Título.

CDU: 37.014.5



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A gestão pedagógica e o IDEB: Metamorfoses em sala de aula

## SIMONE DA COSTA SILVA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Examinador Interno)

---

Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva (UFS)  
(Examinadora Externa)

A Deus, autor da criação do universo e tudo que há nele.

Ao meu pai, que muito lutou para que eu conseguisse alcançar meus objetivos, que, apesar de não estar mais conosco, muito temos a agradecer.

À minha mãe (Renilda), mulher que, em sua simplicidade, muito me ensinou.

À meus irmãos (as) e esposo (Célio), que me deram força nos momentos de desânimo.

## AGRADECIMENTOS

Eis o momento de tornar visíveis os sujeitos que contribuíram direta e indiretamente com a objetivação dessa pesquisa. Com base nisso, considerando as limitações humanas, por ser passível de esquecimento, pedimos desculpas, desde já, se, porventura, alguém for esquecido. Desse modo, tentaremos elencar alguns personagens que foram essenciais a esse processo.

À Universidade Federal de Alagoas, por oferecer meios de aprendizagem e crescimento profissional, em que, neste espaço, pude vivenciar momentos prazerosos de reflexão.

Ao meu pai (*in memoriam*), que tanto me apoiou nos momentos em que os obstáculos surgiam e encorajou-me a superá-los. Além disso, sempre acreditou em mim e ensinou-me a ousar.

À minha mãe, que, como uma mãe que cuida bem dos seus filhos, está sempre preocupada com o nosso bem-estar acima de tudo.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Elione Diógenes, por suas grandes contribuições nesse estudo.

À banca avaliadora, composta pela professora Dra. Veleida Anahi da Silva e pelo professor Dr. Walter Matias Lima, por seus relevantes subsídios para a condução dessa discussão.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CEDU) da UFAL, que, em suas aulas, de forma direta e indireta, contribuíram para essa discussão.

Às professoras e coordenadoras das escolas pesquisadas, que atuaram como sujeitos deste estudo, pois, sem elas, não teríamos condições de conduzir essa pesquisa.

Às minhas irmãs Danielle e Monica, que, além do afeto, da cumplicidade que há entre nós, dividimos momentos de discussões sobre a pesquisa; apesar de uma delas não atuar na educação, fez-se leitora desse texto em diversos momentos.

Ao meu esposo, pelo incentivo e compreensão e que, muitas vezes, parou para ouvir as minhas angústias e preocupações.

Aos meus colegas de classe, em especial, Eva e Givanildo, que, além de partilharem momentos inesquecíveis quando realizávamos trabalhos em grupos, construímos uma amizade verdadeira.

“A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada.”

(FREIRE, 1996, p.72).

## RESUMO

A partir da década de 1990, com o capitalismo monopolista internacional e nacional, o Estado vem sofrendo redefinições em seu papel para atender o novo projeto de sociedade burguesa, que passa requerer um novo tipo de homem e trabalhador. Segundo Neves (2005), o Estado vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológicos, o seu papel de educador, ou seja, como instrumento de confirmação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa, passando a programar posturas e prática condizentes com a lógica capitalista. Neste sentido, a presente dissertação parte do objetivo de refletir sobre o Índice de Desenvolvimento (IDEB) como uma política característica de intervenção no trabalho pedagógico coerente com as novas demandas do capitalismo, que requer a reformulação das suas funções do aparelho estatal. Considerando essa problemática, tem-se, como objetivo central, a necessidade de analisar como a gestão pedagógica e os professores vêm articulando a sua prática pedagógica com as habilidades exigidas no IDEB, buscando compreender quais as metamorfoses que ocorrem ou não na sala de aula, levando em consideração o problema elencado como objeto de estudo que consistiu nas seguintes indagações: Como a gestão pedagógica da escola vem se configurando diante do IDEB? E como esta gestão vem lidando com o fluxo escolar? Por meio de uma metodologia comparativa, com base nas orientações qualitativas de pesquisa, para levantar a problemática demarcada, nessa investigação, fez-se o uso de instrumentos como: questionário, observação e entrevista semiestruturada. O aporte teórico considerado para compreender os achados dessa pesquisa esteve ancorado em diversos autores como: Marx (1996); Mészáros (2002); Frigotto (2010); Neves (2005); Ferreira 2009; Sousa (2008); Afonso (2009); Bourdieu; Freitas (2007), entre outros. A partir do estudo desenvolvido, é possível considerar que o IDEB, como uma política estratégica para o enfrentamento dos problemas econômicos, vem se configurando, de diferentes maneiras, como um modelo de práticas pedagógicas na formação de competências e habilidades requeridas na atualidade por ser um instrumento de verificação dos resultados escolares para aferir a qualidade dos sistemas de ensino e, mediante a isso, pressiona os educadores a buscarem bons resultados a todo custo, desconsiderando até mesmo as especificidades locais presentes.

**Palavras-chave:** Gestão Pedagógica. Índice de Desenvolvimento da educação Pedagógica. Políticas Educacionais



## RESUMEN

Desde la década de 1990, con El capitalismo monopolista internacional y nacional, los ajustes ha Sufrido estatales el en su papel de conocer al nuevo Proyecto de la sociedad burguesa, que Ahora ONU tipo requieren nuevo del hombre trabajador. Según Neves (2005), el Estado intensificó ha, Con Todos los instrumentos jurídicos e ideológicos, su papel como educador, es Decir, como Herramienta cognitivo y conductual de los Proyectos de confirmacion Brasileñas burguesa sociabilidad de ellos posturas de los programas de Y que con la práctica constante la lógica capitalista. En este sentido, las tesis de que el fin de reflexionar sobre el Índice de Desarrollo (IDEB) Una política de Como característica constante intervention En La estafa labor pedagógica las exigencias del capitalismo Nuevas del que se Requiere reformulación SUS Funciones aparatos la del Estado. Teniendo en Cuenta este problema, TENEMOS como un objetivo central, la Necesidad de analizar Como La Gestión y maestros pedagógica estan articular su práctica estafadores las habilidades requeridas en IDEB, tratando de entender lo que se les metamorfosis que Producen en la linea de clase teniendo el en Cuenta el problema echado como objeto Estudio de la ONU que consistió en las Siguietes Preguntas: ¿Como ha surgido la Gestion de la Escuela pedagógica en el IDEB? Y en la medida en que esta ha sido Gestión lidiar con el Flujo de la Escuela? A través de la metodología comparativa una, BASADO EN las directrices de Investigación cualitativa para plantear que Cuestion demarcada, esta en Investigación, Hizo el uso de instrumentos tales como cuentos Cuestionarios, que observation y la entrevista semi-estructurada. El marco teórico para entender los consideraba resultados de esta anclado FUE Investigación por varios autores como Marx (1996); Meszaros (2002); Frigotto (2010); Neves (2005); Ferreira, 2009; Sousa (2008); Afonso (2009); Bourdieu; Freitas (2007), Entre Otros. A partir del Estudio DESARROLLADO, Se Puede Requiere argumentan que el IDEB como Una Hacer párr frente de la política estratégica de los derechos económicos, ha representado en diferentes Maneras modelo como la ONU de las prácticas pedagógicas en la Formación de habilidades Hoy habilidades Y que han de Verificación ser instrumento de la ONU de los resultados educativos para evaluar la Calidad de los sistemas de educación y, por ESTO, empujan a los educadores a buscar resultados buenos a toda costa, el pecado Tener en Cuenta los incluyó Ámbitos Condiciones dones específicos.

Palabras clave: Gestión Educativa. Desarrollo de la Educación índice para la Educación. Las Políticas Educativas.

## LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1- Mapa do estado de Alagoas .....	74
Figura nº 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: os números mostram altas desigualdades entre as regiões brasileiras .....	104
Figura nº 3- IDHM de alguns municípios .....	105

## LISTA DE QUADRO

Quadro nº 1- IDEB de todos Estados brasileiros .....	19
Quadro nº 2- Os ciclos de avaliação do SAEB .....	55
Quadro nº 3- Semelhanças e diferenças .....	58
Quadro nº 4- IDEB- Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....	62
Quadro nº 5 – IDEB- Anos Finais do Ensino Fundamental .....	63
Quadro nº 6- IDEB- Ensino Médio .....	63
Quadro nº 7- As Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação .....	64
Quadro nº 8 - Composição da nota do IDEB .....	68
Quadro nº 9 - Foco das produções sobre o IDEB .....	72
Quadro nº 10- IDEB da escola A .....	75
Quadro nº 11- IDEB escola B .....	76
Quadro nº 12- Levantamento dos dados apresentados no questionário.....	80
Quadro nº 13- Dados da escola A e B .....	81
Quadro nº 14- IDEB do Estado de Alagoas .....	105
Quadro nº 15- IDEB de todo os estados brasileiros.....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1- Aplicação da fórmula do IDEB na composição de notas das escolas.....	68
Tabela nº 2- Número de trabalhos encontrados no portal da CAPES (2007-2013) .....	70
Tabela 3– Dissertações e teses sobre o Ideb (Brasil: 2007-2012) .....	70
Tabela 4- Estabelecimento de Educação Básica por Dependência Administrativa no município – 2008 .....	75

## LISTA DE SIGLAS

ANEB - A avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM- Banco Mundial

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM- o Exame Nacional do Ensino Médio

FHC-Fernando Henrique Cardoso

FMI- Fundo Monetário Internacional

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP- Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCR- Matrizes Curriculares de Referência

MEC- Ministério de Educação e Cultura

OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA- Organização dos Estados Americanos

ONU- Organizações das Nações Unidas

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PAR- Plano de Ações Articuladas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE- Plano de Desenvolvimento Educação

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP- Projeto Político Pedagógico

PREAL- Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRI- Teoria da Resposta ao Item

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO DO CAPITALISMO EM CRISE: O IDEB COMO UMA POLÍTICA DE INTERVENÇÃO NO TRABALHO DO EDUCADOR.....</b>	<b>22</b>
1.1 A crise do sistema do capital e as reformas no caráter do Estado diante dessa crise .....	22
1.2 As políticas educacionais no cenário da reforma.....	28
1.3 Percurso histórico da avaliação.....	32
1.4 O IDEB como uma política de intervenção no trabalho pedagógico dentro da lógica de ajuste do estado capitalista em crise.....	35
<b>2 PONDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E ATUAL DA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS AVALIATIVAS .....</b>	<b>47</b>
2.1 A trajetória histórica da formulação de políticas de avaliação na educação brasileira e a criação do IDEB.....	47
2.2 A implantação do IDEB como um “termômetro” da qualidade educacional brasileira.....	57
2.3 Um levantamento das produções a cerca do IDEB.....	68
<b>3 PERCUSO TEÓRICO- METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>72</b>
3.1 A abordagem, método, técnicas e procedimentos da pesquisa.....	72
3.2 As categorias de análise .....	76
3.3 Procedimento de análise dos dados .....	78
3.4 Perfil dos entrevistados coletados por meio dos questionários.....	79
<b>4 GESTÃO PEDAGÓGICA E O IDEB: METAMORFOSES EM SALA DE AULA.....</b>	<b>83</b>
4.1 A gestão pedagógica diante do IDEB.....	83

4.1.1	A gestão pedagógica e a sala de aula: Diferentes olhares sobre o IDEB como uma política avaliativa de indução de práticas pedagógicas. ....	85
4.2.	<b>O trabalho pedagógico das duas escolas mediante ao IDEB: O trabalho com descritores, a apatia e a manipulação de dados.</b> .....	87
4.2.1	O processo de ensino-aprendizagem diante do IDEB: o foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática .....	91
4.2.2	A evasão e a repetência frente às distinções: O uso de algumas estratégias pelas educadoras .....	93
4.3	<b>Avaliação da aprendizagem e avaliações externas do desempenho escolar: o IDEB como um instrumento avaliativo de dissimulação da desigualdade escolar</b> .....	100
4.3.1	As condições financeiras, administrativas e pedagógicas das escolas pesquisadas.....	108
4.3.2	O livro como a única matriz curricular .....	110
4.3.3	Avaliação pedagógica X avaliação externa: O uso de simulados como treinamento em busca de um bom índice .....	113
4.4	<b>O Projeto Político Pedagógico no cenário do IDEB</b> .....	114
4.5	<b>Colocações sobre as políticas que buscam a qualidade educacional no Brasil</b> .....	117
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
	<b>APÊNDICES</b> .....	132
	<b>ANEXO</b> .....	149



## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, com o capitalismo monopolista internacional e nacional, o Estado vem sofrendo redefinições em seu papel para atender o novo projeto de sociedade burguesa, que passa requerer um novo tipo de homem e trabalhador. Segundo Neves (2005), o Estado vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológicos, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de confirmação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa, de modo que programa posturas e práticas condizentes com a lógica capitalista.

O Estado passa a cumprir novas competências e funções, não mais como promotor direto do crescimento econômico, mas como catalisador e facilitador do mesmo (PECI, 1999, p.255). Em tal sentido, passa desenvolver práticas como a responsabilidade social, que impõe à sociedade civil o papel de executor de políticas sociais.

No campo educacional, conforme Ferreira (2009), as reformas empreendidas na década de 1990 estão voltadas para uma ação descentralizadora, de controle e de privatização. A partir desta política, a instituição educacional e seus profissionais assumem maiores responsabilidades diante dos resultados educacionais.

Diante dessa descentralização, o Estado difunde o argumento de que se faz necessário a criação de políticas educacionais do controle dos resultados, nisto a implantação de avaliações em larga escala é uma das medidas adotadas para a mensuração dos resultados educacionais.

Nesse novo modelo, a comunidade escolar (gestores, professores e alunos) é a responsável pelo êxito ou fracasso, e o Estado isenta-se de suas responsabilidades. De acordo com Sousa (2008), há um deslocamento das discussões da qualidade no âmbito político/público para o âmbito técnico/individual.

Por outro lado, Afonso (2001) afirma que a autonomia das escolas é ameaçada pelo aumento da interferência e do controle estatal sobre as políticas curriculares e de gestão dos professores que é influenciada pela lógica competitiva e individualista.

Nesta perspectiva, para concretizar esse novo projeto, o Estado interfere nas instituições sociais, assumindo, assim, uma postura intervencionista. Essa interferência do Estado, conforme Afonso (2001), ocorre, acima de tudo, através da promoção de um *ethos* competitivo que, nesse momento, começa torna-se mais explícito quando se observam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas a partir de uma racionalidade excessivamente

instrumental e mercantil que dão grande relevância aos resultados quantitativos, sem levar em consideração as especificidades do contexto escolar e dos processos de aprendizagens.

Dentro desse cenário, em 2007, o governo brasileiro criou o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), composto por quarenta programas voltados para a educação. Dentre estes programas, encontra-se a promulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como instrumento para aferir a qualidade da educação brasileira. O IDEB tem como objetivo fazer um levantamento de cada escola e de cada rede de ensino que apresentam um baixo desempenho escolar e, conseqüentemente, precisam de maior apoio financeiro e de gestão.

O IDEB surge como um indicador dos problemas educacionais brasileiros e direciona as políticas educacionais com o intuito de melhorar a qualidade do ensino público do Brasil.

O índice das escolas é medido a cada dois anos. E, para que as instituições escolares obtenham uma boa média é necessário, que seus alunos obtenham uma boa média na Prova Brasil, que avalia os alunos dos 5º e 9º anos e da 3ª série do ensino médio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, como também é necessário que os discentes sejam aprovados no ano letivo que estão cursando. A meta é que o Brasil atinja nota 6 até 2022, para isto, estados e municípios devem traçar metas para atingi-la.

Mesmo considerando as diversas discussões, como a de Bourdieu, sobre a influência da origem dos alunos nos resultados escolares, algumas pesquisas, como a de Almeida, Dalben e Freitas (2013), vêm ressaltar que ainda há uma desconsideração por parte das políticas de avaliação, como no caso das avaliações do IDEB, dos fatores socioeconômicos na composição de notas para aferir quais escolas apresentam um bom nível de qualidade.

Desse modo, ao desconsiderar os impactos do perfil socioeconômico do aluno nessas avaliações, implica dizer que unicamente por meio da escola é possível superar as desigualdades educacionais. Tal ideologia acaba incidindo diretamente na prática pedagógica cotidiana das escolas que começam sofrer pressões por melhores resultados. Devido a isso, há uma tendência de uniformização do trabalho pedagógico desenvolvido dentro das escolas com o interesse de desenvolver no aluno as habilidades e competências cobradas nessas avaliações.

Com base nisto, a presente dissertação, desenvolvida durante o processo de mestrado acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, na linha de História e Política, é resultante de uma pesquisa que se debruçou na busca por resposta do seguinte questionamento: Como será que o IDEB está transformando a gestão pedagógica das escolas? A partir desta problematização outras questões foram sucessíveis tais como: Como a gestão pedagógica vem lidando com o fluxo de escolar? Como a escola vem se

articulando para buscar melhores índices? Como estas avaliações interferem na gestão pedagógica escolar? Quais os fatores administrativos, estruturais e pedagógicos presentes na escola que contribuem para um alto ou baixo desempenho no IDEB?

Considerando a problemática levantada, esta pesquisa objetivou analisar como a gestão pedagógica e os professores vêm articulando a sua prática pedagógica com as habilidades exigidas no IDEB, buscando compreender quais as metamorfoses que ocorrem ou não na sala de aula. Neste sentido, com a pretensão de atingir o objetivo elencado, tomou-se o método comparativo como caminho a ser seguido dentro de uma vertente qualitativa, por analisar duas escolas com condições semelhantes e resultados díspares no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Partindo de tal metodologia, a investigação foi desenvolvida com base na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e na pesquisa de campo, em que a análise do conteúdo foi procedimento adotado para a apreciação dos dados. A opção metodológica adotada aqui pode ser compreendida a partir da leitura do capítulo 3 desta dissertação, onde está pontuado o percurso teórico-metodológico tomado nela.

A problemática levantada neste estudo tem a sua relevância pelo fato que, com base nesta pesquisa, tentou-se apontar as modificações ocorridas ou não na gestão pedagógica na sala de aula, também se encarregou de levantar os fatores determinantes na dinâmica escolar para a construção de um alto índice educacional. No entanto, esta investigação não partiu do intuito de construir receitas prontas de como obter um bom IDEB, mas de proporcionar algumas reflexões a respeito da gestão pedagógica diante da exigência de ótimos índices.

Há que se considerar o fato de que esta pesquisa foi desencadeada em duas escolas estaduais do estado de Alagoas, que apesar de reconhecer algumas limitações ainda presentes no IDEB, enquanto instrumento avaliativo, esse estado, pela segunda vez consecutiva, obteve o pior índice verificado nos anos de 2011 e 2013, sendo que nesse ano perdeu apenas para o Pará, que apresentou um índice de 3,6. Como se pode notar no quadro abaixo, esse ente da federação brasileira não vem atingindo as metas proposta pelo MEC, sendo que, no ano de 2011, esperava-se uma média de 3,7 e foi obtido 3,4 e, em 2013, quando a meta esperada era de 4,0 pontos, a nota apresentada foi 3,7.

**Quadro 1-IDEB de todos Estados brasileiros**

Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	3.3	3.8	4.5	4.7	5.2	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
Alagoas	2.9	3.3	3.3	3.4	3.7	2.9	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
Amapá	3.1	3.0	3.6	3.9	3.8	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3
Amazonas	3.3	3.9	4.5	4.8	5.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Bahia	2.6	2.6	3.2	3.8	4.0	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9
Ceará	3.2	3.5	4.2	4.4	5.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Distrito Federal	4.4	4.8	5.4	5.4	5.6	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
Espírito Santo	3.7	4.1	5.0	5.0	5.3	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
Goiás	3.9	4.3	4.9	5.3	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
Maranhão	3.2	3.3	4.0	4.0	4.2	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Mato Grosso	3.6	4.4	4.9	5.1	5.1	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8
Mato Grosso do Sul	3.2	4.0	4.4	4.9	5.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Minas Gerais	4.9	4.9	5.8	6.0	6.2	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8
Pará	2.8	2.8	3.7	4.0	3.6	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7	5.1
Paraíba	3.0	3.5	3.7	4.0	4.2	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Paraná	5.0	5.2	5.2	5.2	6.2	5.0	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
Pernambuco	3.1	3.5	3.9	4.2	4.3	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
Piauí	2.6	3.2	3.8	4.1	4.5	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
Rio de Janeiro	3.7	3.8	4.0	4.3	4.7	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
Rio Grande do Norte	2.6	3.0	3.5	3.7	3.9	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
Rio Grande do Sul	4.2	4.5	4.8	5.1	5.5	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3
Rondônia	3.6	4.0	4.4	4.7	5.4	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
Roraima	3.5	3.5	4.2	4.5	4.8	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
Santa Catarina	4.3	4.7	5.0	5.7	5.7	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
São Paulo	4.5	4.7	5.4	5.4	5.7	4.6	4.9	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3	6.6
Sergipe	3.0	3.4	3.7	3.9	4.1	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Tocantins	3.6	4.2	4.5	4.9	5.1	3.7	4.0	4.5	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9

Fonte: MEC/INEP (2013)

Por meio desse quadro, é possível perceber que, dentre os poucos Estados que não atingiram a meta, está o Estado de Alagoas.

Frente a essas discussões, é relevante considerar que o apreço por estudar as políticas de avaliação deu-se desde a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas, em que, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso, houve um maior contato da pesquisadora com a literatura do campo da avaliação educacional e que, por meio disso, foi possível analisar algumas limitações por parte das avaliações externas que desconsideram alguns postulados desse campo de estudo.

Outro momento marcante para o delineamento da problemática dessa investigação deu-se a partir da vivência da pesquisadora como monitora, durante um ano, de uma disciplina denominada de: Avaliação, do 3º período de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Nessa experiência, ao discutir, ao ouvir, ao ler, a investigadora pode aumentar o interesse pela avaliação escolar pelo fato de esta ser um componente do ato pedagógico que possui intenções, por isso o ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica, como afirma Luckesi (2011).

Neste sentido, para superar a ideia da escola como reprodutora das desigualdades sociais e que legitima o fracasso escolar, em que os discentes são avaliados somente no final do percurso e, independente de seu desempenho, é aprovado para não diminuir a nota do IDEB de sua escola e, desse modo, não há uma superação das dificuldades apresentadas, já que o sucesso desses sujeitos estará sendo analisado com base na meritocracia, como comprovou essa pesquisa. Faz-se necessário que as políticas avaliativas atuais considerem a avaliação como um instrumento que ajuda no reconhecimento das necessidades do aluno, apresentado, assim, as funções: diagnósticas, que é a avaliação inicial, a formativa, que compreende a avaliação que procura levantar as dificuldades do aluno ao longo do processo para, então, tentar superá-las, e não somente a somativa que busca medir os resultados alcançados apenas no fim do processo.

No entanto, o que se percebe nas políticas atuais de avaliação é que esta “vem assumindo a condição de instrumento estratégico quase sempre fundamentado nos famosos “três es”: eficiência, eficácia e efetividade” (SOUZA, 2009, 18), que, nesse cenário, é encarada como uma das estratégias técnicas de enfrentamento da crise fiscal e do déficit público que limitaram o financiamento dos programas sociais. (*ibidem*, p.19).

Sob essas condições, a avaliação tem sido usada como uma ferramenta para indução de práticas coerentes com o novo cenário político que passa a exigir do trabalhador um novo perfil e a redução por parte do Estado dos gastos públicos voltados para as políticas sociais.

Diante disto, de forma sintética, esta pesquisa esteve centrada no objetivo de compreender como a gestão pedagógica de duas escolas estaduais de Alagoas vem configurando a sua prática a partir da implantação do IDEB, que vem se legitimando, cada vez mais, como um indicador de qualidade das escolas brasileiras e que, por essa razão, tende a ser um manual para a condução da prática pedagógica dentro das escolas.

Partindo do princípio de que o IDEB caracteriza-se como uma política de avaliação de Estado, o **primeiro capítulo** desta dissertação versa sobre a crise atual do capitalismo e como o aparelho estatal vem se reordenando dentro dessa dinâmica do capital. É postulado,

também, o reflexo da Reforma do Estado na orientação ideológica e metodológica das políticas educacionais atuais que culminaram com a reforma educacional da década de 1990 no Brasil, que deu expressividade as avaliações externas.

O **segundo capítulo** analisa a trajetória de consolidação do sistema de avaliação em larga escala, especificamente no Brasil, para o entendimento dos reais interesses políticos e econômicos na criação desse instrumento externo de verificação do rendimento dos sistemas escolares.

No **capítulo três** é apresentado o percurso teórico-metodológico tomado nesta pesquisa. Na mesma seção, serão expostos os objetivos e as categorias que orientaram o olhar da investigação; a abordagem, os procedimentos e técnicas utilizadas para o levantamento e análise dos dados e apresentação do perfil dos sujeitos envolvidos na investigação. Esse capítulo demarca também os autores que contribuíram para o estudo na compreensão dos pressupostos que fundamentaram, de um modo geral, a implementação de avaliações em larga escala no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, quando as avaliações externas ganham maior expressividade.

Cabe ressaltar que o referencial utilizado para análise emergiu da necessidade de compreender o que fora levantado na investigação, pois a realidade deve ser acolhida pelo pesquisador da forma como ela apresenta-se, visto que, a imersão do pesquisador no campo não deve dar-se a partir da necessidade de comprovar as teorias, mas entender o que está posto com o auxílio de uma leitura teórica.

Sendo assim, para a compreensão da conjuntura atual, autores como Mészáros (2002); Gruppi (1987); Silva Jr (1999) Ferreira (2009); Frigotto (2010) foram essenciais em suas análises. Para apreensão da configuração das políticas educacionais atuais, século XXI, autores como Oliveira (2009); Souza (2007); Holfling (2001); Afonso (2001); Melo (2004) trouxeram enormes contribuições. Enquanto que para a compreensão das políticas avaliativas que deram origem ao IDEB, os textos consultados foram os seguintes: Freitas (2005); Rocha (2013); Unesco (1990); Horta Neto (2007) ; Barroso (2002); Brasil (2008), entre outros.

Finalmente, o **último capítulo** encarrega-se de analisar os dados levantados na pesquisa por meio da observação nas duas escolas, do questionário e da entrevista, considerando-se as discussões traçadas nos capítulos anteriores. Neste tópico, foram examinados autores como: Afonso (2009), que analisa o tendencial controle da educação escolar diante das avaliações externas; Bourdieu (2008), que aborda o exame como instrumento necessário à dissimulação da desigualdade escolar; e Arretche (2002), que expõe a impossibilidade de uma política ou programa ser implementado tal como foi formulado

originalmente. Com efeito, a busca por esses teóricos deu-se em virtude da necessidade de compreender os achados da investigação com base nas reflexões elucidadas por esses estudiosos.

Enfim, após esse capítulo, são feitas as considerações finais, a partir dos achados de pesquisa, no entanto é relevante ressaltar que as discussões apresentadas nesse espaço permeiam todos os capítulos dessa dissertação.

## **1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO DO CAPITALISMO EM CRISE: O IDEB como uma política de intervenção no trabalho do educador**

Desde a crise do capitalismo de 1970, é exigido do Estado que atue na formulação de políticas que minimizem as suas ações na oferta de bens e serviços e de políticas que favoreçam ao bom andamento do capital. Com base nisso, as políticas educacionais também passam a sofrer interferências desta nova ordem, neoliberal, sendo que um exemplo deste fato é o IDEB, enquanto política educacional como parte das reformas educacionais empreendidas na década de 1990, que, segundo pesquisas, está ajustada aos interesses do sistema do capital em crise estrutural, pois além de responsabilizar a comunidade escolar por seus resultados, quase que isentando o Estado de suas responsabilidades, também passa a orientar a prática educativa a partir de competências que toma como base a lógica mercantil, formando, assim, o novo trabalhador exigido pelo mercado.

Neste sentido, este capítulo tem como objetivo “refletir sobre as implicações da nova organização do capitalismo em crise sobre as políticas educacionais a partir das avaliações externas”, em que se encontra inserido o (IDEB). Sendo assim, será feito, inicialmente, um levantamento de alguns elementos que indicam a constância da crise neste sistema, procurando traçar a relação entre Capital e Estado, dentro deste contexto; em seguida, serão abordadas as redefinições ocorridas no Estado diante da crise e, finalmente, é feita uma reflexão sobre o IDEB como uma política criada dentro do novo modelo de Estado e que passa a intervir no trabalho pedagógico escolar.

### **1.1 a crise do sistema do capital e as reformas no caráter do Estado diante dessa realidade**

Ao longo da história, o capitalismo vem enfrentando crises devido às contradições apresentadas por ele; no entanto, na atualidade, devido ao deslocamento de suas contradições, vem se constituindo uma crença de que o capitalismo estaria em uma fase de desenvolvimento sustentável e saudável, conforme assinala Mészáros (2002). Porém, como admite Mészáros (2009), esta é apenas mais uma das estratégias do capital para administrar suas crises, pois a partir deste deslocamento, são impostas à sociedade as necessidades criadas por este modo de produção, por isso ainda é possível evitar as grandes crises de outrora, o que não significa



dizer que o capital já teria superado com sucesso as crises enfrentadas por ele. De acordo com Mészáros (2002), a crise está na estrutura do sistema sociometabólico do capital, é inerente à própria lógica do modo de produção capitalista, pois, como afirma Antunes, ao tratar do sistema capitalista, “*por não ter limites para a sua expansão, acaba por se converter numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva*” (2009, p.11).

Nessa fase de desenvolvimento capitalista, há necessidade incontrolável de produção, circulação e consumo de mercadorias, tudo passa a girar em torno da expansão do capital, deixando de levar em consideração os fatores essenciais à existência humana, provocando uma crescente desvalorização do valor de uso, em que de forma divergente de outras sociedades outrora existentes, como afirma Marx (1996), o valor de uso era um elemento da riqueza, nessa sociedade eles são também o veículo material do valor de troca. Com base nisso, o valor de uso passa a submeter-se às ordenanças do valor de troca e a produção volta-se predominantemente a atender à autorreprodução do capital, não mais como na sociedade feudal, essencialmente para atender as necessidades humanas.

De acordo com Mészáros (2002, p.124), “o capital é modo de controle sociometabólico historicamente específico, cuja estrutura de comando deve ser adequada em todas as esferas em todos os níveis, por não poder tolerar absolutamente nada acima de si”. Diante dessa precondição do capital, até mesmo as necessidades humanas passam a estar condicionadas ao valor de troca, em que com a colaboração do Estado moderno é imposta a sociedade, necessidades fictícias que garantam a autorreprodução desse sistema, pelo fato de que as ações do aparelho estatal nesta sociedade estão voltadas para a expansão do capital e não para as necessidades imediatas da humanidade.

Diante da crise estrutural deste sistema, o capital necessita constantemente de ações corretivas e é neste cenário que surge o Estado moderno, que serve de complemento deste modelo econômico, “para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”. (MÉSZÁROS, 2002, p.106).

Para alcançar os imperativos de expansão, o capital toma como condição básica a extração do trabalho excedente, em que a força de trabalho, da forma como é vivenciada nesta sociedade, como uma mercadoria, constantemente é precarizada e o Estado moderno por pertencer “à materialidade do sistema do capital, corporifica à necessária dimensão coesiva de seu sistema estrutural orientado para expansão e para a extração do trabalho excedente”, buscando “garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente”. (*ibidem*, p126). Neste sentido, o Estado resguarda, de forma legalizada, a relação

de força, diante dos antagonismos entre produção e controle, ou seja, a máquina estatal sanciona a favor da separação da propriedade de seus verdadeiros produtores.

O Estado surge justamente para mediar as contradições entre capital e trabalho e ele redimensiona-se para sustentar este sistema, conforme explica Gruppi (1987), ao tratar da concepção de Estado defendida por Marx, o Estado é parte essencial da estrutura econômica e que não é ele que a determina, mas sim é determinado por ela. Para Mészáros, “O Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico” (2002, p. 107), pois como é comprovado, ao longo da história, o Estado vem se redimensionando para atender aos imperativos do capital.

O Estado moderno é sustentáculo do capital, é parte integrante da essência material do capital, sendo “necessário para evitar as perturbações que surgiriam na ausência de uma transmissão de propriedade compulsoriamente regulamentada- isto é: legalmente prejudgada e santificada- de uma geração à próxima” (MÉSZÁROS, p.2002.p.108). É importante destacar, que se, de início, o Estado surge a partir das necessidades material do capital, hoje, o Estado é uma precondição para manter tudo e todos articulados para atender aos imperativos do capital.

O sistema do capital conta com o Estado para impor seus imperativos à sociedade, ou seja, o Estado colabora com o capitalismo na imposição dos interesses desse sistema à sociedade por meio de políticas públicas, este fato pode ser comprovado ao analisar o caráter das políticas criadas pelo Estado no decorrer da história, a exemplo, as Políticas Educacionais que constantemente sofrem reformulações para atender às demandas do capital.

Portanto, “é preciso admitir que enquanto a relação atual entre os sistemas dominantes e o Estado capitalista prevalecer e impuser com sucesso suas demandas à sociedade não haverá grandes tempestades” [...] (*ibidem*, p.697). Desta forma, no decorrer da história, o aparelho estatal vem se redefinindo para atender aos comandos do capital e, atualmente, no contexto do capitalismo avançado, não é diferente. Nesta sociedade, o Estado assume um papel intervencionista direto em todos os aspectos da vida social, visto que a atual configuração do Estado dá-se devido ao capital contemporâneo viver constantemente em crise e que, de fato, sem esta intervenção o capital não sobreviveria.

Ao longo da história, o Estado, como base desse modo de produção capitalista, vem se redimensionando para atender aos imperativos desse sistema produtivo, no entanto, é necessário destacar que algumas mudanças também são conquistas advindas da luta do trabalhador, como no caso do Estado de Bem-Estar Social, que dentre outros fatores também foi uma conquista.

De acordo com Silva Jr (1999, p.104), para a compreensão das várias reformas empreendidas pelo Estado, faz-se necessário levar em consideração que a atual reforma deu-se no contexto de transição de regimes de acumulação do Fordismo ao Toyotismo, apesar de que esta nova ordem ainda mantém algumas características da primeira, em que essa transição deu-se devido à crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 por causa das altas taxas de acumulação.

Dentro do modelo econômico de produção fordista, as políticas de Estado nos países desenvolvidos centram sua organização na distribuição de renda, na regulação do social, nos aspectos políticos e econômicos, enfim, neste contexto, o Estado possui um lugar central, assegurando o consumo por meio da oferta de alguns serviços.

Enquanto que, dentro deste novo cenário, de acumulação flexível, não há mais necessidade do Estado Bem-Estar Social e o poder estatal, mais uma vez, redimensiona-se, criando outras estratégias para tentar salvar o sistema, deixando de atuar na oferta de bens e serviços, para tornar-se um regulador do mercado por meio de políticas que facilitem a reprodução deste sistema.

Esta nova forma de acumulação convive com alguns traços fordistas e, diante disto, conforme Silva Jr (1999, p.107), decorre a necessidade de organismos globais que, com poder político e econômico, determinem a solidificação da nova ordem, a partir da nova hegemonia do capital na esfera global e nacional com base na nova forma de acumulação flexível. Ao tratar das reformas nos países em desenvolvimento, Barros e Zorzeti (2009) explicam as razões desses ajustes:

A política de ajustes estruturais foi implantada nos países periféricos, especialmente, na década de 1980. Com a explosão da crise da dívida externa, muitos países, para reverter os efeitos da crise, recorreram a empréstimos das agências financeiras multilaterais – Banco Mundial - BM e Fundo Monetário Internacional – FMI e, como contrapartida, tiveram que aderir às reformas estruturais de cunho neoliberal (p.3281).

Nessa nova fase de desenvolvimento do capital, as relações de produção partem de transações econômicas que acontecem não somente em escalas locais, mas principalmente globais. Romão (2008, p.115), ao apresentar algumas definições para esse fenômeno, explica que “a globalização é a expansão internacional das relações de produção capitalista”, sendo assim, a regulação dessas relações foge do controle dos Estados nacionais, pois sua regulação é agora condicionada por organismos, que defendem a globalização como um fenômeno necessário para o desenvolvimento da economia mundial. Ao tratar do fenômeno de uma

economia globalizada, Melo (2004) expõe os impactos e contradições trazidos pelo processo da mundialização do capital, afirmando o seguinte:

[...] “globalização” significou uma intensa dinamização financeira e integração dos mercados internacionais, associada a um processo de abertura e desregulamentação das economias nacionais, principalmente dos países em desenvolvimento, submetendo sua condição política-econômica a sobrevivência neste mundo financeiramente e comercialmente globalizado, além de ter provocado um verdadeiro desmonte do estado-de-bem-estar-social. A marginalização de países e continentes inteiros deste processo, contrasta com o discurso neoliberal de integração global, e também com a questão da ampliação do acesso às conquistas científicas e tecnológicas das últimas décadas do século XX (p.147).

Diante dessa realidade, de desregulamentação das economias nacionais, as instâncias supranacionais ganham destaque, pelo fato de não pertencer a nenhum país, na elaboração de orientações para as decisões políticas e econômicas que devem ser tomadas pelos países para a sua integração nessa economia mundializada. Essas organizações mundiais como a Organizações das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial (BM), entre outras, passam a intervir na organização política e econômica dos Estados nacionais, provocando mudanças em suas ações.

Apesar de, inicialmente, o BM ter surgido com o interesse de reconstrução e desenvolvimento dos países pós-guerra, esse banco, a partir da década de 1960, incorpora-se a outras organizações que partem do interesse comum de acumulação do capital, fazendo acordos de cooperação com o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e outras agências das Nações Unidas, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), como também se aliam a outros bancos.

No contexto brasileiro, apesar de que ela esteve em andamento em outros governos anteriores, esta reforma só se efetivará a partir da década de 1990, quando Fernando Henrique Cardoso assume a presidência (FHC), sendo que neste período foi desmontado o caráter social do Estado e ampliaram o seu caráter mercantil. Nesse momento, as reformas implantadas por FHC, conforme Ferreira (2009, p.256):

As reformas empreendidas no governo FHC são caracterizadas, por grande parte dos estudos realizados sobre o período, por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. A reforma buscou consolidar um governo gerencial, com capacidades de regulação social mediante a transferência a outros setores/instituições de responsabilidade de prestação dos serviços

sociais. Com o olhar sobre o quadro político desse período da reforma podemos entender o Estado gerencial como aquele que almeja uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil, seja buscando avaliar os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos, seja tratando os problemas por meio das agências reguladoras.

Esta fase teve sua continuidade com a posse do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, e, conforme Frigotto (2010, p. 239) a sequência deu-se da seguinte forma:

A continuidade da década presente em relação ao passado incide no erro da geração perdida- a opção por conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida- mediante o combate dentro da ordem de uma sociedade capitalista, onde a classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo.

Neste sentido, é possível perceber que as propostas do governo Luís Inácio Lula da Silva, ao invés de irem de encontro à ordem estabelecida, focaram apenas em ações desenvolvimentistas a partir de políticas compensatórias. Com base nisso, as políticas educacionais também estiveram atreladas a lógica mercantil, em que “a educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2011, p.240).

Conforme Barroso (2003), o Estado, nesse período, intensifica seu papel de regulador e avaliador, é o que se pode notar na citação abaixo:

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do **Estado regulador e avaliador** que defini as grande orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitoramento e avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não alcançados. Se por um lado, ele continua a investir uma parte considerável de seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão cotidiana, funções que transferi para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com os actores privados desejos de assumirem uma parte significativa do” mercado” educativo. (p.732, grifo nosso).

De fato, a partir das reformas instauradas no aparelho estatal, motivadas pelos organismos internacionais, o Estado diminui seu caráter provedor e centra seus objetivos no desenvolvimento de ações compensatórias, procurando amenizar a pobreza gerada pela mundialização do capital. No campo educacional, as políticas do Estado refletem a nova natureza do Estado que continua a investir na educação como um elemento responsável pela diminuição das desigualdades sociais, por defender que, ao garantir qualificação para os sujeitos, estará também assegurando a diminuição do desemprego.

Diante dessa visão salvacionista da educação, como meio da garantia da diminuição do desemprego como forma de entrar e firmar-se no mercado de trabalho, em que Estado não é mais o grande provedor, o aparelho estatal reforça o seu caráter avaliador e regulador, em que, por meio de um sistema de avaliação, busca fiscalizar e controlar as práticas pedagógicas cotidianas por meio da implementação de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, que mede o IDEB. Portanto, como se pode notar, as políticas educacionais como parte das políticas sociais passaram por diversas redefinições em sua natureza como parte estratégica da nova relação entre Estado e Capital e esse fato é possivelmente percebido a partir da análise das reformas educacionais recentes.

## **1.2 As políticas educacionais no cenário da reforma**

A educação é um campo histórico e social e, como tal, passa por reformulações devido às mudanças que acontecem na sociedade. Cabe também destacar que esse campo educacional é uma arena de disputa, “uma vez que reflete a própria constituição da sociedade” (OLIVEIRA, 2009, p. 274) que também vive em conflitos devido à existência de classes sociais antagônicas.

Essa prática social, a educação, nas políticas atuais, que são fortemente influenciadas por organismos internacionais, parte da visão de que a escola é um espaço responsável por promover a equidade social (MARONEZE; LARA, 2009, p.3288). Esse fato pode ser comprovado a partir das políticas mundiais que atribuem “novas funções, muitas vezes de caráter social. Por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social vigente” (OLIVEIRA, 2009, p.17).

A nova perspectiva política das políticas educacionais atuais que defendem a educação com o meio responsável pela promoção da justiça social dá-se devido ao fato de que, na fase atual de desenvolvimento do capitalismo globalizado, a educação e o conhecimento: “são, portanto bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado” (OLIVEIRA, 2009, p.276). Neste contexto, a educação vem exercendo uma dupla função: formar força de trabalho e controlar a pobreza.

Para que se compreenda como vêm se configurando as políticas educacionais na atual conjuntura, é extremamente necessário o entendimento do que é uma política educacional, como também de uma forma geral, o que, de fato, representa uma política pública. Souza

(2007, s/p), ao citar Lowi, afirma que política pública é “[...] uma regra formada por uma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas e negativas”. De acordo com essa autora (SOUZA, 2007), de forma sintética, políticas públicas podem ser traduzidas como campo de conhecimento que coloca o governo em ação e, simultaneamente, analisa essa ação, para que caso aja necessidade corrigir essas ações.

Com base nisso, as políticas públicas podem ser compreendidas como o Estado em ação. Partindo desse entendimento, Holfling (2001, p.61) conceitua as políticas sociais da seguinte forma:

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais tem suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas ao conflito entre capital e trabalho no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Diante dessa exposição de Holfling (2001), acerca do conceito das políticas sociais, é possível apreender que as políticas educacionais, enquanto política pública de cunho social, partem da necessidade de atender aos interesses dos diversos grupos sociais, por ser resultante de alguns embates que tomam como base diversos interesses. No entanto, é perceptível o quanto que essas políticas têm cada vez mais atendido aos interesses de expansão do capital, é o que afirma Bruel (2010, p.31) ao tratar da natureza dessas políticas:

As políticas educacionais, como recorte específico das políticas sociais, não conseguem fugir á regra, ou seja, permanecem igualmente subsumida a lógica econômica. Apesar de a racionalidade imposta pelo modelo econômico muitas vezes contrariar a natureza do próprio trabalho educativo, a tendência de atuação do Estado continua sendo a de garantir, em primeiro lugar, a estabilidade econômica e a manutenção do modelo produtivo.

Neste sentido, como bem afirmou a autora, o Estado, na atual conjuntura do capital, por estar focado nas necessidades de manutenção e expansão do capital, acaba colocando em segundo plano as necessidades do homem e, dentro desse cenário, as políticas educacionais também são resultantes dessas ações do aparelho estatal que a todo custo vem a cooperar com esse sistema.

Com base nisso, a educação também começa a sofrer reformulações em suas propostas como parte da reforma desse Estado neoliberal, pois conforme como foi assinalado

anteriormente, o Estado passa a sofrer fortes pressões de organismo internacionais, que agora começam a influenciar no rumo das políticas sociais.

Desse modo, após a Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, Tailândia, em 1990, e que contou com a presença de 155 países e diversos organismos internacionais, foi criado o Plano Decenal de Educação para Todos, nesse documento foram tecidas algumas considerações sobre os rumos que deveria tomar a educação brasileira (1993-2003), marcando, assim, o início da Reforma Educacional brasileira.

Os rumos da educação brasileira e dos países latino americanos começam a ser orientado por instituições internacionais que passam a impor condições para a integração desses países na economia mundial, como também para continuar recebendo capital externo, partindo do argumento de que seriam necessárias diversas mudanças para que os financiadores tivessem a certeza do retorno do dinheiro investido.

Afonso (2001, p. 25), ao tratar das influências dos organismos internacionais na educação, afirma que, neste contexto, o Estado, devido a pressões desses organismos, assume uma postura mais intervencionista, interferindo na autonomia das instituições, e que o Estado também passa assumir outras dimensões, na qual é importante destacar as dimensões avaliativas e competitivas que, no contexto atual, exercem grande influência no campo educativo.

O Plano Decenal tinha como temas alguns assuntos como gestão, aprendizagem, acesso e sucesso escolar, relacionamento com a comunidade, financiamento e gastos com a educação, entre outros, que a partir desse momento deveriam ser considerados como norte para a construção dos planos decenais estaduais e municipais. Sendo assim, com base nesse documento e em virtude do que foi planejado na Semana Nacional da Educação para Todos, em Brasília, a escola passa a ter por finalidade o atendimento de objetivos gerais e, dentre eles, pode-se destacar: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação da vida econômica, social, política e cultural do país especialmente as necessidades do mundo do trabalho” (BRASIL, 1993, p.37).

A partir dessa citação, é perceptível que essa Reforma da década de 1990 apresenta o currículo com foco na construção de competências, sendo essas necessárias à formação do novo trabalhador polivalente tão exigido. Neste sentido, os currículos passam a centrar seus objetivos no atendimento das demandas de formação do capital, sendo que, para atingir essa finalidade, o plano decenal implantou algumas estratégias, como a apresentação de conteúdos



mínimos nacionais, que é reforçado pela atual Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/96, a qual nomeia, em seu título IV, art. 9º, inciso IV, de currículo comum.

Segundo Silva (2011, p.42) no estabelecimento de conteúdos mínimos “encontramos aí o embrião dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como a criação dos procedimentos de avaliação nacional”.

Essas reformas, isto é, a criação dos PCN, DCN e das avaliações em larga escala, deram-se justamente para o atendimento das novas demandas existentes neste cenário de economia globalizada e em processo de crise. Este fato pode ser comprovado ao ser feita uma análise das orientações para a educação de bancos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), sendo que ambos são órgão assessor do Banco Mundial (BM):

A agenda traçada pelo Banco Mundial, por exemplo, inclui dentre outras diretrizes, [...] [que se busque o] uso mais racional dos recursos estipulando que um fato primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais; recomenda que se dê atenção especial aos resultados, enfatizando a necessidade que se implemente os sistemas de avaliação; reforça a ideia da busca da eficiência e que se oriente para a maior articulação entre os setores públicos e privados tendo em vista ampliar a oferta da educação. (SILVA; ABREU, 2008, p.525).

Como se pode notar, as políticas educacionais a partir de 1990 partem de um racionalização dos recursos por meio da criação de avaliações que consideram apenas o produto com o intuito de pressionar as escolas de realidades diferentes com sua “autonomia” a buscar obsessivamente pela excelência, intensificando cada vez mais o trabalho docente.

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem altera substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil [...] (FRIGOTO, 2011, p.240)

De fato, as políticas educacionais desde 1990 estão pautadas com base nos pressupostos neoliberais de ajuste à nova demanda de produção, sendo um instrumento de destaque na promoção da equidade social. Do mesmo modo, como elemento constitutivo da prática educacional, a avaliação educacional sofreu diversas reformulações em seu caráter ao longo do seu percurso histórico, pois como se pode notar a avaliação começa a ser central nas políticas do Estado atual. Neste sentido, para uma compreensão da configuração atual e das

funções assumidas pela avaliação nessa conjuntura, é imprescindível um levantamento da trajetória avaliativa, especificamente no campo educativo.

### 1.3 Percurso histórico da avaliação

O estudo da configuração das políticas que tomam a avaliação como instrumento estratégico não pode desconsiderar as diversas funções assumidas pela avaliação ao longo da história, pois “o campo conceitual da avaliação é constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e mudanças dos fenômenos sociais” (SOBRINHO, 2003, p.15). Dessa forma, apoiado em SOBRINHO (*ibidem*) é necessário destacar que ações avaliativas com uma dimensão social existem há muito tempo, na China, por exemplo, há mais de dois mil anos, já se avaliava com uma dimensão social em seus exames de seleção para a ocupação de cargos públicos. A Grécia antiga também realizava exames para averiguar as aptidões morais dos candidatos ao serviço público.

Nos tempos modernos, a indústria fez um uso amplo de avaliação, no sentido de apreciar os resultados das ações de formação ou capacitação, seja para lecionar e classificar os trabalhos dos trabalhadores ou como informação útil à racionalização da gestão. Essa avaliação vinculada aos interesses de classificação e seleção guarda estreito vínculo com os processos de complexificação da sociedade. (SOBRINHO, 2003, p.15)

Recentemente, a avaliação passa a ser pensada na educação como um instrumento político, pedagógico e como um campo de estudo e, “muitas vezes, ela é colocada em prática para regular, selecionar, medir e hierarquizar, seja dentro das escolas, seja na administração pública”. (SILVA; DIÓGENES, 2013, p 5).

Há pouco tempo atrás, a avaliação vem se articulando como campo de estudo, possuindo vários momentos, assumindo diversas dimensões, em que Sobrinho (2003) resgata cinco períodos básicos da avaliação que são eles: 1º período (Pré-Tyler); 2º período Tyler; 3º período (Era da inocência); 4º período (Era do realismo); 5º período (Era do profissionalismo). Cabe salientar que, assim, como qualquer outro fenômeno histórico, não há possibilidade de fixar datas, mas de apresentar apenas algumas aproximações.

De acordo com Sobrinho (2003), o primeiro período da avaliação é conhecido como Pré-Tyler e desenvolveu-se nos últimos anos do Século XIX até as três décadas iniciais do Século XX, foi caracterizado como o momento em que a avaliação passa a ser aplicada à educação com os testes de medição através da psicometria, baseada no positivismo que se

apresenta como quantitativista, neutro e racional, que muito lembra as avaliações em larga escala atuais. A avaliação estava configurada basicamente “mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames aplicados aos alunos para medir rendimentos, sem ainda ter preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem”. (SOBRINHO, 2003, p.18).

Ainda nesse período, no século XX, Edward L. Thorndike foi um pioneiro no uso dos testes com o interesse de classificação dos alunos, além dele ser um dos responsáveis pelo movimento “que mais tarde veio a se estabelecer como “gestão científica”, um mecanismo que visava dotar a educação de maior eficiência” (SOBRINHO, 2003, p.17).

Nessa fase histórica da avaliação, ainda não há uma preocupação efetiva com o processo de ensino-aprendizagem, pelo fato de que nesse momento a avaliação é apenas um sinônimo de medição, de verificação, sendo unicamente técnica. Para Afonso (2009), essa modalidade avaliativa surge fora do âmbito escolar, mas é na escola que esse formato de avaliação adquiriu um lugar privilegiado.

O segundo período, “conhecido como Tyler” (SOBRINHO, 2003, p.18), pelo fato de Ralph Tyler ser considerado o pai da avaliação, por pensá-la em um modo mais sistêmico no modelo da ciência positivista, defendendo que a educação deveria ser pautada em objetivos pré-definidos e que avaliação deve tornar-se um instrumento para mensurar até que ponto o comportamento desejado foi adquirido pelo aluno. Neste sentido, a avaliação possui um papel primordial de verificar até que pontos os objetivos educacionais foram alcançados, descrevendo os padrões e critérios para averiguar esses resultados. Esta perspectiva de avaliação é behaviorista porque define os objetivos de ensino em termos de comportamentos observáveis, ou seja, “o comportamento desejado.” Estas atitudes desejadas não respeitam a individualidade do aluno, as diferenças não são respeitadas e os sujeitos são medidos e tratados como máquinas para atender ao desenvolvimento capitalista e não para humanizá-los.

Esse segundo período da avaliação traz alguns elementos presentes nas políticas de avaliação brasileiras, que desconsideram as individualidades de aprendizagem dos alunos e todo ensino é pautado por objetivos pré-definidos, no caso atual, por habilidades e competências, sendo que, em muitos casos, os professores sentem-se coagidos a trabalhar esses descritores que depois serão cobrados dos alunos.

O terceiro período, denominado de Era da inocência, pelo fato de que sua principal obra está ligada ao segundo período, não desenvolvendo novas ideias acerca da avaliação.

Já o quarto período é classificado como a Era do realismo, visto que, a avaliação passa a possuir características empresariais, passando a ser parte obrigatória da educação pelo fato

que essa passa a ser culpabilizada pelos maus índices econômicos, por isso também ela deve ser um instrumento de prestação de contas com a sociedade (*accountability*). Aqui, no Brasil, podem ser analisadas fortes influências desse período através de alguns exemplos marcantes, como as avaliações dos recursos aplicados à educação com o modelo de avaliação da administração pública, a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre outras, que avaliam todos os alunos do Brasil com testes em nível nacional. Nessa fase, a avaliação adquire a função de diagnóstica durante o processo de aprendizagem para que se possam analisar os resultados de acordo com a eficiência desejada pelo mercado de trabalho.

Enquanto que no quinto período, a Era do profissionalismo/ Era da negociação, a avaliação consolida-se como campo de estudo e centra-se na tomada de decisão, no julgamento de valor. Há uma maior participação dos sujeitos nas escolhas e avalia-se considerando o contexto e as circunstâncias com o sentido ético, político, cultural, entre outros. Em consequência dessa fase, a aprendizagem e o currículo passam a ter um sentido amplo.

Apesar do desenvolvimento dessa fase da avaliação, o que prevalece, na atualidade, em todas as modalidades de ensino, é o modelo positivista com uma preocupação excessivamente técnica, por ser mais fácil (tranquila) de ser entendida e realizada que as operações que incorporam juízos de valor e referem-se à complexidade dos fenômenos (SOBRINHO, 2003). Porém, esta visão traz equívocos, porque a avaliação não é neutra, mas resultado de escolhas e de visões de mundo das pessoas que a elaboram e ela sempre será uma aproximação e uma interpretação por seu objeto ser de caráter amplo: o processo de aprendizagem.

Além disso, a partir da análise histórica, é possível vislumbrar que a perspectiva do segundo e quarto período enquadra-se nos interesses capitalistas e, por isso, essas tendências ganham grande ênfase nas políticas atuais do Estado, que começam a avaliar o aluno para averiguar o investimento dos recursos na educação, como também para levantar *ranking*, não avaliando realmente o processo de aprendizagem e sim as respostas imediatas.

Vale ressaltar que, ao transitar pela história da avaliação, é possível perceber as superações e permanências de alguns mecanismos que foram construídos ao longo do seu percurso histórico. Atualmente, houve uma transição da expressão examinar para avaliar; no entanto, persistem práticas examinadoras que alguns ainda nomeiam como se fossem avaliação. De acordo com Sousa (1997), as discussões que vinham sendo realizadas de uma

avaliação que apontava para o plural e dialógico foram desconsideradas na constituição das políticas educacionais de avaliação em larga escala.

Neste sentido, há uma necessidade de compreender o que realmente é avaliar. Desse modo, também é imprescindível refletir sobre como essas práticas de medição vêm intervindo no trabalho pedagógico como parte da proposta neoliberal de educação escolarizada.

#### **1.4 O IDEB como uma política de intervenção do trabalho pedagógico dentro da lógica de ajuste do estado capitalista em crise**

As políticas educacionais criadas a partir da reforma educacional de 1990, como parte da proposta da redefinição do Estado, redesenharam a maneira como as unidades escolares devem ser conduzidas a partir de novas orientações políticas, como a criação de uma gestão centrada nas escolas que toma como base os princípios que são apresentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, dentre eles, estão a Gestão Democrática, a autonomia e a descentralização.

No entanto, ao fazer a análise de como estes princípios vêm sendo operacionalizados na realidade escolar, como também nas políticas atuais, é perceptível que o processo de autonomia das escolas padece com uma grande influência das avaliações em larga escala, que, em muitas escolas, passam a ser o norte para as propostas e decisões escolares. E com relação ao princípio de descentralização, este também deve ser objeto de problematização nas discussões atuais pelo fato de que, como afirma Bruel (2010, p.60), “as políticas implementadas com esse título muitas vezes transferem a responsabilidade pela execução de tarefas do governo central para os governos locais sem, contudo, transferir o poder decisão sobre o rumo de tais ações”.

Após fazer a afirmação anterior, a autora confirma que diversos estudiosos, ao pesquisarem a descentralização no Brasil e alguns países da América latina e Caribe, argumentam que está mais caracterizada como uma desconcentração do que propriamente com a descentralização de poder, pois as políticas educacionais estão centradas na transferência de deveres dos Estados para a comunidade escolar. Essa desconcentração, de acordo com Bruel (2010), apresenta três dimensões essenciais: a transferência de responsabilidade dos governos centrais para os locais; transferências de obrigações para escolas, em algumas destas, responsabilidades vêm transfiguradas como se fossem um ato de autonomia; e transferência da esfera pública do Estado para a esfera da sociedade civil e do mercado.

O princípio de descentralização compartilha com o processo de minimização do Estado e com os ideais neoliberais presentes na nova faceta do aparelho estatal, que “valorizam, sobretudo o mercado e a liberdade de escolha dos indivíduos, defendendo a diminuição da interferência do Estado na vida privada” (AFONSO, 2009, p.73).

Assim, no cenário atual das políticas educacionais, as avaliações em larga escala ganham grande ênfase pelo fato destas permitirem ao Estado uma racionalização dos recursos direcionados à educação, refletindo os ideais neoliberais da livre escolha dos indivíduos, como também a diminuição de suas responsabilidades para com este campo em que o aparelho estatal por meio desses instrumentos passa a responsabilizar a comunidade escolar por seus resultados. Sousa (2008, p.265), ao discutir essa nova perspectiva presente nas políticas educacionais que pressionam as escolas pela busca de uma qualidade, faz a seguinte afirmativa:

Sobre esse argumento, vêm sendo estimuladas, pelo governo federal e por governos estaduais, iniciativas que se orientam por uma visão interna da escola. Tomada como um “micro-sistema” educacional, ela é responsabilizada pela construção “sucesso escolar”, cabendo ao poder público a aferição da produtividade, por meio da aplicação de provas de rendimento aos alunos. Estes encaminhamentos, ao tempo em que se revela estimulador de competição entre as escolas, responsabilizando-as, individualmente, pela qualidade de ensino e re-situando o compromisso do poder público com seus deveres, é expressão no campo educacional da defesa do Estado mínimo, em nome da busca de maior eficiência e produtividade.

Como é possível notar, essas políticas de avaliação são consequentes da redefinição do papel do Estado em relação à oferta de bens e serviço, pois elas “acabaram por transferir para as comunidades locais a responsabilidade pela superação dos fracassos educativos” (AFONSO, 2009, p.86). Neste sentido, há um discurso em torno da qualidade educacional, que acaba culpabilizando os sujeitos pelo fracasso escolar, apelando a este que lutem por mais produtividade.

Diante dessa realidade, pode-se notar uma transferência da crise do âmbito econômico para o campo educativo, sendo que este fato pode ser analisado em alguns documentos oficiais dos órgãos internacionais que regem as políticas atuais, como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe – PRELAC (UNESCO, 2002), que afirmam que o desemprego e falta de desenvolvimento econômico é culpa da instituição escolar, que não está desempenhando bem o seu papel.

Apesar da redução das ações do Estado, como foi discutido anteriormente, ele não deixa seu caráter de interventor na condução das políticas, pois, a partir dessas avaliações, o aparelho estatal impõe conteúdos e objetivos para as propostas das escolas, em que esses conhecimentos impostos estão adaptados às novas demandas de produção. De fato, as políticas educacionais são influenciadas pela contradição atual do Estado, que ao mesmo tempo é descentralizado e defende a livre economia, criando, assim, ações intervencionistas, que denotam a nova direita conceituada por Afonso (2009).

Em termos de Política educativa, mais especificamente, trata-se agora de conciliar o *Estado avaliador*-preocupado com imposição de um currículo comum e com o controle dos resultados (sobretudo econômicos)- e a *filosofia do mercado educacional* assente, nomeadamente na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Sendo a avaliação um dos vectores fundamentais neste processo, é necessário saber qual modalidade que melhor serve a obtenção simultânea daqueles objectivo. (AFONSO, 2009, p.119, grifo do autor).

Desse modo, as políticas públicas vêm sendo configuradas por uma nova estratégia que os autores denominam de *quase-mercado*, que, dentre as diversas denominações, Afonso levanta ao analisar a visão de Le Grand e afirma que “ *quase-mercados* são *mercados* porque substituem o monopólio dos fornecedores do estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. São *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes” (2009, p.115, grifo do autor).

Esta nova perspectiva política, que vem sendo caracterizada como novo mercado, tornou-se uma concepção hegemônica das políticas criadas atualmente, pois essas medidas podem instalar o aumento de competições que geram o aumento da eficiência e a diminuição do uso de recursos públicos. Neste sentido, a avaliação em larga escola é vista como um instrumento estratégico para a consecução de alguns objetivos desse novo Estado para controlar as despesas públicas.

Para a consecução desse novo caráter do Estado, no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, sendo um dos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o interesse de aferir a qualidade das escolas brasileiras. Esse indicador é justamente composto pela Prova Brasil, que é realizada com alunos do Ensino Fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, como também em sua composição é considerado os dados do censo relacionados ao fluxo escolar. Neste sentido, é importante considerar que para a escola obter um bom índice faz-se

necessário que o aluno obtenha sucesso nestas provas e apresente um bom aproveitamento, ou seja, não venha ser reprovado ou desistir.

Freitas (2013, p.7), ao discutir estas avaliações que servem como parâmetro de qualidade das escolas públicas para o PDE, afirma:

O PDE introduz mudanças que expandem o papel das avaliações em larga escala para além do seu objetivo diagnóstico tradicional. As avaliações são colocadas como um dos pilares da política educacional do MEC. As informações coletadas nos exames são, também ou em tese, utilizadas para traçar um panorama nacional da Educação Básica e apontam como referência para a formulação de novas políticas públicas e execução de programas na área da educação, como: transferência de recursos públicos, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); merenda e transporte escolar; distribuição de livros e uniformes; implantação de bibliotecas; instalação de energia elétrica; e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Dessa forma, estas avaliações têm por finalidade analisar a qualidade das escolas brasileiras, pois passam a ser utilizadas como instrumentos norteadores para a formulação de políticas públicas educacionais, que possibilite a melhoria da qualidade das escolas públicas brasileiras, ou seja, o IDEB passa ser um instrumento que identificará quais são as escolas que carecem de uma maior ajuda financeira e de gestão. (BRASIL, 2008). Sousa (2008) explica o que se observa, é que faltam informações sobre a contribuição dos resultados na implementação de ações dentro das escolas.

As avaliações que medem o IDEB, além de apresentarem-se de forma muito limitada, “é também usada como instrumento de controle, poder e seletividade, é final no sentido de que o Estado não usa avaliação as avaliações externas para saber o que precisa trabalhar em relação à dificuldade do aluno” (SILVA, DIÓGENES, 2013, p.6), mas sim para promover competitividade entre as escolas, além de intervir em seu currículo por meio da criação de referências comum, como no caso das matrizes referenciais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Outra limitação dessa prova que compõe o IDEB, a Prova Brasil, é que apesar dela levantar os condicionantes sociais de cada aluno, no momento de construir o índice das escolas, estes fatores são desconsiderados, no entanto Sousa (1997) já alertava para a



necessidade de considerar os fatores sociais na construção dos resultados avaliativos para a compreensão dos mesmos com o interesse superar o discurso do mérito.

Além disso, essas avaliações podem não representar um avanço significativo para a ação pedagógica dentro das escolas, pois os resultados, que são apenas quantitativos, não são construídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem e sim no momento final, considerando-se apenas o produto e não o processo. Elas, também, por ser um instrumento de intervenção do Estado na prática pedagógica, desconsideram a autonomia da instituição escolar, pois a busca incessante “em atingir uma qualidade total pode conduzir, em determinadas condições, a um controle severo das organizações que anule o espaço de relativa autonomia” (AFONSO, 2009 p.47), visto que a avaliação será o instrumento responsável para dizer qual conhecimento deve ser discutido em sala e estes conhecimentos constituem um processo contraditório, pois ao mesmo tempo em que as escolas esforçam-se para incluir os diversos alunos, a união baseada na LDB 9.394/ 96 adquire o papel de avaliador a partir das provas promovendo a criação de *rankings* entre as escolas.

A criação desses indicadores é possível de ser compreendido quando se toma como base para análise a ideologia de mercado de prestação de contas e a competição entre as escolas, que importam o *ethos* das empresas privadas para a educação, pelo fato de que estas dão conta das duas dimensões do Estado atual, que é o Estado mínimo e ao mesmo tempo interventor, pois devido à necessidade de prestação de contas dos resultados, o aparelho estatal passa intervir na escola com ações que assegurem a demanda atual do processo de produção, a partir de criação de currículos que embasam esses resultados e, por meio da competição, responsabiliza as escolas por seus resultados, diminuindo, assim, os seus custos.

Vale ressaltar que a aplicação dessas avaliações é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) quando trata do dever da União quanto à Educação Básica, em que o Estado precisa assegurar uma avaliação de nível nacional para avaliar o nível fundamental, médio e superior, no entanto, é notável que não há um respeito às diversas realidades e formas de aprendizagem do aluno. Simplesmente é argumentado que seu objetivo é de levantar o que deve ser melhorado no ensino, traduzindo esse levantamento em *rankings*, que acabam gerando competições entre as escolas. Luckesi (2011, p.433), ao discutir sobre *rankings* criados por estas avaliações, faz a seguinte argumentação:

O *ranking*, a nosso ver, só atrapalha, à medida que as escolas que obtêm os primeiros lugares se consideram as melhores. Os *outdoors* nas ruas, as propagandas, nos mais variados meios de comunicação, comprovam esse juízo. Realizada as avaliações, bastaria dar a conhecer a cada escola o índice

de qualidade por ela obtido, o que indicaria satisfatoriedade, ou não. Aquelas que estiverem com desempenho insatisfatório precisariam investir mais e melhorar, ou o próprio sistema nacional de educação, deveria de alguma forma investir mais nelas, para que melhorassem.

No entanto, há uma necessidade de relativizar-se o papel destas avaliações, pois elas não demonstram totalmente as aprendizagens construídas pelos sujeitos, uma vez que os resultados terão sempre distorções da realidade avaliada pelo fato de que seu objeto de pesquisa ser a aprendizagem, que é um objeto complexo.

Cabe destacar que o IDEB é composto pela nota da Prova Brasil, em que os alunos do 5º e do 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio são submetidos a avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, e pelos dados apresentados no fluxo escolar, este esclarecimento pode ser analisado no próprio site do INEP, que traz a seguinte explicitação:

“O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (...)” e” (...) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita de ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos”. (BRASIL, 2012)

De fato, as avaliações que compõem o IDEB possuem uma função diagnóstica pelo fato de buscarem levantar indicadores dos problemas educacionais brasileiros para direcionar as políticas educacionais brasileiras. No entanto, ao tratar do que é avaliação, Luckesi (1998) afirma que a avaliação em seu sentido pleno só será possível se esta estiver comprometida com o processo de ensino e aprendizagem, argumentando que existem alguns passos fundamentais para que realmente haja uma avaliação, são eles: coleta de dados, qualificação e tomada de decisão.

Essas condições levantadas por Luckesi (1998) permitem constatar que essas avaliações externas e sua forma de avaliar enquadram-se melhor na perspectiva do exame e não avaliação, pois examinar está preso somente à coleta de dados e o levantamento deste sem o interesse em intervir na realidade observada, ou seja, nestas avaliações em larga escala não

há uma intervenção no processo de ensino-aprendizagem, preocupando-se apenas com a classificação destes dados para a criação de Políticas Públicas educacionais. Com base nisso Silva; Silva (2012, p.4) assinalam:

Avaliar vai mais além que uma simples aplicação de uma prova, tem que haver uma análise dos resultados verificados por este instrumento, para que após a análise deste possa haver a tomada de decisão dentro do processo de ensino-aprendizagem. Esta discussão permite inferir que, estas avaliações se enquadram melhor em uma perspectiva de exame.

Já para Hadji (2001), a avaliação tem que estar inscrita mais em paradigma de informação do que em um paradigma de decisão: explicar, dar sentido, descobrir novas necessidades de ação, isso é o que a avaliação precisa ter como finalidade.

A avaliação que está comprometida com a real democratização da escola será mais que um instrumento que fornecerá dados para classificação dos alunos, será também um indicativo para o professor e que mostrará o caminho percorrido pelo aluno em sua aprendizagem, levando o professor a uma tomada de decisão para que realmente o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos parta das necessidades existentes e tenha um sentido de forma que esses sujeitos tenham êxito em suas aspirações. Porque, de fato, só o acesso simplesmente não pode ser tratado como a democratização da escola, esse processo vai além, é preciso que promova uma qualidade no ensino que se traduza na permanência desses indivíduos.

Para que avaliação contribua com a superação do fracasso escolar deve ser vista de forma mais abrangente, contemplando a avaliação institucional, dos discentes e docentes, não mais somente para simplesmente atribuir uma nota e causar pânico nos alunos, que é avaliação somativa e sim comprometida com o processo pedagógico do ensino e aprendizagem, passando a ser o centro não só por sua importância como instrumento do ensinar e aprender, “mas com uma ferramenta de ressignificação do ensino que pode contribuir para o professor planejar e replanejar a sua prática cotidiana, porque o mais extraordinário não é atribuir notas e sim compreender o processo”. (SILVA; SILVA, 2012, p.7)

Para sintetizar, o professor tem sua centralidade como avaliador, Luís (2008) apropria-se de Hadji, afirmando que o docente deve ser um funâmbulo, porque deve mover-se em espaço aberto e sempre em movimento, ou seja, o professor deve intervir durante o processo para o sucesso escolar e como o tecelão para criar os laços necessários entre o aluno com a aprendizagem e com o próprio professor. A avaliação pode muito contribuir com o trabalho desse profissional, dependendo de sua intencionalidade, este não deve ficar preso apenas às

meras justificativas do fracasso escolar, mas também deverá superar essa realidade na medida do possível, consciente de que alguns fatores que não só dependem dele.

É preciso superar a postura de autoritarismo e ter-se um novo olhar perante a avaliação, colocando-a como o centro do processo ensino- aprendizagem, que irá dar significados ao currículo, como também irá situar o planejamento e o professor sendo fundamental na escolha dos instrumentos que irá melhor atender a seus alunos, por isso, faz-se necessário que as avaliações em larga escala considerem os posicionamentos docente em relação a seus alunos, pois o avaliar não deve existir apenas para atribuir nota, mas para acompanhar o processo de aprendizagem, para, a partir resultados, tomar as atitudes cabíveis, como, por exemplo, diversificar suas aulas, levar em conta que existem erros que podem conduzir ao acerto, permitir que o próprio aluno sinta-se responsável pela sua aprendizagem e parta para a superação das dificuldades e limitações.

Para que realmente exista uma desconstrução da educação reguladora e classificatória, a avaliação formativa, conforme Perrenoud (1999), torna-se um instrumento prioritário por estar baseada de forma democrática no diálogo entre professor e aluno, em que este é avaliado ao longo do processo.

Já Luís (2008) afirma que a avaliação para ser contínua e processual deve contemplar as dimensões da avaliação diagnóstica, que é o levantamento das hipóteses dos alunos antes intervenção do professor, formativa, que acompanhará o desenvolvimento dos alunos durante o processo e a somativa, onde são expressos os resultados do trabalho. Neste sentido, a avaliação perde o caráter certificativo.

A autora cita o valor do “agir observando”, defendido por Hadji (2001), que é um agir capaz de interpretar os dados quer através de atividades, comportamentos e dificuldades. Os alunos demonstram os seus processos de aprendizagem, criando um espaço para analisar o não desempenho, certa dificuldade, a falta de atenção, as facilidades, em que o professor deve na sua prática refletir sobre ela. Esse processo de ação/observação não é só o fato de corrigir, ou simplesmente buscar resultado imediato e uma resposta certa, Luís (2008) assegura que esse processo implica ir mais longe, ou seja,

[...] reconhecer que os descaminhos podem significar outras aprendizagens interessantes, que os erros precisam ser melhor interpretados e que o acerto imediato não é necessariamente fruto de uma aprendizagem realmente significativa e que, em função disso, não se sustenta por muito tempo. (2008, p. 40).

Apesar da autora (LUÍS, 2008) defender uma avaliação contínua, que contempla as diferentes dimensões: diagnóstica, formativa e processual, afirma que é impossível não destacar o papel primordial da avaliação formativa nesse processo. Também cita as condições básicas ou princípios para que a avaliação seja formativa, que Hadji (2001) define como sendo: “é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”, ou seja, não são os instrumentos ou um padrão metodológico que dão o caráter de formatividade, porque pode um professor utilizar uma prova como instrumento dentro de uma perspectiva nessa dimensão, mas se toda a sua prática estiver baseada na avaliação formativa; a capacidade de informar aos principais atores do processo: o professor que avaliará o seu trabalho e o aluno que terá conhecimento de sua situação e poderá interferir e encontrar a melhor possibilidade; a função corretiva, que tanto o professor como os alunos devem ser capazes de corrigir suas principais ações.

Existe um duplo desafio para sustentar uma avaliação efetivamente formativa, o primeiro é de criar atividades e momentos de aprendizagem e de avaliação capazes de atribuir às práticas curriculares e de formar alunos capazes de controlarem, analisarem e tomarem decisões sobre o próprio processo de aprendizagem. Vários autores, citados por Luís (2006), definem que esse processo de exercício de metacognição está circunscrito na capacidade de autoavaliar-se, no sentido de tomar consciência de seus próprios percursos de aprendizagem, com a finalidade de elaborar gestos de natureza corretiva, com o fim de ajustar-se. O segundo desafio que Hadji (2001) afirma é que tem que haver uma comunicação útil entre professor e aluno, um esforço para compreender melhor como as coisas passam, sendo assim, a comunicação entre professor e aluno deve ser institucionalizada, deve participar sistematicamente do processo avaliativo.

Neste sentido, pode ser percebida a necessidade de um novo olhar perante a avaliação, pois esta como o centro do processo ensino- aprendizagem é quem irá dar significados ao currículo, como também irá situar planejamento e o professor será fundamental na escolha dos instrumentos que irá melhor atender a seus alunos. Para que realmente a avaliação supere a certificação faz-se necessária a tomada de decisão, porque avaliar somente para classificar é uma prática contra a democratização do ensino. Luckesi (1998) relaciona essa atitude a um médico que ao diagnosticar a enfermidade não procura controlar a doença.

No entanto, avaliação na perspectiva homogenista, avalia-se todos de igual modo, é fruto dos objetivos neoliberais de políticas educativas que trazem para a sala de aula a lógica capitalista de controle dos recursos escolares, de autoritarismo, de disciplinamento, de classificação.

E segundo Esteban (idem), a avaliação, nesta perspectiva, não tem muitos elementos para superar o fracasso escolar, que não é um problema técnico e muito menos burocrático. Ainda afirma:

A avaliação, na ótica do exame, atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual a capacidade para indicar qual o saber que o sujeito possui e como está interpretando as mensagens que recebe.

Assim, esta não leva em consideração o processo de aprendizagem que foi construído para responder determinadas perguntas, mas considera o erro/ acerto e saber/ ignorância, assim, acaba por reproduzir as desigualdade existente na sociedade na escola.

Percebe-se que a avaliação está muito distante do processo ensino-aprendizagem apresentando-se como autoritária, pois firma quais conhecimentos devem ser estudados para conseguir boas notas nas provas externas. É classificatória, entre as melhores escolas. É disciplinadora, instituindo objetivos e conteúdos. Também é terminal, não há intervenção no processo, pois estas avaliações verificam apenas o produto.

Agindo assim, o Estado tira a autonomia da mão do professor e não faz o uso dos resultados para uma tomada de decisão em sala de aula para atender o processo ensino-aprendizagem. O que se percebe é uma despreocupação com a aprendizagem, com um maior interesse de criar *rakings* numa visão mercadológica, investindo mais em tecnologias para avaliar, como se fosse possível avaliar de forma mais precisa, ou que um melhor sistema de avaliação traduzir-se-ia em um melhor sistema de ensino.

De fato, é perceptível o quanto estas avaliações que medem o IDEB são limitadas por sua estrutura de acompanhamento e avaliação, porém o que está sendo questionado não é a sua existência, porque articular metas e indicadores para educação é importante, mas sim como elas vem sendo posta, como afirma Libâneo (2001, p.208), ao discutir sobre avaliações dos sistemas escolares:

O objetivo educacional da avaliação educacional do sistema seria a melhoria da qualidade, portanto melhorar os resultados do rendimento escolar. Daí a importância da avaliação externa pelo próprio governo, a qual cabe fixar padrões nacionais de desempenho, facilitar os insumos que influenciam no rendimento escolar, monitorar o desempenho. Entretanto, pode-se supor que, em muitos casos, não está se considerando os processos que levam uma qualidade do aprendizado, já que a ênfase recai nos resultados.

“Enfim, é percebível que para praticar a avaliação não é necessário extinguir os instrumentos ou os procedimentos, mas que precisa aplicá-los em uma perspectiva de avaliação e não de exame” (SILVA; SILVA, 2012, p.10). Para isso, faz-se necessária a consciência de que avaliar não é sinônimo de medição, de atribuir nota, mas sim uma prática central do trabalho pedagógico, e que esta prática tem que ser um processo contínuo. Então, deve-se questionar a natureza e o sentido da atividade de avaliação, para que, efetivamente, se tenha um processo avaliativo de grande significância, tanto para os estudantes, docentes e a comunidade escolar em geral.

Desse modo, a Prova Brasil, que é a avaliação que compõe uma das notas do IDEB, por ser usada como instrumento representativo da qualidade das unidades escolares, traz como consequência a tendência de uma formação escolar centrada unicamente para obtenção de bons resultados nesses testes. Na realidade de muitas escolas, esse fato já é recorrente quando se nota um aumento expressivo do uso de simulados nas aulas com o interesse de treinar o aluno para essas avaliações. Afonso (2009, p.41) indica essa tendência, afirmando que: [...] “muito embora se vise explicitamente garantir algum controle da qualidade, um dos principais efeitos dessa intervenção do Estado tem sido uma considerável pressão sobre os professores para ensinar meramente para testes”.

Afonso (2009, p.41), ao discutir sobre a presença das avaliações externas na educação, afirma que elas “tendem a transforma-se em factores que condicionam as opções pedagógicas e profissionais”, pois a tendência é que a gestão pedagógica da escola, buscando que os alunos obtenham sucesso nessas avaliações externas, tome apenas como norte a construção das competências e habilidades que serão considerados nessas avaliações. Ferreira e Menin (2010, p.51) comungam com a ideia do autor ao afirmar que as instituições “são estimuladas a tornaram-se obsessivas em relação ao seu desempenho, pois os resultados são divulgados como uma prestação de contas”.

De fato, o IDEB pode ser um instrumento responsável pela metamorfose em sala de aula pelo fato de tomar como base os resultados obtidos pelos alunos na Prova Brasil para a construção do índice de qualidade das escolas, e dentro dessa perspectiva as práticas pedagógicas por estarem submetidas a um cenário de competição e prestação de contas com uso de indicadores serão orientadas pelas matrizes dessa avaliação, modificando, assim, as prioridades na definição dos objetivos. Agindo dessa forma a instituição escolar passa a ser conduzida por uma proposta homogênea de currículo, que acaba desconsiderando a diversidade preconizada em alguns documentos oficiais, como as DCNs.

Essa política avaliativa atual também pode ser um instrumento usado para pressionar a gestão pedagógica pela busca da melhoria dos índices a todo custo, independente das condições objetivas da escola, com a finalidade aumentar a produtividade das escolas, trazendo termos usados na economia como eficiência, eficácia e efetividade, no entanto há o que se questionar, pois o simples fato de treinar o aluno para essas provas pode não representar um real aprendizado.



## **2 A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Uma análise histórica da constituição das políticas avaliativas**

Um estudo sobre a sistemática atual das políticas de avaliação não deve desconsiderar o contexto de seu surgimento ao longo da história, quando a avaliação emerge como uma necessidade nos discursos políticos internacionais. Também deve levar em conta as discussões atuais sobre essa temática para que, de fato, haja uma compreensão das nuances presentes nessas políticas avaliativas. Desse modo, este capítulo parte da finalidade de analisar a trajetória de consolidação do sistema de avaliação em larga escala, especificamente no Brasil, para o entendimento dos diversos interesses na formulação e implantação desse instrumento externo de verificação do rendimento dos sistemas escolares. Apresenta, ainda, um levantamento das discussões atuais sobre essa temática a partir da consulta ao portal *online* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para compreender o que é produzido e pesquisado a respeito dessa temática.

### **2.1 A trajetória histórica da formulação de políticas de avaliação na educação brasileira e a criação do IDEB**

O surgimento das discussões acerca da implementação de avaliações em larga escala no Brasil aconteceu bem antes da consolidação do SAEB na década de 1990, pois, de acordo com um documento exposto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008) dirigido a gestores e professores, o debate em torno de uma avaliação externa surgiu em 1985 e 1986, a partir de um projeto financiado pelo Banco Mundial, denominado de Edurural, voltado para algumas escolas rurais brasileiras. Ao término do projeto, foram aplicadas avaliações para verificar a eficácia do programa na melhoria da qualidade dessas escolas, comparando os resultados de discentes beneficiados pelo programa com outros que não foram alcançados por tal projeto.

Rocha (2013), ao estudar a historicidade da consolidação de avaliações externas na política brasileira, afirma que houve uma grande influência dessa primeira experiência possibilitada pelo Edurural para expansão da avaliação no Brasil, pois, a partir desse primeiro experimento, foi pensado “em 1988 a aplicação de um teste piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Essa avaliação foi denominada Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep)” (ROCHA, 2013, p.40).

As primeiras experiências de avaliações em larga escala no Brasil nascem da intervenção do BM na educação, antecedendo até mesmo a criação da nova LDB 9.394/96, que assevera a necessidade de avaliações em larga escala, afirmando que caberá a União – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996, p.2).

Sobre esse prisma, vários organismos foram preponderantes na condução das políticas educacionais brasileiras, como: BID, o BM, o Programa das Nações Unidas (PNUD), o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL). Neste sentido, Macêdo (2011, p.47), ao analisar o surgimento das avaliações dos sistemas educacionais, confirma a forte influência dos desses órgãos:

Analisando os fatos e como estes se configuram, observa-se que o Brasil segue as orientações empresariais e internacionais, e que a educação está ligada ao desenvolvimento econômico. A política educacional brasileira, e de outros países latinos, está relacionada à agenda dos organismos internacionais como Banco Mundial, (BIRD), UNESCO e outros órgãos. Essas interferências estão atreladas à configuração do mercado internacional e a relevante função que assume a educação diante de seu ideário. Esse processo foi iniciado com as medidas tomadas a partir da década de 1990, (século XX), período em que se empreenderam maiores esforços na criação de mecanismos de avaliação dos sistemas educacionais.

É possível afirmar que a interferência dos organismos multilaterais na educação voltada para a orientação de implementação de avaliações educacional surgiu bem antes da década 1980. Este fato é confirmado por Freitas (2005) em seus estudos sobre o foco que é atribuído a avaliação em larga escala em alguns documentos oficiais resultantes de encontros mundiais e que influenciaram diretamente na construção das políticas educacionais brasileira.

Freitas (2005) constata que as primeiras orientações para a implementação de avaliações em larga escala nasceram na década de 1950, a partir da recomendação de organismos globais como a UNESCO, que orientavam os países em desenvolvimento a realizarem essas avaliações para conhecer, diagnosticar o andamento da educação, sendo necessária ao planejamento.

A recomendação da criação de avaliações externas para os países em desenvolvimento é presença marcante na obra da UNESCO: *L'éducation dans le monde*, em que é enfatizada como um elemento essencial ao planejamento educacional (FREITAS, 2005).

No contexto brasileiro de 1952, já é possível notar um discurso em defesa de uma avaliação dos sistemas a partir do discurso do então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) Anísio Teixeira, que afirma a sua pretensão de buscar medir a eficiência ou a ineficiência do ensino, avaliando não só a quantidade de escolas, mas também a qualidade delas.

De acordo com debate hegemônico dessa época, a educação é considerada um elemento básico para o desenvolvimento social, em virtude disso foram constituídos diversos documentos e reuniões organizadas por organismos internacionais dirigidos, especificamente aos países em desenvolvimento, objetivando definir os rumos do planejamento e, por conseguinte, da avaliação.

Com base nisso, outro momento marcante no cenário mundial foi Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação em Washington no ano de 1958, organizado pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos (OEA) que, por considerar a educação como um fator preponderante ao desenvolvimento econômico, recomenda um planejamento baseado em diagnósticos que tomem como base a realidade educativa e socioeconômica das escolas. “Neste contexto, é atribuída a avaliação um caráter essencialmente diagnóstico” sob a ótica vigente no planejamento, qual seja: a da racionalização associada a técnica e prevalência do desenvolvimento econômico” (FREITAS, 2005, p.88).

Essa centralidade conferida à educação para o desenvolvimento econômico pode ser analisada nos países desenvolvidos a partir da análise das reformas educacionais implementadas nesses espaços, que surgem como uma alternativa para enfrentamento dos baixos resultados da produção econômica por conta da má qualidade educacional vivenciada na década de 1980, essa realidade passa a ser encarada como a causa do declínio econômico. Diante disso, é possível perceber um grande interesse de empresários na definição dos novos rumos da educação, como vem acontecendo no Brasil. Neste sentido, “alguns líderes do mundo empresarial apoiaram a criação das normas-padrão e das provas de avaliação a nível nacional”, de maneira que a reforma viabilizasse as duas peças fundamentais: a prestação de contas e competição. (AFONSO, 2001, p.68)

No Brasil, as pressões exercidas devido ao atraso educacional também são recorrentes, desse modo os organismos internacionais o BM, UNICEF e UNESCO, começam a exigir melhores resultados educacionais como condição para a concessão de empréstimos provenientes desses organismos. Neste sentido, é recomendado ao Brasil e a outros países da

América Latina, em condições de subdesenvolvimento, que assumam um compromisso que ficou conhecido como Educação para Todos.

Dando continuidade a essas medidas, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, é realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Essa Conferência foi convocada pela UNESCO, Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), UNICEF, UNESCO e contou com a presença de 155 países para o desenvolvimento de um documento denominado de Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.

Esse documento tomou proporções diversas na América Latina e no Caribe, como também em outros países, mas é possível notar que, após essa medida, houve a centralização da Educação Básica nas políticas educacionais desses países, em virtude disso “a universalização da Educação Básica se tornou o mote principal para os anos 90” (MELO, 2004, p.192). É perceptível, também, o fato de que esse “programa de Educação para Todos se implantou como um programa hegemônico de homogeneização e de redirecionamento de políticas educacionais para a América Latina e Caribe” (MELO, 2004, p.203)

Tal declaração foi organizada em dez artigos que incluem, além da universalização da educação básica, a busca por padrões mínimos de qualidade através da apropriação de novas competências e habilidades consideradas necessárias à nova demanda do capital. Dentro desse contexto, a avaliação em larga escala é defendida como um instrumento perspicaz para controlar os resultados educacionais.

Dentre os dez artigos que compõem a declaração, o quarto traz, de forma enfática, a defesa de um sistema de avaliação em larga escala para o controle dos resultados das instituições educacionais, quando afirma a necessidade de enfatizar a aquisição e os resultados de aprendizagem a partir da definição de níveis de conhecimentos que devem ser alcançados, “montando, também, sistemas de avaliação para acompanhar essas ações”. (UNESCO, *apud* MELO, 2004, p.194).

Nesse plano, são feitos alguns norteamientos para a efetivação do que foi acordado entre os países, visto que as orientações presentes no plano são recomendações para a efetivação do que foi pensado nas políticas educacionais dos países, representando uma condição para o empréstimo e financiamento, especificamente para a área educacional (MELO 2004, p.196).

Com base nisso, é possível notar a defesa atribuída aos sistemas de avaliação no próprio plano de ação exposto pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, pois entre as prioridades, está o aprimoramento dos sistemas de avaliação individual do aluno e do sistema de ensino. “A avaliação em larga escala era aí enfatizada como condição necessária

tanto para o planejamento como para a gestão da educação básica nos países”. (FREITAS, 2005, p. 91).

Para a efetivação das orientações expostas na Declaração de 1990, em 1993, no Brasil aconteceu a Semana Nacional de Educação para Todos que firmou as metas discutidas no Plano Decenal de Educação para Todos. Esse plano não parte do objetivo de atender as reivindicações da sociedade brasileira de uma educação que primasse pela superação do fracasso escolar existente, e sim buscou a materialização dos objetivos neoliberais estabelecidos na conferência de Jomtien. (MELO, 2004, p.214).

Cabe destacar que, dentre os diversos objetivos do plano, está a criação de um sistema de nacional de avaliação que parte do intuito de assegurar a qualidade educacional. Dessa forma, a consolidação de uma avaliação em nível nacional toma expressividade na década de 1990, especificamente no ano de 1994, quando o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) é superado com a criação de um novo sistema, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que apesar de ter substituído o primeiro desde 1988 e sendo aplicado a partir de 1990, considerando o discurso de “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro”, sua formalização só se efetivará a partir da portaria 1.795 de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 2008, p.12). E conforme Horta Neto (2007) a partir dessa normatização, o SAEB parte do dever:

[...] de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimulasse a melhoria dos padrões de qualidade e o controle social dos resultados; aplicar e desenvolver processos permanentes de avaliação em articulação com as secretarias de educação; mobilizar recursos humanos; proporcionar a sociedade informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educativos. (p.8)

É importante ressaltar que, antes mesmo da formalização do SAEB, foi decidido, em 1992, “que a aplicação da avaliação ficaria por conta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, Inep”. (BRASIL, 2007, p. 12), o qual, em 1997, sofre algumas modificações em sua natureza e passa a constituir uma autarquia federal, em que diante disso suas ações são também reorientadas e sua incumbência centra nas seguintes finalidades:

- Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais.

- Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país.
- Apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional.
- Desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais.
- Subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior.
- Coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente.
- Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior.
- Promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior.
- Articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral.

Em sua reformulação, o INEP toma, como central em suas atribuições, as atividades relacionadas à avaliação educacional, secundarizando, assim, o seu compromisso no desenvolvimento de pesquisas (HORTA NETO, 2007).

Em 1993, é considerado o segundo ciclo do Sistema Nacional de Avaliação, pois foi convencionado que cada aplicação seria denominada de ciclo, pelo fato de que essas avaliações exigem um esforço enorme para sua elaboração e análise. Nesse ano, o Ministério da Educação (MEC) definiu que as aplicações desses instrumentos deveriam ocorrer com frequência a cada dois anos.

A partir dessa experiência, o SAEB é aprimorado com a institucionalização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) em suas provas, objetivando facilitar na comparação dos resultados ano a ano. Cabe destacar que, nesse ano, houve a incorporação das escolas privadas, a avaliação foi realizada a partir de uma amostra de alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, como também alunos do 3º ano do Ensino Médio. Todavia, os resultados não puderam ser comparados por regiões, cidades e escola pelo fato dessa avaliação ainda não ser censitária, desse modo, não era possível a criação de políticas educacionais locais com base nesses resultados.

A preocupação com a busca pela qualidade da educação está presa ao aprimoramento dos instrumentos avaliativos, em que “a avaliação se transformou num instrumento diretamente relacionado a melhoria na educação: desta maneira, se estabelece uma falsa associação de que um melhor sistema de avaliação origina um melhor sistema de ensino”(BARROSO, 2002, p.2)

Dentro desse contexto, após alguns embates, em 1996, foi aprovada a LDB 9.394/96 que vem reforçar a atuação do Estado por meio de avaliações externas como instrumento estratégico na busca de uma educação de qualidade, afirmando, em seu artigo 9º, que é incumbência da União: coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Como também o artigo 87º, em seu 3º parágrafo, inciso IV, fortalece ainda mais a ampliação das avaliações externa no país quando afirma que é dever do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, e, supletivamente, da União integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. (BRASIL, 1996).

A partir da análise desse artigo é perceptível o papel central que é atribuído à avaliação, com base nisso, Sousa (2009, p.91) argumenta que, em virtude dessa centralidade nas políticas educacionais nas últimas décadas, “ao invés de ser tratada como um meio de subsidiar a formulação e implementação de políticas educacionais, ganha status de políticas de avaliação – inverte-se, usualmente, o papel da avaliação, de meio passa a ser fim”.

Devido a diversas críticas em relação à validade do SAEB para educação brasileira, dentre elas cabe destacar a necessidade de rever-se as questões utilizadas nas avaliações, o INEP solicitou algumas pesquisas que constaram as limitações desse exame e que foram decisivas para mais uma vez esse instrumento ser reformulado no ano de 1997.

Dentre as mudanças pode ser apontada a construção de uma escala de proficiência para cada disciplina, a elaboração das Matrizes de Referência (MCR) que descrevem as competências e habilidades que os discentes deveriam desenvolver em cada série. Conforme assinala Barroso (2002, p.2) "o discurso estrutural no qual se pautou a elaboração das MCR originou-se a partir dos resultados anteriores apresentados nos relatórios dos Saeb's e da necessidade de deixar mais explícito o que deve ou não ser ensinado”.

É relevante ressaltar que, na construção do conceito de competência, o MEC toma como base a visão de Perrenoud, considerando-a como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

Por sua vez, habilidades “referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2009, p.18).

Para Freitas (2007), dentre as diversas mudanças ocorridas na estrutura do SAEB, esse ciclo constitui a mais impactante pelo fato de que, após reformulações realizadas na estrutura desse exame, não houve grandes alterações nas aplicações seguintes, pois, a partir das inovações concretizadas, foi possível comparar os resultados desse ano com o ciclo anterior e com os posteriores.

O quadro abaixo sintetiza os objetivos de cada ciclo do SAEB, discutido anteriormente:

**Quadro 2- Os ciclos de avaliação do SAEB**

<b>Ciclo/Ano</b>	<b>Objetivos Gerais</b>
1º Ciclo -1990	Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliadora das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias estaduais e órgãos municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação. (BRASIL/MEC/INEP, s.d., p.3).
2º Ciclo- 1993	Fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramentos de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação. (BRASIL/MEC/INEP, 1995); promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB; incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área da avaliação educacional no Brasil (BRASIL/PUNUD, 1992).
2º Ciclo – 1995	Fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil (BRASIL/MEC/INEP, s.d; BRASIL/MEC/INEP, 1995).
4º Ciclo – 1997	Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras (PESTANA, 1998).

**Fonte:** Bonamino e Franco (1999).

Nos quatro primeiros ciclos de aplicação do SAEB, há um movimento na busca por seu aperfeiçoamento, ocorrendo diversas alterações em sua estrutura e objetivos. No ciclo de 2001, com a grande divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para o ensino fundamental (1995-1997), as Matrizes de Referência foram reformuladas com base nesse documento, que apresentava uma lista de conteúdos mínimos que deveriam ser trabalhados, “precisando as expectativas de aprendizagem e, por conseguinte, o que seria



aferido mediante avaliação” (FREITAS, 2004, p.674). Cabe também destacar que, a partir desse ano, só foram realizadas avaliações nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2005, de forma semelhante aos demais ciclos, o SAEB, mais uma vez, foi aperfeiçoado a partir da homologação da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março, que apresenta a ampliação do Sistema Nacional da Educação Básica, pois esse exame passa a ser composto por duas avaliações: A Avaliação Nacional da Educação Básica- ANEB, que também é conhecido como SAEB por possuir as mesmas características dos exames anteriores, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar- ANRESC ou Prova Brasil.

É importante destacar que, apesar dessas avaliações terem um caráter complementar, elas possuem um contorno diferente, pois a ANEB manteve o mesmo formato e objetivos do sistema de avaliação anterior aplicado até 2003, enquanto que a ANRESC tem uma natureza censitária, possibilitando a divulgação dos resultados por municípios e escolas, possuindo os seguintes objetivos de acordo com 1º e 2º da portaria que normatiza esse exame:

- a) Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global.
- b) Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados.
- c) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e política estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.
- d) Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede à qual pertencam.

Nesses objetivos é dada a necessidade de buscar uma educação de qualidade e ao estabelecimento de uma cultura avaliativa, em que tais finalidades podem ser vistas como parte de uma proposta de concretização e aperfeiçoamento dos objetivos de um “Estado avaliador”, “que centraliza no âmbito da União, as diretrizes para o desenvolvimento educacional e instaura a autorregulação e o *accountability* burocrático nas redes de ensino” (OLIVEIRA, 2011, p.130).

É possível vislumbrar “que as configurações do SAEB, a cada novo ano, visam atender às políticas de regulação e responsabilização das escolas e sistemas de ensino, deixando de contrastar com as avaliações censitárias” (PAZ, p.54, 2011). Tal fato pode ser comprovado nos documentos oficiais do MEC, quando afirmam que, com a divulgação dos resultados, o SAEB “tem aumentado significativamente a responsabilização a

responsabilização dos pais da comunidade dos pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado”. (BRASIL, 2007, p.20).

Desse modo, nos discursos oficiais, o SAEB passa a ser defendido como uma “prova que deu nitidez à radiografia da qualidade da educação” (BRASIL, 2008, p.20), e que, a partir disso, é possível vislumbrar a visão de avaliação que embasa o sistema de avaliação da educação básica, uma concepção de que, por apenas um instrumento avaliativo, é possível levantar todo o que foi apreendido pelos discentes no processo de ensino- aprendizagem. No entanto, cabe analisar o fato de que o resultado de uma avaliação será uma aproximação e uma interpretação da realidade pelo fato de que seu objeto, o processo de ensino- aprendizagem, ter um caráter amplo.

A Portaria INEP nº 69, de quatro de maio de 2005, ao regulamentar a ANRESC, determina que a realização dessa prova deve acontecer em todas as escolas que possuam mais de 30 alunos com matrícula, como também apresenta as áreas e as turmas que serão avaliadas, definindo ainda a obrigação de um retorno dos resultados desse exame com a média geral da escola a partir do percentual dos estudantes por nível de proficiência e habilidade do SAEB.

No primeiro momento de aplicação da Prova Brasil, foram avaliados mais de três milhões de alunos em aproximadamente 45.000 escolas urbanas de 5.398 municípios, um número bem maior em relação ao SAEB que avalia, em média, uma amostra de 300.000 alunos.

Para facilitar a diferenciação entre essas duas sistemáticas de avaliação, é apresentada, abaixo, uma tabela com as convergências e divergências entre o ANRESC e SAEB

**Quadro nº 3-Semelhanças e diferenças**

<b>PROVA BRASIL</b>	<b>SAEB</b>
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos.	Avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas partes dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do SAEB, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do SAEB e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

**Fonte:** MEC/INEP (2011)

Diante dessa tabela, é possível notar o fato que o SAEB prevalece sendo amostral e esse exame passa a ser aplicado paralelamente a Prova Brasil, em que a avaliação se dará a partir de um único instrumento, que é aplicado a cada dois anos, aglutinando também as escolas públicas rurais.

Devido à centralidade assumida pelos sistemas de avaliação no Brasil como instrumento de regulação na busca pela qualidade, em 2007, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabelece um indicador denominado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para mensurar até que ponto foram cumpridas as metas estabelecidas no PDE. “A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais”. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.379). Assim, há uma necessidade de compreender o contexto político em que o surgimento desse instrumento está inserido.

## **2.2 A implantação do IDEB como um “termômetro” da qualidade educacional brasileira**

Para a compreensão de como se configura o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica faz-se necessária uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e seu Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que o legitima como um “termômetro” da qualidade educacional brasileira.

O primeiro momento em que foi ratificado o interesse em criar um Plano de Desenvolvimento para Educação aconteceu quando o então ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva lança, em janeiro de 2007, criou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), um plano que agrega diversas políticas econômicas com a finalidade de acelerar o crescimento econômico do país. Sob esse prisma, o Ministério da Educação também lançou o PDE, que diferentemente do Plano Nacional de Educação (PNE), que se configura como uma política de Estado, esse plano foi promulgado como uma política de governo, visando a “superar algumas dificuldades do PNE em torno de uma questão central: o tratamento dado à qualidade” (BRASIL, 2008, p.21).

Saviani, ao traçar uma análise crítica do PDE, afirma que da forma como este plano está configurado “não traz garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado”, pois, de acordo com esse autor, da maneira como foi proposto, ele está passível de manipulações por parte dos municípios para garantir o recebimento de recursos. (SAVIANI, 2007, p.1232).

Esse plano, o PDE, está estruturado em torno de uma visão sistêmica de educação, que, segundo um documento apresentado pelo MEC em 2008, trata de “uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais”, ou seja, nesta perspectiva, os níveis e modalidades de educação são encarados como momentos de um mesmo processo (BRASIL, 2008, p.7). Afirmando atender a essa concepção, o plano foi dividido em quatro eixos: educação básica, educação superior educação profissional e alfabetização, estruturado em mais de 40 programas.

Apesar de o plano defender a visão sistêmica de educação, Saviani (2007) alerta para o fato de que os programas expostos no PDE estão apresentados como um “aglomerado de ações”, com perfis e objetivos totalmente diferentes entre si, não havendo articulação entre eles.

Nessa direção, Camini (2009) afirma que tais programas possuem um “caráter provisório”, sendo assim, estão constantemente sendo alterados, o que pode ser comprovado

pelo aumento expressivo do número de programas e ações, pois quando foi cogitada a intenção de criar um plano de desenvolvimento, esse estava estruturado em 20 ações, mas, no mês de novembro de 2009, em pouco tempo de sua promulgação, o plano já contava com 208 ações. Cumpre observar que, na verdade, o PDE “aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. (SAVIANI, 2007, p.1233).

A partir de um documento exposto pelo MEC no ano seguinte à promulgação do PDE, com autoria do então Ministro da Educação, que explicita os princípios desse plano, é possível perceber que os pressupostos e finalidades que embasam essa política:

Dois imperativos se desdobram dos propósitos do Plano: responsabilização (o que se conhece na literatura como *accountability*) e mobilização social. Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado. (BRASIL, 2007, p.11)

Com base na citação acima e na de outro documento que é afirmado que o MEC pretende mostrar à sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola, é possível vislumbrar o fato de que nesse plano educacional, o PDE, há uma forte defesa de modelos de prestação de contas por parte da escola à sociedade, que legitimam a ideologia de mercado no campo educacional. Nesta perspectiva, a instituição escolar passa a ser encarada como mercadoria, por isso os seus resultados devem ser aferidos para demonstrar em que medida os recursos aplicados renderam resultados favoráveis esperados.

Diante disso, gestores e professores serão considerados os grandes responsáveis pelo produto (resultado) apresentado pela escola já que essa prestação de contas será acompanhada por toda sociedade, que, assim como um consumidor, passará a exigir da escola a apresentação de melhores resultados.

As fortes pressões exercidas aos educadores podem ser até mesmo notadas nos discursos presentes em alguns documentos oficiais do governo federal que atribuem os resultados escolares não às condições materiais da escola e à origem social dos alunos, mas à prática desenvolvida nas escolas. Um exemplo bem enfático de tal argumento estar presente

em documento lançado em 2009, que após realizar uma análise dos dados da Prova Brasil, levando em consideração as diferenças, afirma que “a diferença entre escolas de uma mesma linha não está nos alunos esta deve ser procurada na gestão pedagógica, na forma de ensinar, na cultura ou nos valores da escola ou no projeto pedagógico”. (BRASIL, 2009, p.10). Desse modo, “essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore.” (BONAMINO; SOUSA, 2012 P.379).

No que concerne à Educação Básica, inicialmente, o plano estava estruturado em 17 ações, dentre as quais, para o acompanhamento dos objetivos propostos nos programas do PDE voltados à Educação Básica, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que “pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos estados, municípios e escolas do Brasil” (BRASIL, 2009, p.4).

Com base nisso, o IDEB surge com o pressuposto de verificar a qualidade da educação básica brasileira, sendo assim, para que uma escola venha a ser considerada como uma instituição de qualidade, faz-se necessário que ela obtenha uma boa média nesse instrumento. No entanto, avaliação das condições da educação no Brasil na forma como ela vem sendo apresentada ainda é muito limitada, pois seria “necessário observar outros conceitos, como políticas pedagógicas, currículo, formação, saúde, e carreira dos profissionais, infraestrutura e violência nas escolas, relação professor, relação profissionais/alunos, e, fundamentalmente a gestão democrática”. (CAMINI, 2009, p. 170).

Assim, o PDE atribui às avaliações externas uma grande importância na condução da educação brasileira, promovendo, “inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social. (BRASIL, 2007, p.19)”. O que se nota, a partir disso, é uma forte associação dos resultados nesses exames para a alocação e gestão de recursos, pois o MEC tomará os resultados desse índice para identificar quais escolas necessitam de um maior apoio técnico e financeiro.

Para a composição do IDEB são tomados, como base, os parâmetros de avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que é um exame realizado com países que participam da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nessa avaliação, os países participantes que ficaram nas vinte primeiras colocações obtiveram uma média 6,0 no ano 2003. Com base nisso, foram traçadas algumas metas para que, em 2021, quando o Brasil, em 2022, completa 200 anos de sua independência, o IDEB

brasileiro alcance a média apresentada pelos países no PISA. É importante salientar o fato de que “o ano de 2022 foi definido não em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil”. (SAVIANI, 2007, p.1234).

Os indicadores do IDEB são construídos desconsiderando as avaliações internas das escolas, desconsiderando também a necessidade de uma pesquisa *in lócus* e quando o MEC realiza pesquisas dentro das instituições, essa é feita com o intuito de apresentar escolas, que mesmo sem as condições objetivas obtiveram uma boa média, apresentando-as como modelo, cujo exemplo marcante disso é o estudo desenvolvido, em 2007, pela UNICEF o Aprova Brasil, em 33 escolas de 14 estados brasileiros, procurando identificar as práticas de ensino-aprendizagem dessas escolas que as levaram a obter um bom indicador. Cabe atentar que esse tipo de pesquisa “pode passar a ideia de que o problema é de gestão e de falta de empenho de professores, desconsiderando todas as variáveis que envolvem o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, em especial a necessidade de mais recursos para a educação” (CAMINI, 2009, p. 141).

Dentro desse contexto, as metas para cada escola, município e estado são calculadas de forma individual, diante dos resultados apresentados nas primeiras avaliações, como é possível ser notado nos quadros a seguir que apresentam as metas e resultados por redes de ensino, em que aquelas que apresentaram um “IDEB mais baixo terão que fazer maior esforço para chegar mais próximo da meta nacional. Enquanto que estão com Ideb mais alto deverão superar a meta para o Brasil”, para que esses resultados possibilitem uma média nacional de 6,0 pontos.

Cabe destacar que esse sistema de avaliação parte de uma escala de 0 a 10, em que é constatado que algumas redes já superaram a média brasileira e outras estão muito distantes dessa média.

#### Quadro nº 4- IDEB- Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
<b>Dependência administrativa</b>										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: MEC/INEP (2013)

A partir do quadro acima, é possível notar que os anos iniciais da educação brasileira atingiram a meta prevista para 2013. Já, os resultados dos anos finais podem ser analisados no quadro a seguir.

**Quadro nº5 – IDEB- Anos Finais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
<b>Dependência administrativa</b>										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: MEC/ INEP (2013)

Pelo quadro nº5, é possível analisar que nessa etapa nenhuma rede de ensino atingiu a meta esperada pelo MEC. Esse resultado é semelhante aos do Ensino Médio:

**Quadro nº 6- IDEB- Ensino Médio**

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
<b>Dependência administrativa</b>										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar 2013)

Nos quadros, é perceptível que, na primeira aplicação do IDEB, nos anos iniciais do ensino fundamental, que é o recorte específico sobre o qual se lança essa pesquisa, a nota foi de 3,8, posteriormente, houve um crescimento para 4,2; 4,6; 5,0 e 5,2. No entanto, esse aumento não pode ser considerado grandioso, levando-se em consideração as diversas mudanças resultantes do PDE. “Este pequeno avanço evidencia que, embora estejam sendo feitas inúmeras mudanças educacionais no financiamento, planos de desenvolvimento e investimentos em todas as etapas da educação, os passos rumo aos índices de “primeiro mundo” são bem morosos”. (PAZ, 2011, p.66)

No bojo do lançamento do PDE e das discussões sobre a qualidade educacional brasileira é promulgado também o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação a



partir do decreto n. 6.094, que passa ser considerada a parte central do PDE, que convoca todos os entes da federação a promoverem ações em colaboração para a construção de uma educação qualitativa.

Saviani (2007), ao tratar das razões que influenciaram o MEC para a criação do PDE, afirma que esse plano surgiu justamente para atender as críticas de uma parcela da sociedade, principalmente a empresarial, e não para atender aos educadores que já lutavam há muito tempo por uma educação de qualidade. Neste contexto, o IDEB aparece como um instrumento necessário à implementação da melhoria educacional:

E isso veio ao encontro os clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz e indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. Esses clamores adquiriram maior visibilidade com as manifestações daquela parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores que apresentam uma história de lutas bem mais longa. (SAVIANI, 2007, p.1243)

De modo geral, o que se percebe é uma grande interferência de grupos empresariais nos rumos da educação e esse fato é notório no Plano de Metas Todos pela Educação. Com base nisso, já no seu 2º artigo do capítulo I esse plano expõe as diretrizes que nortearão o compromisso, essas tomaram como base um estudo realizado em 2007 pela UNICEF o Aprova Brasil, já citado anteriormente.

#### **Quadro nº 7- As Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**

<b>Diretrizes relacionadas ao IDEB</b>
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-

freqüência 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;
---

**Fonte:** Decreto nº. 6.094/2007/INEP (2007).

Ao analisar as diretrizes acima é possível apreender que grande parte delas está direta ou indiretamente relacionada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, para uma melhor visualização essas foram grifadas, pois expõem a necessidade de estabelecer metas concretas a ser atingidas, como no caso, dentre outros, da primeira diretriz que apela para o combate da evasão e repetência, que fazem parte da composição do fluxo escolar, que é um componente considerado na formação do IDEB.

Apesar de que o decreto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em seu discurso apresentá-lo como opcional e sua adesão voluntária, ele condiciona a ajuda técnica e financeira do MEC, que está prevista no plano, a adesão por parte dos municípios. Diante disso, em pouco tempo, no ano de 2008, 5.563 municípios brasileiros e o 26 estados e Distrito Federal assinaram um termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2008).

Dentro desse compromisso, o IDEB será “o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação que trata da educação básica” (BRASIL, 2007, parágrafo único), desse modo “a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC [...]” (BRASIL, 2008, p.4).

Essa aceitação por parte de cada ente da federação “implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB [...]” (BRASIL, 2007, art.5º).

O apoio da União será dado, principalmente, a partir dos resultados aferidos pelo IDEB, em que os municípios que atingirem ou ultrapassarem a meta prevista receberão “como premiação” um aumento de 50% de seus recursos no Programa Dinheiro Diretos na Escola

(PDDE), como também esse instrumento avaliativo será utilizado para verificar quais redes e escolas carecem de um maior apoio a nível federal:

[...] Esse apoio consiste na disponibilização de uma equipe técnica do MEC, em conjunto com seus dirigentes, em regime de colaboração, elaborar um diagnóstico da situação educacional local e propor o Plano de Ações Articuladas (PAR) para a educação, configurando-se base para celebração dos convênios de assistência financeira a projetos educacionais pelo FNDE/MEC. (CAMINI, 2009, p.150).

Dentro dessa proposta de apoio do MEC, atendendo ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e as 28 diretrizes estabelecidas no Plano de Metas, o Plano de Desenvolvimento da escola (PDE-escola), que se trata de uma metodologia de planejamento estratégico desenvolvida pelo Ministério da Educação, sofre um reordenamento, não mais atenderá unicamente as escolas dentro da conhecida Zona de Atendimento Prioritário, mas também as escolas que apresentarem uma situação crítica nas avaliações do IDEB.

Ao levantar o percurso histórico do PDE-escola, logo poderá ser analisada a ideologia que perpassa a origem desse programa do MEC, que, como parte do Fundoescola, é uma ferramenta resultante de um acordo entre o governo federal e o Banco Mundial, com interesse de intervir na gestão escolar brasileira.

Alguns estudos, dentre eles, o de Paz (2011), levantam críticas à forma utilizada pelo MEC para o repasse de verbas, ao tomar como referência as variações do IDEB, em que há um aumento de 50% nos recursos das escolas que alcançam ou ultrapassam a média e para aquelas que mais justamente precisam dos recursos, que obtiveram um abaixo rendimento, é ofertado apenas o apoio técnico e uma pequena contribuição financeira. Além disso:

[...] Quando se oferece a estes municípios aportes de recursos financeiros, o que é algo raro, posto que o apoio do MEC se restringe, principalmente, ao suporte técnico por meio de cursos de capacitação de gestores e programas afins, ele se dá a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). (PAZ, 2011, p.81).

Para o MEC, o SAEB, ao aferir a qualidade educacional com base unicamente na proficiência apresentada pelos alunos na Prova Brasil, era limitado, pois “a divulgação, por escola, dos dados relativos ao desempenho médio dos alunos poderia ensejar um movimento de retenção, visando à melhoria do indicador”, gerando, assim, agravos ao fluxo escolar, que ficou conhecida como a “indústria da reprovação” (BRASIL, 2007 p. 21).

Dessa forma, a nota do IDEB passa ser aferida a partir da combinação dos resultados do fluxo escolar levantados pelo censo, os índices de aprovação, repetência e evasão, e dos resultados de desempenho nas avaliações do Inep, em que o SAEB será considerado para a composição de notas dos estados e do país e a Prova Brasil será considerada para aferir as notas dos municípios, sendo calculada da seguinte forma:

### Quadro nº 8 – Composição da nota do IDEB

<b>IDEB<sub>ji</sub> = N<sub>ji</sub> P<sub>ji</sub>; 0 ≤ N<sub>j</sub> ≤ 10; 0 ≤ P<sub>j</sub> ≤ 1 e 0 ≤ IDEB<sub>j</sub> ≤ 10;</b>	
i=	Ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;
N <sub>ji</sub> =	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 realizado ao final da etapa de ensino;
P <sub>ji</sub> =	Indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j.

Fonte: MEC/ INEP (2007)

Como é possível notar, a média do IDEB é calculada a partir dos resultados do fluxo escolar e do nível de proficiência de forma interdependente entre si. Os exemplos a seguir, que estão expostos no site do INEP, trazem uma melhor representatividade de como as médias das provas do SAEB e os dados do censo formarão os resultados de cada rede.

### Tabela nº 1- Exemplos da composição de notas do IDEB

<b>APLICAÇÃO DA FÓRMULA DO IDEB NA COMPOSIÇÃO DE NOTAS DAS ESCOLAS</b>			
<b>Exemplo 1</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Proficiência média padronizada	4,8	4,8	4,8
Taxa média de Aprovação	0,9	0,8	0,5
<b>IDEB</b>	<b>4,3</b>	<b>3,8</b>	<b>2,4</b>
<b>Exemplo 2</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Proficiência média padronizada	6,0	5,0	4,0
Taxa média de Aprovação	0,7	0,7	0,7
<b>IDEB</b>	<b>4,2</b>	<b>3,5</b>	<b>2,8</b>
<b>Exemplo 3</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>

Proficiência média padronizada	6,0	5,5	4,2
Taxa média de Aprovação	1,0	1,0	1,0
<b>IDEB</b>	<b>6,0</b>	<b>5,5</b>	<b>4,2</b>

Fonte: MEC/INEP (2012)

O MEC defende que, com essa fórmula, uma boa nota está condicionada ao aumento conjunto da proficiência e da aprovação dos alunos nos ciclos escolares considerados nessas avaliações. No entanto, alguns pesquisadores ainda apontam algumas limitações estruturais, pois ele deveria considerar outras dimensões, como indica Paz, ao resgatar algumas discussões de Camargo *et al*:

Falta ao IDEB uma dimensão que leve em conta os insumos educacionais (qualificação dos professores, recursos colocados à disposição dos alunos etc.). Da maneira como o índice está montado, ao invés de investir em medidas de longo prazo que sabidamente melhoram a qualidade do ensino, os municípios, para não verem minguar o repasse de recursos do governo federal, tendem a adotar medidas cosméticas, ou mesmo a valer-se de fraude. A imprensa noticiou casos de escolas que diziam a determinados alunos, aqueles que tinham as maiores dificuldades, que não precisariam vir à escola no dia da Prova Brasil, por exemplo. O outro grande problema do IDEB é que a sua lógica leva inevitavelmente ao estabelecimento de *ranking* entre municípios e entre escolas. Ao contrário do que acontece em outros países onde os resultados dos testes são ponderados levando-se em conta o perfil socioeconômico dos alunos e o tamanho das escolas (dois fatores com forte influência nos resultados) o MEC divulga simplesmente as notas sem esse cuidado mínimo.

Enfim, apesar do IDEB aprimorar o sistema de avaliação brasileira, ele ainda apresenta diversas limitações estruturais, pois o fato de qualidade da educação brasileira ser aferida unicamente por um indicador, que apenas considera os resultados quantitativos e pontuais de aprendizagem dos alunos, é questionável por desconsiderar outras dimensões que interferem diretamente nesses resultados. E que mesmo diante dessa sofisticação, essas notas ainda podem ser mascaradas pelas escolas a partir do uso de diversas estratégias que dissimulam essas médias, por isso o fato de uma escola alcançar ou ultrapassar a meta pode não significar a melhoria direta na qualidade da educação que ela oferta.

Diante disso, é perceptível a necessidade da realização de pesquisa para verificar as mudanças ocorridas ou não dentro da escola pública brasileira a partir das avaliações em larga escala pelo fato de que ao tomar somente avaliações pontuais para aferir a qualidade brasileira

ainda não é o bastante. Com base nisso, a seguir será realizado um levantamento de pesquisas desenvolvidas que abordam temática desse estudo, o IDEB.

### 2.3 Um levantamento das produções acerca do IDEB

Com o propósito de levantar o que vem sendo discutido e pesquisado sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi realizada uma consulta ao portal *online* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por representar um meio privilegiado na divulgação da produção acadêmica sobre diversos temas.

Para a realização do levantamento das discussões sobre a temática, a palavra-chave elencada foi a sigla IDEB, apresentando diversas produções no portal da CAPES, que, em sua maioria, não condiziam com o sentido aqui estudado, pois muitas estavam centradas em outras áreas do conhecimento como no caso da química, em que IDEB tinha outro significado.

Desse modo, a tabela a seguir, após a exclusão daqueles textos que não abordavam o IDEB como índice educacional, sintetiza o número de dados encontrados no portal, sendo importante considerar o fato de que dentre os trabalhos levantados nem todos tomam como objeto de estudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, mas o utilizam como ferramenta necessária para a compreensão dos temas que foram desenvolvidos pesquisados.

**Tabela nº 2- Número de trabalhos encontrados no portal da CAPES (2007-2013)**

Tipo de produção	Ano							Total
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Teses	-	-	1	2	-	6	5	14
Dissertações	-	2	1	-	1	3	6	13
Artigos	2			-	-	4	4	10
Total	2	2	2	5	1	13	15	37

Fonte: CAPES (2014)

Rocha (2013), ao fazer um levantamento da produção no nível de pós-graduação, mestrado e doutorado que tomaram o IDEB como temática de estudo no portal da CAPES e no *site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), constata que o ano de 2011 reuniu o maior número de pesquisas sobre o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica. Diante disso, a autora esclarece que essa quantidade de pesquisa deve-se ao fato de que nos anos anteriores ainda não era possível avaliar os impactos do IDEB. O número de produções encontradas pela autora pode ser analisado na tabela abaixo.

**Tabela 3– Dissertações e teses sobre o Ideb (Brasil: 2007-2012)**

Curso	Ano						Total
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
Teses	-	-	1	1	3	2	7
Dissertações	1	5	11	24	41	6	88
Mestrado Profissionalizante					3		4
Total	1	5	12	26	47	8	99

Fonte: Rocha (2013)

É relevante lembrar o motivo pelo qual o número de produções levantadas nessas pesquisas, como a de Rocha (2013), divergem dos dados encontrados nessa investigação por duas razões: primeiro que a busca aqui delineada deu-se somente no portal da CAPES e segundo pelo fato de que, no levantamento, foram consideradas também produções que não tomavam diretamente o IDEB como objeto de estudo, mas o utilizavam para compreender o que se estava pesquisando.

Já Macêdo (2012, p.26) constatou que, no ano de 2010, “apontaram 23 dissertações de mestrado e uma de doutorado”, que tomavam o IDEB como objeto de pesquisa. Gestão Pedagógica e a relação com as políticas de avaliação somam sete e de doutorado duas. Com base nisso, a autora afirmou que esse número de produções confirma o interesse por esse tema nas atuais pesquisas em Políticas Educacionais.

De um modo geral, as produções levantadas abordavam o IDEB com foco:

#### **Quadro nº 9 - Foco das produções sobre o IDEB**

<b>Os temas mais utilizados nas pesquisas sobre o IDEB</b>
❖ O Plano de Desenvolvimento da Educação e o IDEB;
❖ A Gestão Pedagógica e o IDEB;
❖ O IDEB e o fluxo escolar;



❖ O estudo da educação de alguns estados brasileiros no contexto do IDEB:
❖ Impactos no IDEB no cotidiano escolar;
❖ O IDEB dentro do contexto de uma política de controle;
❖ O IDEB e a melhoria da qualidade educacional;
❖ Gestão Democrática e o IDEB
❖ O Plano de Desenvolvimento escolar e o IDEB;
❖ O IDEB e a formação de professores;

Fonte: CAPES (2013).

Diante do levantamento das produções, pode-se concluir que esse estudo é pioneiro no Estado de Alagoas por considerar o IDEB atrelado a gestão pedagógica das escolas, procurando levantar os impactos dele nessa dimensão, pois as pesquisas registradas nesse estado, que fizeram uso dessa temática como objetos de pesquisa, que se tem até presente momento o registro de dois estudos que discutiram esse índice, enfatizaram a gestão de uma forma geral e não centralizavam a questão pedagógica como nessa investigação.

### **3 PERCUSO TEÓRICO- METODOLÓGICO DA PESQUISA**

“Partindo do princípio de que não há metodologias “boas” ou más intrinsecamente, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar determinado problema” (ALVES, 1991, p. 58), a pesquisa aqui delineada para atingir os objetivos elencados tomou um percurso metodológico que possibilitasse a apreensão da problemática levantada com rigor e de forma fidedigna.

Desse modo, na busca por alçar dados referentes à problematização levantada nesta investigação que tratou sobre: Como a gestão pedagógica da escola vem se configurando diante do IDEB? E como esta gestão vem lidando com o fluxo escolar? a pesquisa esteve orientada por uma abordagem qualitativa.

#### **3.1 A abordagem, método, técnicas e procedimentos da pesquisa**

A abordagem qualitativa possui diferentes denominações, refletindo as diferentes vertentes existentes, sendo que Alves (1991, p.77) apropria-se de algumas ideias de Patton para afirmar que, entre essas vertentes, o ponto convergente é a hermenêutica, que discute a não neutralidade do pesquisador, pois este age em função de suas crenças e visões. O autor ainda traz três características fundamentais da pesquisa qualitativa que são: a holística, que busca compreender o objeto de estudo a partir de seu contexto; abordagem indutiva, que permite ao pesquisador ir descobrindo os interesses e abordagens ao longo do processo de pesquisa e a investigação naturalista, que parte do princípio que o investigador deve reduzir a sua intervenção no contexto observado ao mínimo possível.

A escolha por essa abordagem deu-se pelo fato de que esta investigação partiu de um nível micro para levantar as metamorfoses ocorridas ou não na sala de aula com a implantação de um índice e os fatores administrativos, estruturais, financeiros e pedagógicos determinantes na construção dos resultados do IDEB em duas instituições escolares. De acordo com Minayo (2010), esta abordagem deve ocupar-se com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada, por isso ela foi pertinente a este estudo para levantar os dados qualitativos, partindo de seu contexto para uma melhor compreensão do objeto aqui estudado.

Apesar da abordagem qualitativa servir como parâmetro de orientação nesta investigação, também foram levantados dados quantitativos referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois não há uma dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa e em uma atividade de pesquisa elas podem ser complementares.

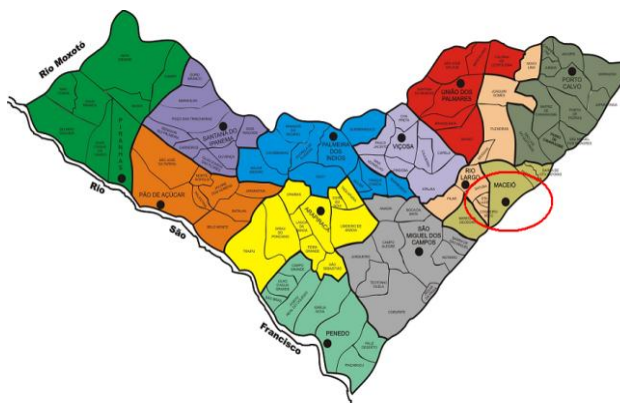
Dentro desse contexto, é preciso ressaltar a diferença entre método e técnica de pesquisa pelo fato de que comumente aquele é reduzido a técnicas e procedimentos de investigação. Assim, o método “é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. (LAKATOS, 2003, p.83). Sintetizando, “o método é o caminho para se chegar a determinado fim”, em que com base nele são traçados os procedimentos e técnicas usadas que possibilitem a exploração do objeto de pesquisa ao máximo (GIL, 2008, p.16).

Partindo da abordagem de pesquisa qualitativa, este trabalho esteve encaminhado como método de procedimento o estudo comparativo, por ser um estudo que busca analisar duas escolas da rede pública estadual de ensino, no ciclo inicial, com índices bem diferentes: uma com uma média igual ou superior a metas estipuladas pelo MEC (escola B) e outra com a nota abaixo do esperado (escola A).

Esta abordagem metodológica foi considerada pertinente a este estudo por observar duas realidades contrastantes e tentar comparar esses fatos extremos em uma mesma rede de ensino com algumas similaridades e resultados divergentes no IDEB, pois o estudo comparativo permite “ressaltar as diferenças e similaridades” (GIL, 2008, p.16), entre as instituições pesquisadas, ensejando explicar os motivos que levaram as escolas a terem resultados diferenciados.

As escolas pesquisadas estão localizadas no município de Maceió, capital do estado de Alagoas, sua localização geográfica pode ser vista no mapa abaixo que se encontra exposto no site da secretaria de Educação desse estado.

**Figura nº 1- Mapa do estado de Alagoas**



Fonte: IBGE (2012)

Outro dado que cabe destacar é o quantitativo de escolas presentes neste município, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Maceió possui 383 escolas, sendo que sua maioria são escolas públicas, o que pode ser visualizado na tabela 2.

**Tabela 4 - Estabelecimentos da Educação Básica por Dependência Administrativa no município – 2008**

Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
383	1	106	127	149

Fonte: MEC/INEP-SEE/AL (2012).

Essa pesquisa foi realizada com duas escolas estaduais, localizadas em Maceió, que atendessem a três critérios: Uma escola que obteve o maior índice, que aqui será nomeada de escola B, e outra que obteve o menor índice, escola A, estas deveriam pertencer à rede estadual com localização no município de Maceió.

A partir desses critérios foi realizado um levantamento dos índices das escolas estaduais localizadas no município de Maceió, exposto no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), em seguida, houve a seleção das escolas alvo dessa pesquisa. Desse modo, após a escolha, foram apresentados a cada instituição os interesses que permearam essa investigação.

Antes de aplicar os instrumentos de pesquisas, foram realizadas algumas observações nas escolas a fim de conhecê-las melhor e assim poder caracterizá-las.

Neste sentido, ao levantar os resultados do IDEB referentes a 2013, foi constatado que, apesar da escola A ter um aumento sua média não alcançou as metas estabelecidas pelo MEC, como se observa o aumento foi de 3,0, que foi a nota obtida em 2011, para 3,7, todavia esperava-se uma nota de 4,9, é possível analisar também, a partir do quadro, que, em nenhuma das edições, a instituição alcançou a nota esperada.

**Quadro nº10-IDEB da escola A dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

IDEB observado						Metas Projetadas							
Escola A	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	3,8	3,4	3,2	3,0	3,7	3,8	4,2	4,6	4,9	5,2	5,4	5,7	6,0

Fonte: INEP/ MEC (2013)

Enquanto que a escola B, apesar de ter sua nota um pouco diminuída, alcançou a meta prevista, em que se observa que era esperado um índice de 4,7. Também pode ser depreendido, a partir da análise do quadro a seguir, que, desde a edição de 2007, a escola vem alcançando as metas estabelecidas.

**Quadro nº 11- IDEB escola B dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

IDEB observado						Metas Projetadas							
Escola B	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	3,6	3,9	4,4	5,1	4,8	3,7	4,0	4,5	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9

Fonte: INEP/MEC (2013)

Já no primeiro contato da pesquisadora com as escolas, campos de estudo, já foram explicitados, de forma breve com cada um dos envolvidos de maneira individual, os objetivos e a metodologia dessa investigação, como também, nesse momento, foi solicitada a assinatura por parte dos professores e gestores participantes da pesquisa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em outros momentos, foram realizadas algumas observações, da rotina da escola, de reuniões pedagógicas, do Projeto Político Pedagógico da Escola, das aulas, das avaliações das escolas e de alguns planos de aula, durante um período de quatro meses em uma escola e de seis meses na segunda instituição, para levantar a maneira de como a escola vem se articulando para alcançar melhores notas no IDEB e para verificar se, de fato, essas instituições relacionam seus trabalhos aos resultados aferidos por esse instrumento avaliativo, conforme demonstra o roteiro em anexo de observação. Os registros foram feitos em anotações por escrito.

Desse modo, para a compreensão da realidade investigada foram elencados alguns autores que possibilitassem a leituras de tais achados, pois os princípios de uma investigação ou o aporte teórico devem ser escolhidos com base nos dados levantados para a leitura dos mesmos, não de forma contrária. Neste sentido, nesta pesquisa houve um cuidado de levantar produções em livros e periódicos, que abordassem a temática explorada, sendo que para a compreensão da conjuntura atual autores como Mészáros (2002); Gruppi (1987); Silva Jr (1999) Ferreira (2009); Frigotto (2010) foram essenciais em suas análises.

Para apreensão da configuração das políticas educacionais atuais, século XXI, autores como Oliveira (2009); Souza (2007); Holfling (2001); Afonso (2001); Melo 2004 trouxeram enormes contribuições, enquanto que, para a compreensão das políticas avaliativas que deram

origem ao IDEB, os textos consultados foram os seguintes: Freitas (2005); Rocha (2013); Unesco (1990); Horta Neto (2007) ; Barroso (2002); Brasil (2008), entre outros.

Nesta pesquisa foi realizada também a análise documental, “que assemelhasse muito a pesquisa bibliográfica”, sendo importante destacar que a diferenças entre ambas está nas fontes utilizadas por cada uma delas (GIL, 2008, p.51). Com base nisso, esse instrumento foi imprescindível para compreender e desvelar como os documentos oficiais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que inclui o IDEB como um termômetro da qualidade educacional brasileira, e outros documentos e portarias promulgados pelo MEC, tratam das categorias elencadas por essa pesquisa.

### **3.2 As categorias de análise**

Para garantir uma organicidade nesta pesquisa foram elencadas algumas categorias de análise a partir da fala dos entrevistados e do objetivo geral de analisar como a gestão pedagógica e os professores vêm articulando a sua prática pedagógica com as habilidades exigidas no IDEB, buscando compreender quais as metamorfoses que ocorrem ou não na sala de aula, considerando também os seguintes objetivos específicos:

- 1 – Levantar o contexto do surgimento das políticas avaliativas no Brasil;
- 2 – Selecionar duas escolas públicas estaduais de Maceió e realizar um levantamento do IDEB a partir da participação das mesmas nas edições do referido índice;
- 3 – Analisar se as escolas pesquisadas têm modificado suas propostas pedagógicas com base nas matrizes da Prova Brasil, a partir da observação da escola e leitura do PPP;
- 4 – Identificar as medidas adotadas pelas escolas para diminuir a reprovação, a evasão, por serem fatores que também compõem o IDEB das escolas;
- 5 – Identificar os recursos materiais e humanos em duas escolas, com desempenhos diferentes no IDEB, uma com baixo desempenho e outra com média alta, realizando-se uma comparação das condições objetivas que cada escola dispõe;
- 6 – Analisar como a gestão pedagógica e os professores relacionam seus trabalhos aos resultados do IDEB, a partir da observação das instituições e de sua rotina;

- 7 – Levantar os fatores administrativos, estruturais, financeiros e pedagógicos presentes na escola que contribuem para um alto ou baixo desempenho no IDEB.

Para o desenvolvimento desse estudo e com base nos objetivos da pesquisa foram levantadas algumas categorias em conformidade com a orientação de Bardin (1977) que defende que as escolhas destas devem ser em virtude da dimensão da análise e do próprio objetivo pretendido. Neste sentido, seguem, logo abaixo, as categorias definidas *a priori* e a após a pesquisa de campo:

**Projeto Político Pedagógico**, visto que, nesse novo cenário, o Projeto Político Pedagógico constitui uma formidável estratégia para a garantia da qualidade técnica e política no atendimento as necessidades de ensino, é o espaço para construção de novas trilhas, principalmente por razões político-pedagógicas (OLIVEIRA, 2004, p.6). Ainda, segundo Oliveira (idem), o PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino, ele explicita um caminho a ser percorrido pelo coletivo da escola, ele é um instrumento que permite que o trabalho escolar tome novos e outros rumos, pelo trabalho dos sujeitos envolvidos.

**Gestão Pedagógica:** Esta é considerada a categoria central neste trabalho, pois, de acordo com Hengemuhle, (2004, p.191), a gestão pedagógica é o âmbito mais importante da gestão educacional, pois o gestor será um líder responsável pela coordenação do projeto pedagógico da instituição.

**Avaliação da aprendizagem e avaliação externa do desempenho escolar**, pois os processos de avaliação estão ligados intimamente às finalidades, pelo fato de que a avaliação é quem valida os conteúdos, ela atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades [...] SACRISTÁN (2000, p. 311), ou seja, a avaliação tem a sua centralidade no ato pedagógico, pois ela é que definirá o que deve ser estudado.

**Políticas públicas de educação**, esta categoria surgiu a partir de algumas leituras em que foi percebido que a função social da escola está atrelada aos princípios da sociedade em que ela está contextualizada e este fato pode ser percebido ao longo da história da humanidade. Neste sentido, pretende-se levantar qual a função pedagógica da escola priorizada nas políticas públicas educacionais no contexto do IDEB.

**Processo ensino e aprendizagem**, porque a aprovação/reprovação e a permanência/evasão são os instrumentos utilizados para mensurar o IDEB, além da Prova Brasil.

Considerando as categorias elencadas, a entrevista, neste estudo, foi também um dos instrumentos para a coleta de dados a fim de responder a problemática levantada, em que cabe destacar que foi estimada a existência de algumas limitações por parte desse instrumento, porém estas dificuldades, conforme Szymanski (2008) poderão ser contornadas desde que esta técnica utilize a refletividade como ferramenta, em que o pesquisador ao obter a fala dos entrevistados diante das indagações que ele levanta, traz novamente a sua fala, utilizando suas palavras enquanto pesquisador, para que o pesquisado tenha condições de refletir, discordar ou modificar suas colocações durante a entrevista.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que toda atividade humana está entrelaçada pelas emoções, desse modo, poderão ocorrer alguns ocultamentos, pois, de acordo com Szymanski (2008, p. 13), isto acontece quando o entrevistado esconde as informações que supostamente acha que vão ser ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para seu grupo. Neste sentido, ao obter-se uma resposta de entrevista é necessário buscar o que está implícito, ou seja, o que motiva os sujeitos a oferecer determinadas respostas.

Desse modo, como parte desta investigação foram realizadas entrevistas com um coordenador e dois professores do ensino fundamental de cada uma das escolas campo dessa pesquisa, durante o horário de intervalo. Sendo importante esclarecer que a escolha por professores do 5º ano deu-se pelo fato de que estas turmas constituem um dos focos da Prova Brasil, avaliação que mensura o IDEB das escolas.

A entrevista foi realizada face a face com o objetivo de ter uma percepção dos mínimos detalhes, a exemplo, o movimento corporal dos sujeitos pesquisados. Esse instrumento foi organizado de forma semi-estruturada, com perguntas abertas e fechadas para que o entrevistado tivesse mais espaço para expressar-se.

Nesta investigação foi garantido aos sujeitos participantes da observação e das entrevistas, explicações sobre a mesma, como também é relevante destacar que foi feita uma solicitação para gravação de áudio com a garantia do anonimato, por isso para a identificação dos entrevistados utilizou-se números, ao invés dos nomes dos envolvidos.

### **3.3 Procedimentos de análise dos dados**

Considerando esses aspectos, é relevante expor que o procedimento utilizado para análise dos achados levantados nesta pesquisa foi a análise do conteúdo. De acordo com Bardin (1977, p.42), essa ferramenta consiste em “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do



conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

A escolha por esse procedimento deu-se em virtude de que “a análise do conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1977, p.44). Esta técnica de análise, de acordo com a autora, deve ser organizada em três estágios: a pré-análise, que é o momento de organização e sistematização das ideias iniciais; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Dando continuidade a pesquisa e com interesse de levantar alguns dados dos entrevistados foi aplicado um questionário de perguntas fechadas e abertas, visto que esta técnica apresenta praticidade tanto na aplicação como no levantamento de dados, este instrumento foi aplicado com professores e coordenadores da escola a fim de levantar seu perfil socioeconômico e cultural.

### 3.4 Perfis dos entrevistados e da escola coletados por meio do questionário

Como afirmado anteriormente, foi aplicado um questionário juntos as educadoras, sujeitos dessa pesquisa, a fim de levantar alguns dados socioeconômicos necessários para compreensão do objeto de pesquisa aqui empreendido, com base nisso os quadros abaixo sintetizam as informações que foram expostas nesse instrumento de pesquisa.

**Quadro nº 12-Levantamento dos dados apresentados no questionário**

<b>PERFIL DAS EDUCADORAS ENTREVISTADAS</b>		
	Escola A	Escola B
Faixa etária	32-39 anos	36-50 anos
Gênero	Todas do sexo Feminino	Todas do sexo Feminino
Estado Civil	1 solteira e 2 casadas.	2 solteiras e 1 casada.
Nível de escolaridade	3 concluíram os estudos em uma instituição particular.	2 estudaram em uma instituição pública e 1 na particular.
Número de educadoras entrevistada	2 professoras e 1 coordenadora	2 professoras e 1 coordenadora
Renda mensal	Na faixa mais de um salário e menos de 4.	Na faixa de mais de 2 e menos de 8 salários.

Com a relação ao nível de escolaridade dos pais somente uma, entre as seis entrevistadas, os pais tem o nível superior e demais o pai e a mãe têm a até o nível fundamental completo.

Outros dados levantados no questionário podem ser analisados no quadro abaixo:

**Quadro nº 13- Dados da escola A e B**

ESCOLA A		ESCOLA B	
Vínculo empregatício das educadoras	1 (Efetiva, a coordenadora) 2 (Monitores, a professoras)	Vínculo empregatício das educadoras	3 (Efetivas)
Exerce outra atividade remunerada além do magistério	2 (Não) 1(Sim)	Exerce outra atividade remunerada além do magistério	3 (Não)
Modalidade que ensina	2 (1º ao 5º ano) 1(6º ao 9º ano)	Modalidade que ensina	3( 1º ao 5º ano)
Quantos turnos trabalham	2 (2 turnos) 1 (somente 1 turno)	Quantos turnos trabalham	2 (turnos) 1 (turno) 2 (turnos)
Na escola há reuniões periódicas	2 (Não) afirmam as professoras 1 (Sim) coordenadora	Na escola há reuniões periódicas	3 (Sim)
Frequência dessas reuniões	2 (não especificaram) 1 (Semanal)	Frequência dessas reuniões	3 (Semanais)
Qualidade dessas reuniões	1 (satisfatória) afirma a coordenadora 1 (insatisfatória) 1 (não especificado)	Qualidade dessas reuniões	2 (satisfatória) 1(Não especificou)

Formação escolar	3 (pública)	Formação escolar	3 ( pública.)
Formação inicial	2 (Pedagogia) 1(Letras), a coordenadora	Formação inicial	1(Magistério ) 1(Superior pedagógico) 1(Pedagogia)
Modalidade que estudou na graduação	2 (EAD) 1 (Presencial)	Modalidade que estudou na graduação	3 ( Presencial)
O tempo de trabalho no magistério	1 (até 2 anos) 1(3 a 9 anos) 1(10 a 15 anos)	O tempo de trabalho no magistério	1 (acima de 16 anos) 2(10 a 15 anos)
Tempo que obteve o diploma	1 (3 a 9 anos) 2 (10 a 15 anos)	Tempo que obteve o diploma	2 (10 a 15anos) 1 (Acima de 16 anos)
Participação de palestra sobre o IDEB	3 ( Não participaram)	Participação de palestra sobre o IDEB	1 (Sim) 2(Não)
A presença de formação continuada na escola	3 (Não)	A presença de formação continuada na escola	3(Não)
Há discussão sobre o sistema de avaliação?	1 (Sim), a coordenadora afirma 2 (Não)	Há discussão sobre o sistema de avaliação?	2 (Sim) 1 (Não)
Considerações das professoras sobre o IDEB	2 (Não estão satisfeitas) 1 (Acha importante)	Considerações das professoras sobre o IDEB	3 (Não estão satisfeitas)

Fonte: A autora (2014)

Neste quadro, é perceptível as controvérsias nas informações dadas pelos entrevistados da escola A e da coordenadora pedagógica dessa instituição. Também algumas divergências existentes entre a instituição A e B, nessa última, as educadoras encontram-se satisfeitas com

as reuniões realizadas e na primeira, somente a gestora sente-se realizada com as discussões feitas na escola.

Quanto ao perfil das professoras, é possível analisar o fato de que todas cursaram a sua Educação Básica em um espaço público. Na escola A, todas as docentes são monitoras em início de carreira, enquanto que as da instituição B são efetivas e exercem a profissão há muitos anos.

## 4 GESTÃO PEDAGÓGICA E O IDEB: metamorfoses em sala de aula

Este quarto capítulo tem como finalidade apresentar os resultados das análises e interpretações realizadas a partir dos dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa, que focou na compreensão das modificações ocorridas ou não na gestão pedagógica de duas escolas estaduais, localizadas na cidade de Maceió, diante da utilização do IDEB como um indicativo da qualidade escolar.

Desse modo, este capítulo encontra-se estruturado da seguinte maneira: inicialmente, é realizada uma reflexão acerca da Gestão pedagógica dentro do cenário atual, em que o IDEB possivelmente passa a induzir a práticas educativas para atingir uma boa média. Posteriormente, são feitas as análises e interpretações das entrevistas com base nas categorias elencadas na pesquisa: Gestão pedagógica; Processo ensino-aprendizagem; Avaliação interna e externa; Projeto político pedagógico e políticas educacionais.

### 4.1 A gestão pedagógica diante do IDEB

Para uma compreensão do que é a gestão pedagógica convém resgatar o sentido do que é pedagogia, “um ramo da ciência direcionado à compreensão de uma prática social e complexa que é a educação” (ALMEIDA; SOARES, 2010, p.15). Neste sentido, o trabalho pedagógico consiste “em um conjunto de práticas sociais intencionalmente sistematizadas de formação humana, que ocorre nas relações sociais de acordo com cada fase específica de desenvolvimento das forças produtivas” (*ibidem*, p.16).

Sob essa ótica, o trabalho pedagógico constitui um campo estratégico de disseminação de novas ideologias e esse fato pode ser percebido a partir da análise do surgimento do gestor pedagógico, profissional que aparece justamente da transposição de novas estratégias econômicas de administração, em que:

No âmbito da administração empresarial, à luz da própria concepção taylorista de *management*, desenvolveram-se novos conceitos administrativos, como os de gestão e gerência, que rapidamente invadiram as distintas áreas temáticas da administração. Surgiram, assim, os cargos de *gestor e gerente*, em substituição ou adição aos de *administrador e diretor*. (SANDER, 2005, p.44).

No campo educacional, há o surgimento do supervisor pedagógico dentro de um contexto de separação entre o pensar e o executar, instaurando um controle semelhante ao que é vivenciado nas fábricas em busca da eficiência. A presença desse profissional nas escolas garante a divisão do trabalho “entre aqueles que definem, acompanham e controlam o processo de ensino (os supervisores) e aqueles que desenvolvem as atividades docentes (os professores)” (ALMEIDA; SOARES, 2010, p.21). De um modo geral, esse administrador escolar passa a ser encarado como um simples executor do que foi deliberado em instâncias superiores.

Todavia, é relevante ressaltar a necessidade de superar essa visão fragmentada do trabalho pedagógico, pois “os professores como profissionais da educação têm no pedagógico a centralidade de seu trabalho e dentro da sala de aula são os gestores do pedagógico.” (MACÊDO, 2011, p.84).

No cenário da década de 1980 e 1990, de Reforma das Políticas Educacionais, o termo administração escolar é substituído pelo termo gestão, que Falsarella (2014, p.1), a partir de Luck, expõe “que não se trata da simples troca de um termo pelo outro, porém da proposição de um novo conceito de organização educacional”.

Para Sander (2005, p.47), “a gestão da educação abarca desde a formulação de políticas, planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e as instituições escolares até a execução” Com base nisso, a gestão pedagógica, para alguns autores, configura-se como um dos ofícios da gestão educacional e escolar e, de acordo com Hengemuhle, (2004, p.191), a gestão pedagógica é o âmbito mais importante da gestão educacional, pois o gestor será um líder responsável pela coordenação do projeto pedagógico da instituição.

Neste sentido, de acordo com Ferreira (2013, p. 113), a gestão pedagógica:

A gestão do pedagógico é mais do que o planejamento, a elaboração do Projeto Pedagógico da instituição. Incluem todas as práticas pedagógicas, as crenças, os estudos, os planejamentos, enfim, todas as ações que resultam na atividade central da escola: a aula e na atividade básica dos professores: a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Não é, portanto, atividade individual. Ao contrário, é coletiva, pois exige diálogo, participação, implicação, atitude, comprometimento, ação. Essas exigências contribuem para que os professores estejam em processos de referência e auto-referência, entendendo-se como coletividade, porque uma ação implicará nas ações dos outros e isso vale até mesmo para as resistências, serão sempre implicadas nas resistências dos demais integrantes da escola.

Esta dimensão da gestão educacional, a gestão pedagógica, está voltada para o objetivo primordial da escola que é o processo de ensino-aprendizagem, em que todas as demais dimensões da gestão da educação devem estar voltadas para ela e o papel do gestor é acompanhar as ações que estão diretamente relacionadas ao planejamento, ao ensino e à sala de aula.

Na atualidade, a gestão pedagógica educacional vem sendo pressionada pelas políticas de avaliações na busca de melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, como foi abordado no primeiro capítulo, constitui um instrumento estratégico de legitimação da nova faceta do Estado no campo educacional, interventor, que passa a interferir na escolha dos objetivos pedagógicos da comunidade escolar, e mínimo, que procura racionalizar os recursos aplicados à educação e, por isso, passa a responsabilizar as instituições por seus resultados.

Com base nisso, professores e gestores têm voltado suas práticas, mesmo que parcialmente, para as orientações propostas nestas avaliações padronizadas pelo fato de esse instrumento consolidar um processo de responsabilização desses educadores mediante a divulgação de *ranking* das escolas, privilegiando uma pedagogia de resultados, em que “o governo se equipa com os instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas”. (SAVIANI, 2007, p. 1253).

#### 4.1.1 A gestão pedagógica e a sala de aula: Diferentes olhares sobre o IDEB como uma política avaliativa de indução de práticas pedagógicas

O primeiro momento da entrevista com gestores e professores das duas escolas investigadas teve-se ao interesse em levantar a visão desses educadores sobre IDEB, enquanto política avaliativa da qualidade educacional. Nessa oportunidade, os sujeitos entrevistados fizeram uso de suas falas para apontar da maneira como o IDEB é visto pela equipe escolar:

*<sup>1</sup>Ele não mudam nada! Ficam camuflando uma realidade, entendeu? Porque eu digo isso, porque quando chega o final, tem crianças que... aqui mesmo tem um quinto ano, eu tenho uma quando você pede ao menino leia e o menino e você percebe a dificuldade que eles têm*

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar, que as falas das educadoras foram transcritas, nesse trabalho, em sua forma literal.

*para ler, né? [...] mas eu não sei (risos) às vezes eu fico na dúvida com relação ao IDEB, porque me surpreendi, em 2009 eu me surpreendi com a nota porque foi superior a 2007, e 2009 e 2011. (Professora 2 da escola B).*

A coordenadora dessa escola confirma a fala da professora, argumentando, ao referir-se ao IDEB, que:

*“O papel dele é avaliar a escola, mas assim, eles avaliam de forma superficial, né! Que tem coisas que podem ser melhor e que pode ser menos, mas só que é de forma superficial.”*

As falas dessas duas educadoras denotam o fato de que elas reconhecem as limitações do IDEB enquanto instrumento avaliativo da qualidade da educação brasileira, pois, como acentua alguns autores, como Paz (2011), esse índice, em sua formulação, desconsidera outros elementos preponderantes para qualificar o ensino. Além do mais, e isso as professoras atestam em suas colocações, quando afirmam que chegam até ficarem surpresas com as notas, os resultados são pontuais e quantitativos, por isso são passíveis de erro e manipulação e, em virtude disso, uma boa média pode não significar diretamente uma melhoria na qualidade da educação ofertada no Brasil, como no caso dessa escola que apesar de ter um bom índice, a professora percebe que os alunos têm muita dificuldade até mesmo para ler um texto.

Com relação à equipe de professores entrevistados da instituição A, as educadoras expuseram um olhar não muito diferenciado daquelas da escola B, além de demonstrar uma enorme preocupação que também fora percebida no momento da entrevista, isso é notável já fala da gestora pedagógica:

*Ai (respirou fundo) o IDEB. O IDEB da escola é um problema, entendeu? que a dez anos a gente vem perdendo dois pontos, desde 2006 que a gente vem perdendo dois pontos a cada ano. (calou-se). (Coordenadora da escola A)*

O exposto por essa coordenadora demonstra a aflição dela pelos índices até então alcançados, mas também elucida o fato de que o IDEB, apesar de ser uma política avaliativa aplicada desde 2007, ainda é pouco conhecido profundamente, e isso ficou claro também na fala das professoras dessa escola, quando foi indagado sobre o que elas conheciam sobre esse instrumento:



*Conheço, não profundamente, né! Mas conheço, eeee... concordo com ele (professora 1 da escola A).*

Após essa fala dessa educadora 1, questionou-se o porquê dela afirmar que concorda com IDEB e diante disso ela argumentou:

*Concordo com ele, se ele for usado... que seja feita uma avaliação e da avaliação tem que se resolver o problema que precisa ser resolvido.*

A professora 2 dessa mesma instituição também faz a sua ponderação sobre o IDEB:

*[...] “É... eu na tinha conhecimento, até então, mas esse ano eu comecei a receber algumas orientações da própria escola, porque esse ano nós tivemos a Provinha Brasil (professora 2 escola A)”.*

Essa educadora, em sua fala aqui apresentada, confundiu a Prova Brasil com a Provinha Brasil, que parte do interesse de avaliar alunos no nível da alfabetização, pois, como foi exposto no segundo capítulo, ao levantar a maneira pela qual a nota do IDEB é composta, a avaliação externa que será considerada na formação desse índice é Prova e não Provinha.

#### **4.2 O trabalho pedagógico das duas escolas mediante ao IDEB: O trabalho com descritores, a apatia e a manipulação de dados**

Toda ação pedagógica desenvolvida na educação escolar traduz uma concepção de mundo e de educação. Para Saviani (2007), a concepção que fundamenta a lógica das políticas educacionais que compõem o IDEB é da Pedagogia dos resultados, que não considera os processos desenvolvidos nas instituições educacionais, estando enquadradas no novo formato das políticas de um Estado mínimo e interventor, que, apesar de diminuir suas responsabilidades, pressiona as instituições por resultados pontuais e quantitativos, desconsiderando os percalços apresentados ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa investigação, a partir da observação e da entrevista, atreladas ao perfil dos educadores traçados com base no questionário, foi possível levantar algumas ações pedagógicas desenvolvidas ou não pelas escolas pesquisadas a fim de obter uma boa média na nota do IDEB. Neste sentido, apesar das estratégias tomadas pelas duas escolas na busca de

um bom índice foram divergentes, entre a escola que superou as expectativas do MEC e a que obteve uma nota baixa, é notável alguns impactos dentro dessas instituições, mesmo que sutis, a partir da implementação desse instrumento que afere a qualidade educacional escolar.

Desse modo, pode-se observar que a escola que mantém um bom índice e superou as expectativas do MEC parte de um trabalho com base nos descritores avaliados pelo IDEB:

*Sim, a gente procura trabalhar em cima dos descritores, aqueles descritores que estão em falha, esse ano mesmo nós já tivemos o resultado da ANA, já saiu e a gente já viu o que precisa ser trabalhado. Então, as questões que a gente faz, os simulados, os alunos, os descritores que tem mais dificuldade a gente procura focar as atividades naquele descritor. (Coordenadora escola B).*

Uma das professoras entrevistadas dessa escola confirma, afirmando o seguinte:

*É os descritores, assim no dia a dia eu ainda tenho dificuldade em trabalhar com esses descritores, eles são trabalhados só no ano que se vai fazer a Prova Brasil, no ano da Prova Brasil, no dia a dia é mais difícil de trabalhar esses descritores, também são atividades mesmo que você tem que xerocar, aí fica difícil. (Professora 2 da escola B).*

É possível analisar que apesar da dificuldade em trabalhar em cima dos descritores pelo fato de que esses desconsideram que há, no Brasil, diversas realidades e níveis de aprendizagem, no ano de aplicação da Prova Brasil eles são trabalhados.

Os trabalhos com os descritores acentua o que Afonso (2009) argumenta ao explicar que devido ao fato dessas avaliações levantarem o *rankings* da qualidade educacional, acabam por pressionar a comunidade escolar, e por isso, “tendem a transforma-se em factores que condicionam as opções pedagógicas e profissionais”, pois a tendência é que a gestão pedagógica da escola, buscando que os alunos obtenham sucesso nessas avaliações externas, tomem apenas como norte a construção das competências e habilidades que serão considerados nessas avaliações, ou seja, o uso desse formato de avaliações no campo educacional[...] “muito embora se vise explicitamente garantir algum controle da qualidade, um dos principais efeitos dessa intervenção do Estado tem sido uma considerável pressão sobre os professores para ensinar meramente para testes”. Mediante a isso, o Estado acaba por impor os conteúdos e objetivos que as escolas devem trabalhar.

Com efeito, o que se nota é um processo de metamorfose na gestão pedagógica dessa escola, em que os níveis de aprendizagem são desconsiderados em razão do trabalho estar centrado nas avaliações que compõem o IDEB.

Já escola A, que é a escola que não atingiu a meta prevista pelo MEC, trabalha de forma diferente, o que se nota é certa apatia com relação ao uso dessas habilidades e competências cobradas nessas avaliações, e isso foi notável quando foi indagado se a escola trabalhava em cima dos resultados do IDEB e como o trabalho era feito.

*Fazendo exatamente, partindo sempre do princípio (fala com tom de riso), a cada ano que a gente recebe, a gente apresenta pra os profissionais, como a gente fez essa semana, e cada um dar uma ideia de como gostaria de trabalhar e a partir daí, né? O problema é que depois (risos)... A discussão existe, a gente discute tudo pra o que cada uma vai fazer pra melhorar o índice, mas a cada ano a gente ver que essas discussões não tiveram muito sucesso. (Coordenadora escola A).*

Entretanto, as professoras entrevistadas dessa escola deixam claro que a existência dessa única reunião para discutir o IDEB foi muito limitada, não surtindo muito efeito, porque como está exposto na fala dessas docentes e pode ser percebido através da observação desse encontro, não houve uma análise do que, de fato, era um descritor, como construí-lo e quais descritores precisariam ser desenvolvidos com os alunos, é o que demonstra a fala da docente que segue:

*Não (enfático), infelizmente a escola aqui ainda não trabalha em cima dos resultados, que deveria haver um reforço pra os alunos que ainda têm muitas dificuldades e isso não existe na escola. A escola trabalha apenas com a rotina normal do ano letivo (fez um barulho com a garganta) e alguns assuntos que são dados na Prova Brasil, mas fora isso a escola não realiza nenhuma outra atividade. (Professora 2 escola A).*

O exposto por essa professora confirma o que pode ser analisado nas observações, o fato de que ainda não há um trabalho nessa instituição em cima dos resultados da Prova Brasil, exame esse que compõe o IDEB. Essa professora reforça a sua afirmação:

*Como eu falei, só foram duas reuniões, na primeira foi passado rápido, foi passado o material e ficou e ter novos momentos, novos planejamentos, da gente buscar conhecimentos e até atividades pra melhorar o dia a dia na sala de aula... pra preparar o aluno pra Provinha Brasil, mas não houve continuidade como eu tinha falado. Em reuniões e até em material, deixou um pouco vago, deixou um pouco a desejar esse acompanhamento. (Professora 2 da escola A).*

Nas colocações da professora 2 ficou explícito o fato de que ainda não há uma compreensão sobre o papel do IDEB e que como ele é configurado, pois nessa fala como também em tantas outras, aborda a Prova Brasil como Provinha Brasil, que é uma Prova que está direcionada a avaliar os alunos da alfabetização.

A apatia dessa escola demonstra o fato de que a implementação de uma política pública ou programas não se dá de forma direta, com a reprodução total do que foi planejado e isso deve-se ao fato de que há uma distância entre a dinâmica das instituições que recebem a política e o que foi planejado para essa política, “sábio e necessário admitir que a implementação *modifica* as políticas públicas”. (ARRETCHE, 2002, p.2, grifo da autora).

Já a escola B, além de trabalhar em cima dos descritores, tomou outra estratégia para manter uma boa média, que foi aprovação de uma porcentagem de alunos para que a nota do IDEB da instituição não regredisse, independente do nível de aprendizagem do aluno. A gestora da escola estipulava o total de alunos que as professoras poderiam reprovar naquele ano. Freitas expõe que da forma como o IDEB é mensurado, ao considerar o fluxo escolar, “ele poderá estimular no curto prazo a liberação do fluxo para reduzir a reprovação, regularizando o tempo de permanência do aluno na escola e aumentando o valor do IDEB, sem que isso necessariamente signifique aumento do desempenho do aluno”, é o que, de fato, vem acontecendo nessa escola. (FREITAS, 2007, p.980).

A aprovação de uma porcentagem de estudantes independente do nível de aprendizagem deles acaba por difundir os novos objetivos desse Estado neoliberal, por reduzir o tempo de permanência na escola dos alunos que teriam que ficar mais um tempo na escola para um real aprendizado, diminuindo, assim, os custos do aparelho estatal no financiamento da educação.

A partir dessa realidade, é possível inferir que da maneira como está estruturado, o IDEB adéqua-se às políticas públicas de massificação, que é o aumento apenas quantitativo do acesso à educação escolarizada, pois, dessa forma, o Estado, com custos menores, garante a entrada dos alunos ao sistema escolar, no entanto o que deve ser questionado é que tipo de

educação é ofertado nesses estabelecimentos de ensino, uma vez que essa expansão é apenas numérica. Pesquisas, como a de Pereyra (2008), apontam que o aumento quantitativo do acesso não representou uma democratização do capital cultural considerado hegemônico dessa sociedade, pois permanecem nos cerne das escolas diversos problemas ainda a serem resolvidos.

#### 4.2.1 O processo de ensino-aprendizagem diante do IDEB: o foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

Durante a pesquisa, foi possível observar que a gestão pedagógica da escola A, apesar de não centrar suas discussões na construção dos descritores cobrados na Prova Brasil por meio de reuniões periódicas, a partir da observação da única reunião pedagógica que houve em torno do IDEB, foi possível constatar que a estratégia desenvolvida por essa instituição deu-se a partir da orientação de que as professoras deveriam focar em suas práticas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse fato foi enfaticamente explícito na fala da coordenadora Pedagógica que elucidou o seguinte na discussão com as docentes:

*“Foquem o trabalho em Língua Portuguesa e Matemática e as outras disciplinas vocês fazem trabalhinhos para casa”*,

Apesar de que, na entrevista, ela afirma o contrário:

*Em São Paulo, a lei foi mudada, não aqui a matriz curricular da gente continua a mesma, mas, em São Paulo, só se trabalha Português e Matemática do 1º ao 3º ano. Então, eu gostaria de implantar aqui, mas não dar porque não é o correto, porque tudo acaba indo estilo denuncia pra coordenadoria, mas seria o ideal você trabalhar só os primeiros anos...embora você não deixa de fazer um seminário com o aluno, o professor pode continuar meia hora, discutindo um assunto de Ciências de Religião ou de História ou de Geografia, mas focasse mais nessas duas disciplinas que são muito cobradas.*

É notório que devido ao fato de que essas avaliações que medem o IDEB considerarem apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a gestão pedagógica das escolas, ao sentir-se pressionada, reduz o trabalho pedagógico das escolas nessas duas áreas de conhecimento, desconsiderando, assim, as demais.

Devido às exigências feitas na reunião, as professoras foram enfáticas em afirmar que, apesar do fato de que na escola ainda não há um trabalho mais intensivo em torno dos descritores dessas disciplinas aferidos pela Prova Brasil, há uma priorização das disciplinas avaliadas pelo IDEB, como se nota no exposto pelas professoras:

*Existe realmente um foco maior em relação a português e matemática, é a gente dá cinco aulas de português e matemática durante a semana, é uma porque a gente precisa desenvolver melhor a leitura, a compreensão, porque não adianta o aluno saber ler e não saber dizer o que entendeu sobre o que ele acabou de ler. Então, a gente acaba focando essas disciplinas, não dizendo que as outras também não são importantes, claro que as outras são também importantes até porque fazem parte do nosso dia a dia, do cotidiano de cada um, a gente trabalha, mas o nosso foco é Língua Portuguesa e Matemática (Professora 1 da escola A).*

*Foco, e a outras eu saio, né, distribuindo, desde que dentre as outras prevaleça Língua Portuguesa e Matemática. Até nas outras disciplinas, a gente trabalha a leitura, a interpretação de texto, a gente trabalha também a questão das datas, trazendo pra eles escalas, pra eles, medidas, então tudo... mesmo em Ciências e História a gente procura trabalhar Língua Portuguesa e Matemática.(professora 2 da escola A).*

Há uma desconsideração as áreas de conhecimento, pois até mesmo quando se trabalha as outras disciplinas as professoras não consideram os objetivos específicos dos demais campos de conhecimento, privilegiando apenas Língua Portuguesa e Matemática e esse fato pode ser notado até mesmo na observação em sala, quando foram aplicados alguns textos de História e Geografia que era enfatizado somente a interpretação de texto.

A escola B, além de trabalhar em cima dos descritores, no ano Prova Brasil, também foca seu trabalho nas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática:

*É tem as aulas que são interdisciplinar né, que dá para ser trabalhado dentro da Prova Brasil, que a gente trabalha de forma interdisciplinar, os projetos, que a gente trabalha projetos e agora sim, põe o foco em Português e Matemática, principalmente no ano da Prova Brasil. Esse ano, a gente já tem um enfoque um pouquinho, não é menor, não é tanto porque tem as questões da xérox, as questões da cópias, os recursos que vêm para escola não é suficiente para ser trabalhado, apesar da escola ter máquina de xérox, o toner, a gente tem que tirar do nosso bolso, a direção, a gente faz conta com os professores, então isso influencia.(Coordenadora da escola B).*

Na fala dessa gestora pedagógica, está explícito também o esforço despreendido por toda equipe escolar em torno da busca por condições favoráveis para manter uma boa média. A luta dessas educadoras não é exposta no momento de divulgação dos resultados por parte do MEC, que, quando apresenta esses dados, não expõe as condições materiais que as escolas contam, e, por sua vez, acabam sendo uma estratégia de dissimulação das grandes disparidades presentes nas instituições brasileiras de ensino.

#### 4.2.2 A evasão e a repetência frente às distinções: O uso de algumas estratégias pelas educadoras

O fluxo escolar é dos componentes considerados na composição do Índice de Desenvolvimento das instituições, no entanto esse componente ao considerar unicamente as questões pedagógicas, ou ao subtrair as notas da escola devido à reprovação, à evasão ou à desistência dos alunos, acaba induzindo algumas escolas a tomarem estratégias para não perder recursos devido a diminuição do IDEB. A preocupação da gestora, abaixo, demonstra bem a necessidade de considerar as especificidades dos alunos no momento de aferir a qualidade das escolas.

*Quando você observa, por exemplo, que o aluno não está preparado pra receber aquele...como aconteceu, tá entendendo? Então, precisaria ter um maior cuidado saber quem é o aluno, como é esse aluno, pra poder você que tipo de prova. Ainda não foi feito um estudo sobre isso, eu acredito que é por isso que o nosso IDEB está baixando, não há essa preocupação, eles pensam que todos os alunos são iguais, na realidade não é [...] Nossos alunos não acompanham é o que eu observei esses anos, aqui na escola não se trabalha a partir do IDEB, só que antes o IDEB não era o foco, mas quem sabe né, hum! É uma coisa que já existe, mas não era nosso foco, mas só que você tem que colocar como foco, porque, a cada ano que fala no estado, o foco é o IDEB, mas a gente não se preocupa, tem escola... a gente é uma escola que não tem verba, então você acaba até colocando a culpa (risos) na falta de verba, você tá entendendo?*  
(Coordenadora da escola A)

A fala dessa coordenadora denota, indiretamente, os impactos da origem socioeconômica do aluno nos resultados das avaliações do IDEB, quando afirma que os alunos não acompanham o processo e enfatiza a necessidade de avaliar quem é esse aluno,

pois os alunos dessa escola, em sua grande maioria, são de classe baixa e filhos de empregada doméstica, servente de pedreiro, enfim são alunos da classe social menos favorecida.

Diante disso, é perceptível a necessidade de superação da visão, que há muito tempo foi defendida, que a escola seria uma grande alternativa para diminuir as desigualdades sociais, pois ao invés de diminuir a desigualdade, ela acaba contribuindo para intensificá-la, pois a escola não é justa, muito menos neutra. Ao contrário, segundo Bourdieu (2008), a escola transmuda a desigualdade social em desigualdade escolar quando em seus exames exige justamente o que, para alguns, já se constitui uma herança cultural familiar e, para, outros é algo distante, pois acordo com o autor (1998, p.41):

[...] Na realidade cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face a ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial da criança diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Bourdieu, em suas análises, apresenta diversos tipos de capitais existentes na sociedade, cabe apontar que, para ele, dentre as diversas formas de capitais, o capital cultural, que constitui o que denomina de capital informacional e que se apresenta de três maneiras: incorporado, objetivado e institucionalizado, é determinante para o êxito escolar. De acordo com o autor, os sujeitos herdam do seu meio familiar um conjunto de disposições correspondentes a sua posição na estrutura social, um capital cultural incorporado na configuração de *habitus* familiar, característico de um grupo ou de uma classe, que causam um grande impacto na vida escolar dos estudantes, pois quanto menor o grau de distância entre este capital originário do meio familiar e social e o capital valorizado pela escola maior será a garantia dos sujeitos obterem o sucesso escolar:

[...] Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar [...] (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.22).

A partir dos estudos de Bourdieu, é possível perceber que é transmitido aos sujeitos, com base no meio e na posição social ocupam, um conjunto de princípios que se constitui



“uma estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus*, é também estrutura estruturada” [...] (BOUDIEU, 2007, p. 164), ou seja, a estrutura ou meio exerce uma grande influência na construção da bagagem cultural dos indivíduos, no entanto os sujeitos, para Bourdieu, não considerados como meros reflexos da estrutura social, pois os sujeitos, ao internalizar o que está posto nesta estrutura, reatualiza-a. Neste sentido, apesar dos sujeitos não construírem um conjunto de disposições de forma mecânica, pode-se entender que a subjetividade dos agentes é construída socialmente, estando atrelada à estrutura a qual o indivíduo pertence, com base nisso, é perceptível que, na escola, encontram-se os mais diversos tipos de *habitus*, pelo fato de que, nos estabelecimentos de ensino, estão sujeitos oriundos dos diversos espaços da estrutura social.

Desse modo, a partir de uma pesquisa estatística, Bourdieu (2006, p.23 e 26) argumenta que, entre todos os fatores de diferenciação, a origem social é o que mais influencia o êxito escolar. Esta realidade deve-se ao fato de que apesar da existência de embates na busca de distinções entre as classes sociais, pois, como afirma o próprio autor em sua obra *Distinção* (2007), a identidade social define-se e afirma-se na diferença, ainda assim a ação pedagógica busca impor uma única cultura como superior e legítima, a cultura das classes dominantes, dissimulando os embates presentes na estrutura social por meio de uma violência simbólica, que, de acordo com Bourdieu e Passeron (2008), trata-se de uma violência:

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU; PASSERON 2008, p. 27).

Nesta perspectiva, a ação pedagógica consagra a cultura dominante como a única universalmente válida pela imposição de um arbitrário cultural, utilizando uma suposta autonomia em relação à estrutura social para dissimular suas reais funções, no entanto é justamente esta capacidade de autonomizar-se, de garantir sua legitimidade e uma representação de neutralidade é que permite ao sistema de ensino ocultar as contribuições que ele traz a reprodução de sociedade estruturada em classes.

[...]Assim, o sistema escolar, com as ideologias e os efeitos gerados pela a autonomia, é para a sociedade burguesa em sua fase atual o que outras

formas de legitimação da ordem e da transmissão hereditária dos privilégios foram para outras formações sociais [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 250).

Diante dessa realidade, a educação escolar passa exigir de todos os sujeitos uma série de aptidões, predisposições e incorporações, ou seja, *um habitus* – princípios geradores e organizadores de práticas (BOURDIEU, 2009), que somente uma pequena parcela de alunos tem porque estas aptidões são originárias da classe dominante.

Com base nisso, a educação escolar para os estudantes das classes mais favorecida é uma continuação de sua cultura familiar, enquanto que, para aqueles originários da classe popular a cultura consagrada pela escola, é algo totalmente novo, é o que explica Bourdieu em sua obra a Reprodução (2006, p.41):

[...] Pues la cultura de la elite está tan próxima a a cultura educativa que el niño proveniente de un médio pequeñoburgués (*y a fortiori* campesino u obrero) ni puede adquirir sino laboriosamente lo que le dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, em resumo, *esse savoir y savoir vivre* que son naturales a uma classe, porque son la cultura de esa classe. Para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada alto precio; para otros una herancia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad.

Bourdieu vai além das aparências demonstrando que a aprendizagem não depende somente do professor e do aluno, como muitos defendem, e é considerada nos documentos oficiais que compõem o IDEB, mas também de fatores externos a escola. Esta realidade é dissimulada pelo sistema escolar pela ideologia do mérito individual, ou seja, os diferentes resultados obtidos pelos estudantes tendem a serem analisados a partir de explicações individuais, não levando em consideração a influência da origem social sobre estes resultados, justificando o êxito ou fracasso escolar a partir de explicações tais como a de aptidão ou inaptidão, vocação ou dom. Se determinados sujeitos alcançam um bom resultado em sua trajetória escolar é porque foi vocacionado para isto, no entanto a escola ao fazer isto não considera as desigualdades, pois ela utiliza os mesmo critérios para sujeitos tão desiguais.

Para os estudantes da classe mais desfavorecida, a escola é o único espaço de acesso à cultura consagrada, enquanto que os alunos oriundos da elite já têm posse dessa cultura antes mesmo de irem à instituição escolar. Ainda, outra realidade que cabe ser enfatizada, é o fato de que o sistema escolar atribui um maior peso a conhecimentos que não ensinados nele e

que possuem uma grande relevância para o êxito escolar, mas que somente à classe dominante, tendencialmente, tem acesso a estes, como explica Bourdieu:

Sabendo que a vantagem dos estudantes originários das classes superiores é cada vez mais marcada à medida em que se afasta dos domínios da cultura diretamente ensinada e totalmente controlada pela Escola e que se passa por exemplo do teatro clássico ao teatro de vanguarda ou ainda da literatura escolar ao jazz [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 98).

Bourdieu observa também que mesmo os estudantes da classe popular tendo o acesso aos bens culturais valorizados pela escola, a vivência para estes ocorrerá de maneira distinta daqueles que desde cedo foram preparados para esta prática cultural, pois, para os mais desfavorecidos, esta não era uma prática familiar, não possuindo bagagem suficiente para aspirar esta cultura, já à classe elitizada sente-se na obrigação de frequentar estes espaços.

Outro fato que confirma a desigualdade entre as diferentes classes sociais na vida escolar é que a instituição educacional passa exigir dos alunos não somente o domínio dos conhecimentos valorizados, mas também “uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e com a cultura que somente aqueles que possuem familiaridade com a cultura dominante podem oferecer” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.31). Desse modo, a condenação ou confirmação de privilégio, nas seleções escolares, dependerá do modo como os estudantes relacionam-se com a cultura prestigiada pela escola, pois como afirma Bourdieu (1998) o julgamento professoral nas avaliações vai muito mais além que os critérios por ele explícitos, ao avaliar seu aluno, o educador avalia também a origem social deste aluno, ou seja, o aluno é avaliado em seu todo.

Diante do que foi levantado a partir de Bourdieu, a gestora da escola B também enfatiza o fato de que demandas como: aprovação e reprovação independem da escola e isso não é considerado quando é construída a nota do IDEB das escolas:

*Olha, a gente procura já começar a trabalhar em cima da questão IDEB, como eu já falei para você, tem questões que não dependem só da escola, por exemplo, os pais saindo do lugar que habitam para morar em outro local e aí acaba tendo evasão, porque esse ano teve isso mesmo, um conjunto de moradores, eles saíram isso significa que no próximo ano ainda vai ter uma redução menor, assim vai ter um número menor de alunos e isso contribuem também com as taxas. **Que isso não pode ser justificado, tanto é que a direção esse ano já teve perda devido ano passado, a perda na merenda, a merenda escolar que já é pouco, então houve uma perda de trezentos reais, é que era***

*R\$1.200,00 e agora é R\$ 900,00 para a gente manter a qualidade da merenda e isso já fica complicado.*

A redução de verbas dessa escola devido à evasão denota a culpabilização da instituição pela desistência ou evasão do aluno. Além da diminuição no orçamento escolar, esse fluxo pode interferir na redução das notas do IDEB, em virtude disso, essa escola, já que não pode controlar a evasão e desistência, usa como estratégia a aprovação quase que massiva dos discentes para não baixar a sua média.

Nesse quesito, as demandas do fluxo escolar que compõem o IDEB, a instituição A toma medidas diferentes da escola B, como demonstram a coordenadora e uma professora da instituição ao serem indagadas sobre quais medidas eram adotadas por elas para diminuir os índices de evasão e repetência:

*Aquelas que nós discutimos na semana pedagógica, né, entendeu? que sempre foi trazer os pais para conversar sobre isso, então a gente tem uma evasão muito grande até que a evasão nos muitos anos tem diminuído, mas a repetência, entendeu? Falta de compromisso dos profissionais na escola. Como a gente discutiu sobre isso né, Chega o final do ano e o profissional diz que não vai fazer a recuperação daquele aluno porque já passou o ano todo com aquele aluno, então isso é preocupante, é chato quando você conversa com esse profissional que depois é o seu inimigo, a partir do momento que você conversa com ele, chama atenção, por esse fato ali a partir daquele momento, ele não te olha com os mesmo olhos. Então, eu acho que cada profissional deveria ter a responsabilidade de saber em fazer um bom trabalho com aquele aluno, eu sei que passar dez meses com o aluno, mas você escolheu aquela profissão, ninguém te colocou ali, entendeu? Ééé apulso, então, se você fez concurso e se você diz eu quero ser professor, então, você tem fazer, ver o que você vai fazer por esse aluno, então, a partir do momento... esse ano eu acho que não vai ter muita repetência por isso, mas aí esse eu vou observar nas turmas que esses alunos estão entrando. (Coordenadora da escola A).*

Nessa fala, a educadora aponta como medida para diminuir os índices de evasão a convocação dos pais para reunião, todavia as professoras dessa instituição contrariam a fala dessa coordenadora, afirmando o seguinte:

*Não (enfático), escola não vem realizando nenhuma ação, porque, assim a escola hoje tem uma sala de recurso para atender os alunos especiais, mas os alunos que têm alguma dificuldade de aprendizagem por outro motivo qualquer que seja, eles não são assistidos pela*

*escola, então, assim, a escola não funciona como horário integral, não tem reforço. Então, nesse sentido, a escola não estimula o aluno, não tem atividades atrativas e é que favoreçam a aprendizagem e que o índice de aprovação seja maior e que a evasão não aconteça, falta investimento nesse lado. (Professora 1 da escola A)*

O cruzamento das colocações dessa professora e de sua coordenadora demonstra o quanto que as informações expostas por elas divergem entre si, pois essa afirma que a escola vem tomando algumas medidas para melhorar os índices do fluxo escolar, apesar de que isso não depende só fatores internos da escola, como bem expôs a coordenadora da outra instituição, enquanto que aquela argumenta que, na escola, não há atividades de apoio pedagógico a fim de sanar as dificuldades apresentadas no processo pedagógico e assim evitar a reprovação, que é um dos indicadores do rendimento escolar considerando no IDEB, como também nessa escola, de acordo com a educadora, não existem ações voltadas para diminuir o número de evasão escolar.

Outro ponto a ser questionado no depoimento da coordenadora é a responsabilização dos docentes pelos resultados apresentados na escola, quando ela é indagada sobre as ações desenvolvidas dentro da escola para amenizar a evasão e a reprovação, já que esses indicadores são essenciais para a construção de um bom IDEB, ela afirma que o professor deveria ter a responsabilidade de saber fazer um bom trabalho com aluno. Apesar disso, sabe-se que é necessário ao docente procurar desenvolver o seu trabalho da melhor maneira até onde as condições objetivas permitirem, entretanto o que se assiste na realidade educacional, como no caso dessas instituições pesquisadas, é a concretização de políticas que se referenciam em Estado mínimo, que.

Em consequência, a gestão escolar passa a se reger pela denominada cultura do desempenho, objetivada na implementação de mecanismos voltados ao alcance de índices de produtividade e à redução de custos, implicando forte impacto no trabalho docente, o qual, ademais dos processos de intensificação e precarização, passa a sofrer as pressões decorrentes da ideologia da responsabilização, articulada aos resultados das avaliações estandardizadas aplicadas na educação básica. (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013, p.12).

Com efeito, como se pode notar, o docente dentro desse contexto de um Estado mínimo, além de padecer de outros problemas como desvalorização de sua classe, vem sendo responsabilizado por problemas que, em grande parte, fogem de seu alcance. Em virtude

desse deslocamento, os professores acabam assumindo papéis que cabem ao Estado, como no caso da escola B que os educadores arrecadam dinheiro entre si para consertar computadores, máquina de xérox, entre outras coisas.

### **4.3 Avaliação da aprendizagem e avaliações externas do desempenho escolar: o IDEB como um instrumento avaliativo de dissimulação da desigualdade escolar**

É notório o fato de que na sociedade dividida em classe e que o sistema escolar vem a ser um dos instrumentos que contribui para legitimar o privilégio social em mérito escolar ou individual, os exames passam a ter um lugar de destaque, pois é um dos recursos mais poderosos para a ação de legitimação da cultura dominante nas escolas porque os processos de avaliação estão ligados intimamente às finalidades, pois a avaliação é quem valida os conteúdos. Ela atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades [...] SACRISTÁN (2000, p. 311), ou seja, a avaliação tem a sua centralidade no ato pedagógico, pois ela é que definirá o que deve ser estudado, enfim, os exames expressam, inculcam e ratificam os valores da cultura dominante (BOURDIEU, 2008, p.172).

Ainda, o exame torna-se um padrão regulado e institucionalizado da comunicação pedagógica, fornecendo o molde desta ação. Outra característica desse recurso pedagógico que cabe destacar, é que o exame assegura a todos os agentes uma igualdade formal, que é representada pelas avaliações do IDEB, dissimulando as desigualdades sociais por meio da ocultação da função social da escola, em que ela presta serviço à classe dominante, contribuindo para sua perpetuação e simulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica.

A escola, para cumprir suas finalidades de conservação social, atribui ao exame um grande poderio, conferindo-lhe o momento da verdade pelo fato de que este baseia-se em uma falsa equidade escolar. Neste sentido, o sistema escolar parte da defesa que o exame considera um único objetivo, o de prestar serviço à instituição, no entanto, ao superar a ideologia de que a escola é neutra e independente, pode-se perceber o que este recurso oculta. Como afirma Bourdieu:

De fato, para supor que as funções do exame não se reduzem aos serviços que ela presta a instituição e, menos ainda, às gratificações que ele ocasiona ao corpo universitário, é suficiente observar que a maioria daqueles que, em diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos se eliminam antes mesmo de serem examinados e que a proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção abertamente operada difere segundo as classes sociais. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 185)

Nesta perspectiva, Bourdieu (2008) explica que existem duas maneiras de eliminação: imediata e prorrogada. A primeira forma trata-se de uma eliminação sem exame. Neste caso, os sujeitos são eliminados antes mesmo de serem submetidos aos exames escolares, visto que, ao analisarem as probabilidades de obterem sucesso com base nas suas condições objetivas de sucesso, os alunos acabam excluindo-se do sistema escolar.

Dessa forma, ao analisarem este mecanismo de eliminação, algumas pesquisas ficam presas a explicações individuais, pelo fato de não levar em consideração que a desistência dos alunos da classe popular, que têm a maior possibilidade de eliminar-se, deve-se ao fato de que esta desistência já é decorrente da forma como o sistema escolar está estruturado e as funções do próprio sistema de seleção e eliminação.

Já a eliminação adiada acaba ratificando a eliminação sem exame, pois, ao serem submetidos a exames e serem reprovados, os estudantes oriundos da classe popular, os sujeitos passam a compreender qual é o seu lugar na sociedade, porque os exames expressam a legitimidade dos resultados escolares e das hierarquias sociais, é o que argumenta Bourdieu:

[...] Assim, mecanismos de eliminação adiada, a composição de oportunidades escolares de classe e das oportunidades de sucesso ulterior ligadas às diferentes estabelecimentos transmuda uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 194)

Cabe destacar, que tanto a eliminação adiada, quanto a imediata são justamente os fatores considerados na composição do IDEB do sistema escolar brasileiro, pois, como foi observado por Bourdieu, há uma maior tendência de desistência escolar por parte dos alunos das classes mais baixas e que também devido ao conhecimento que é valorizado na escola esses discentes, tendencialmente, terão maiores dificuldades nos exames escolares por não apresentar uma destreza com relação ao saber privilegiado pela escola, que alguns alunos já adquirem em seu meio familiar.

Freitas expõe que a partir da implementação do IDEB passa a existir novas de exclusão:

As novas formas de exclusão *atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno* e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). (FREITAS, 2007, p.973, grifo da autora).

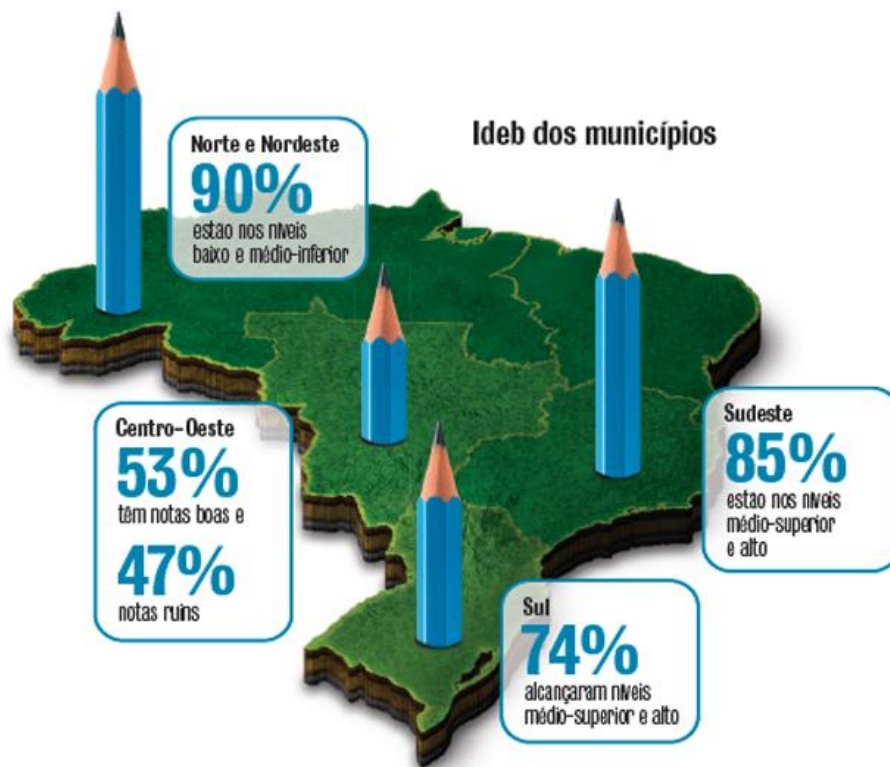
De fato, para uma compreensão ampla do papel desempenhado pelo exame e pela seleção faz-se necessário perceber escola cumpre duas funções: a social e técnica. Esta função é a de expedição e diploma, enquanto que aquela é a de legitimação da estrutura social de classe vigente, em que a combinação destas funções acaba contribuindo para a conservação social, pois, ao emitir diplomas para comprovar a capacidade dos sujeitos, ela acaba consagrando o privilégio de poucos, visto que, para obterem seus certificados, os estudantes precisam submeter-se e serem aprovados nos exames e seleções escolares, que, por sua vez, precisam comprovar uma série de predisposições que apenas os mais privilegiados adquirem em seu meio familiar e que, ao avaliar seus alunos, o professor avalia também a origem social dos mesmos.

O uso dos exames escolares como instrumento que dissimula as desigualdades pode ser comprovado ao analisar-se os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que os melhores indicadores encontram-se nas regiões brasileiras economicamente desenvolvidas. Segundo pesquisas do Instituto de Planejamento e Pesquisa (Ipea), 90% dos municípios das regiões Norte e Nordeste obtiveram médias categorizadas como baixo e médio-inferior no Ideb. “O Sul e o Sudeste possuem respectivamente 74% e 85% dos municípios com nota médio-superior e alta. E o Centro-Oeste tem 47% dos municípios com notas ruins e 53% com notas boas”, é o que demonstra a figura a seguir criado pelo Instituto (2013):



Figura nº 2

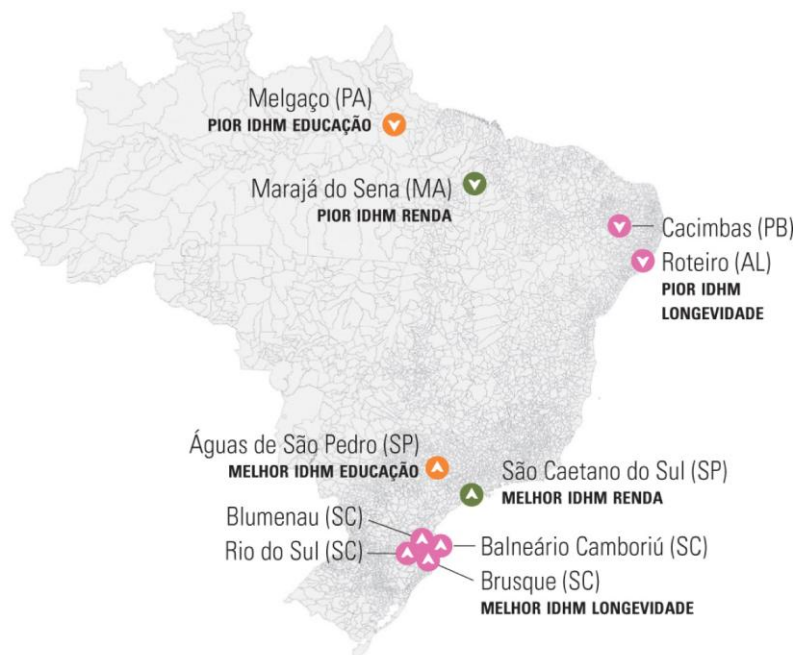
**Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): os números mostram alta desigualdade entre as regiões brasileiras**



**Fonte:** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2013)

Ainda de acordo com os técnicos, é insignificativo o número de estudantes da região nordeste que atingiram a nota 6, diferentemente da região sudeste em que 31% dos alunos alcançaram esta meta. Esta realidade pode ser relacionada com os dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), cujos resultados estão logo abaixo:

**Figura nº 3- IDHM de alguns municípios**



**Fonte:** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013.

Para o levantamento, a pesquisa do IPEA considerou elementos como renda, educação e longevidade. Como se pode notar, na figura, os piores indicadores de Desenvolvimento Humano (IDHM), como nos índices do IDEB, encontram-se nas regiões Norte e Nordeste, enquanto que as regiões Sul e Sudeste estão com os melhores indicadores.

É importante destacar que o pior IDHM, dentre todos os estados brasileiros, concentrou-se em Alagoas, com uma média de 0, 631, enquanto o estado de São Paulo concentrou o melhor índice, com 0, 783.

De igual modo, em relação aos últimos resultados do Estado de Alagoas no IDEB, percebe-se o quanto o crescimento de sua média tem sido em passos lentos, enquanto que os Estado da região Sul e Sudeste, com exceção do Rio de Janeiro, vêm atingindo as metas estipuladas pelo MEC. Este fato pode ser analisado nos quadros a seguir.

**Quadro nº 14- IDEB do Estado de Alagoas**

IDEB DO ESTADO DE ALAGOAS-ANOS INICIAIS, FINAIS E ENSINO MÉDIO.													
Estado	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Alagoas	2,5	3,3	3,7	3,8	4,1	2,6	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8

Fonte: MEC/INEP (2013).

Quadro nº15-IDEB de todo os estados brasileiros

Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	3.3	3.8	4.5	4.7	5.2	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
Alagoas	2.9	3.3	3.3	3.4	3.7	2.9	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
Amapá	3.1	3.0	3.6	3.9	3.8	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3
Amazonas	3.3	3.9	4.5	4.8	5.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Bahia	2.6	2.6	3.2	3.8	4.0	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9
Ceará	3.2	3.5	4.2	4.4	5.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Distrito Federal	4.4	4.8	5.4	5.4	5.6	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
Espírito Santo	3.7	4.1	5.0	5.0	5.3	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
Goiás	3.9	4.3	4.9	5.3	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
Maranhão	3.2	3.3	4.0	4.0	4.2	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Mato Grosso	3.6	4.4	4.9	5.1	5.1	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8
Mato Grosso do Sul	3.2	4.0	4.4	4.9	5.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Minas Gerais	4.9	4.9	5.8	6.0	6.2	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8
Pará	2.8	2.8	3.7	4.0	3.6	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7	5.1
Paraíba	3.0	3.5	3.7	4.0	4.2	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Paraná	5.0	5.2	5.2	5.2	6.2	5.0	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
Pernambuco	3.1	3.5	3.9	4.2	4.3	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
Piauí	2.6	3.2	3.8	4.1	4.5	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
Rio de Janeiro	3.7	3.8	4.0	4.3	4.7	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
Rio Grande do Norte	2.6	3.0	3.5	3.7	3.9	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
Rio Grande do Sul	4.2	4.5	4.8	5.1	5.5	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3
Rondônia	3.6	4.0	4.4	4.7	5.4	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
Roraima	3.5	3.5	4.2	4.5	4.8	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
Santa Catarina	4.3	4.7	5.0	5.7	5.7	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
São Paulo	4.5	4.7	5.4	5.4	5.7	4.6	4.9	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3	6.6
Sergipe	3.0	3.4	3.7	3.9	4.1	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Tocantins	3.6	4.2	4.5	4.9	5.1	3.7	4.0	4.5	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9

Fonte: MEC/INEP (2013)

Ao levantar o índice de Alagoas, de um modo geral, com relação aos últimos IDEB, (2011, 2013) constata-se que a sua nota é 3,8, a nota mais baixa em relação aos outros estados brasileiros, em que a média foi de 4,7 no ano de 2011, e, em 2013, pela segunda vez, mostrando um dos piores índices, apresentando uma média de crescimento de apenas 0.3 pontos em relação à nota de 2011.

Em Alagoas, com base nos dados do IDEB de 2011, 41, 8% das escolas não atingiram a meta e obteve queda, estando abaixo da referência; 37,4% não atingiu a meta, apesar de ter

crescido a nota, ainda está abaixo da meta; enquanto 20,7% não atingiram a meta e/ou teve queda e apenas 0,1% atingiu a meta e está acima do valor de referência.

Já o Estado de São Paulo, que obteve o melhor IDHM, vem superando as metas previstas no IDEB, demonstrando o quanto fatores socioeconômicos e culturais interferem nos resultados educacionais e que a qualidade da educação deve ser buscada de forma mais ampla e não somente com aplicação de provas que buscam indicadores.

Frente as essas discussões, cabe elucidar os conceitos de avaliação referenciada por normas ou critérios de Chales Hadji (2001). Para esse autor, a avaliação pode ser referenciada a critério quando, na prática pedagógica, o professor já traz consigo, de forma pré-definida, os padrões que seus alunos têm que atingir. Por outro lado, a avaliação é referenciada a norma quando o(s) critério(s)/padrão de avaliação é definido a partir do desempenho mostrado pelo grupo/situação avaliado ou, ainda, por um sujeito/situação, sem uma definição prévia. Em uma perspectiva formativa, entende-se que a avaliação passa a ser referenciada tanto a norma como a critério, pois o professor pode considerar um padrão prévio, mas também fazer adaptações de seus critérios a partir do que os alunos estão desenvolvendo. Nesta perspectiva, a avaliação estará contemplando a heterogeneidade presente na sala de aula.

Todavia, foi possível analisar a dificuldade das educadoras pesquisadas na gestão de sua prática pedagógica em trabalhar as dificuldades apresentadas por seus alunos e os descritores avaliados pelo IDEB, visto que, nas turmas observadas, os alunos estavam em níveis diferentes de aprendizagem e tinham dificuldades elementares, não esperadas para série que estavam, como se nota na fala da professora 2 da escola B:

*“[...] Eu fiquei angustiada outro dia eu escrevi o número 21º e perguntei como é que se ler esse número, foi um silêncio total, ninguém leu esse número, só escreveram o algarismo e não leram, quer dizer nessa turma fica difícil. Já era para ter dado muita coisa”.*

Foi possível notar que, apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos, na escola B havia a priorização, principalmente no ano de avaliação do IDEB, de um trabalho caracterizado em critério pré-definidos, com base em uma avaliação criterial:

*Olhe! A escola não tem apoio pedagógico, não tem funcionários, o ano passado teve ajuda do PIBID, que é da UFAL, você conhece, que eles trabalhavam tipo com esses alunos que tinham um rendimento mais fraco, então eles vinham para cá duas, três vezes na semana e*

*assim, trabalhava as dificuldades desses alunos, porque a escola precisa de um professor de apoio. (Coordenadora da escola B)*

Depois de ter dito isso, a coordenadora afirma focar, no trabalho pedagógico, o IDEB e as dificuldades apresentadas pelos alunos deveriam ser trabalhadas por um grupo de estudante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFAL que estavam desenvolvendo uma atividade na escola. Desse ponto de vista, é bem verdade que, nesse contexto de mecanismos de controle instaurado por avaliações como o IDEB, há uma tendência de priorização de ações que foquem na construção dos conhecimentos exigidos por esses exames, desconsiderando o nível de desempenho apresentado pelos alunos e que, de fato, “certos conteúdos curriculares tenderão a prevalecer em função de objetivos que serão medidos” (AFONSO, 2009, p.111).

No caso da escola B, no ano de avaliação do IDEB, essa instituição pode contar com a ajuda do PIBID no trabalho com as dificuldades específicas e no caso de escolas que não contam com esse apoio? A professora 2 dessa escola retrata bem o dilema: as dificuldades específicas dos alunos *versus* a Prova Brasil:

*Embora, não seja o professor como eu estou com o 5º ano, estive em 2007, em 2009, em 2011 não, mas em 2011 eu estava com o 5º ano novamente, então sempre vai sobrar para o professor, certo? Você pega um 5º você tem começar... você vai alfabetizar, essa criança pegar uma Prova Brasil pra fazer, imagina? (Professora 2 da escola B).*

Essa dificuldade também é levantada na escola A, em que a gestora pedagógica faz a seguinte afirmação com relação às avaliações do IDEB :

*Ah sim, mulher deveriam ser melhor elaboradas, principalmente porque a gente tem um...um uma escola polo, a escola... é uma escola polo, deveria ser mais diferenciada, o que nós observamos aqui pela quantidade de alunos que nós estamos... nós temos especiais, deveria ter um estudo em cima disso pra observar. Então, não adianta vi uma prova já bem elaborada de lá, mas sem saber qual o aluno será você vai encontrar. (Coordenadora da escola A).*

Essa gestora enfatiza a necessidade de considerar as especificidades dos alunos, que nessa escola há cerca de sessenta alunos com deficiência física e mental, que são desconsideradas na composição das notas do IDEB.

#### 4.3.1 As condições financeiras, administrativas e pedagógicas das escolas pesquisadas

No primeiro momento de caracterização das escolas, foi possível analisar algumas semelhanças e divergências entre elas.

As semelhanças estão no fato de que ambas são escolas estaduais, estão localizadas na periferia da cidade de Maceió, os alunos são de originários de famílias de baixa renda, há alunos especiais matriculados, existe a carência de alguns profissionais, como, por exemplo, merendeira, assistente administrativo.

Já as divergências são inúmeras, como: A escola A não recebe nenhum financiamento há nove anos, a não ser do aluguel de *outdoors*, a outra conta verbas de custeio e capital como a do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), apesar das professoras apontarem que esse ainda é limitado.

Com relação aos recursos pedagógicos e humanos, o quadro de professores da escola A, em sua maioria, é formado por professores monitores (temporários, e isso pode ser analisado no capítulo 3 dessa dissertação), que trabalham sem a garantia dos direitos trabalhistas e com baixos salários, tendo apenas três docentes efetivos. Enquanto que a instituição B conta com grande parte de professores efetivos. Ao discutir sobre a presença de profissionais temporários, a gestora da escola B afirma que:

*“Os monitores por não serem efetivos acabam não aderindo à proposta da escola”.*

As duas escolas são de pequeno porte, possuem uma biblioteca com um tamanho razoável, mas o estado delas é o mais diverso, uma tem livros totalmente desatualizados, velhos com folhas amareladas e cheiro de morfo. A instituição B tem livros mais atuais, no entanto alguns são doações, pois ela conta com voluntários. Em ambas, há a ausência de um profissional, por isso esse espaço fica fechado.

A escola B conta com recursos audiovisuais e a instituição A tem apenas uma televisão que foi doada por uma educadora, porque o único data-show que a escola contava, no momento da pesquisa, não estava funcionando.

Ao indagar as educadoras se os recursos presentes nas escolas eram suficientes, as professoras da escola A foram unânimes em afirmar que a situação é precária:

*[...] por algum motivo, algumas escolas ficam esquecidas, não recebem verbas do governo, não têm profissional para exercerem as funções, os alunos ficam desassistidos, falta material tecnológico, como didático para os alunos. Então, a gente sabe que a realidade ainda está um pouco distante para alcançar esse desenvolvimento, mas se a gente for analisar, lá no fundo, os índices verdadeiros não são colocados numa propaganda de televisão, ainda falta muito pra se alcançar.* (Professora 1 da escola A)

A professora expõe alguns problemas enfrentados pela escola como um todo, fato esse confirmado pela outra educadora entrevistada nessa mesma instituição.

*[...] a escola tem um espaço, mas ainda não está é prepa... não está equipada, tantos em materiais, quanto em recursos especiais, nós temos só um data show<sup>2</sup>, nós temos uma sala de informática que ainda não funciona, nós temos biblioteca, mas não temos pessoa, né, nós temos sala de recurso, mas não temos profissionais e isso deixa um pouco a desejar. [...] precisei de algumas pesquisas e tive dificuldade, não encontrei o que os alunos precisavam, porque era ou livros muito antigos ou muito avançados, referente ao quinto ano.* (Professora 2 da escola A).

Mas a gestora pedagógica dessa escola traz um argumento contrário ao dessas professoras:

*Às vezes, eu fico me perguntando poxa vida, será que com tantos materiais, a gente já teve anos que tinha material à vontade, mas não tinha o interesse. Você tem um biblioteca, aqui tem todo o material que se precisa para trabalhar, tá entendendo? Só que, às vezes, o profissional não tem interesse, ele só que tá com aquele quadro de giz, tá escrevendo ali o dia todo, como se isso fosse a coisa mais importante e não adianta você na semana pedagógica dizer nós vamos trabalhar assim e assim e, na outra semana, ele diz nós vamos*

---

<sup>2</sup>

No momento da pesquisa, estava quebrado.

*trabalhar assim e assim, no primeiro dia quando ele já diz eu quero livro do aluno e aí você se pergunta poxa vida o que a gente combinou? O que foi que a gente colocou meta? Que é que a gente vai trabalhar? (Coordenadora da escola A).*

Diante da fala dessa coordenadora, faz-se necessário resgatar os dados levantados por meio do questionário aplicados para as educadoras que participaram dessa pesquisa, pois como se pode notar no quadro que apresenta esses dados, além da precarização sofrida por elas, em que seus salários baixos e o fato de que a maioria precisa trabalhar os dois turnos são exemplos disso, ao ponto de uma delas tem que exercer outra função em outro turno para complementar sua renda. Elas apontam que, nessa escola, ao contrário da escola B, não há reuniões periódicas e quando há essas são insatisfatórias e, mesmo assim, essa gestora pedagógica afirma que o problema está na falta de compromisso dos docentes com a educação.

O que se nota é que, mesmo a escola não recebendo recursos e estando em condições precárias, a gestora culpabiliza as educadoras pelos baixos resultados. Lamentavelmente, os educadores vêm sendo pressionados, cada vez mais, para que melhorem os resultados de suas escolas, independente das condições financeiras apresentadas. Neste sentido, o professor passa a ser encarado como o único responsável pelos índices da instituição em que ele trabalha, em virtude disso, “ao procurar realizar da melhor maneira suas tarefas em condições precárias, se esforçam para além do razoável” (OLIVEIRA, 2009, p.27).

#### 4. 3.2 O livro como a única matriz curricular

A partir da observação em sala e das reuniões realizadas pela escola, foi possível apreender a relevância atribuída ao livro didático, por isso esse material foi um dos pontos a ser levantados com o objetivo de apreender como a gestão pedagógica enxerga esse recursos em cada um desses colégios. Neste sentido, a partir da fala da coordenadora pedagógica, foi possível apreender a utilização do livro como a única referência curricular:

*[...] É o único (o livro) que você vai escolher os conteúdos, mas, na maioria dos professores, aqueles a gente observa que eles não utilizam, entendeu? Cada professor gosta de trabalhar os conteúdos escolhidos por eles, o que não é correto, né? O ideal seria seguir essa sequência, porque as particulares, elas seguem essa sequência, então, você tem que olhar para o futuro, o aluno que está na escola*



*particular, ele está se preparando, entendeu? Então, às vezes, o professor, ele gosta de volta muito pra o ano anterior, por exemplo, então, uma professora de quinto ano, ela deveria dar continuidade, mas apesar do momento que ela identificar que tem um aluno que não seguiu dar uma trava, o que não é legal, porque se aquele aluno passou de ano sem ter a devida competência, aí esse trabalho tem que ser feito pela coordenação, pela direção da escola, ver qual o melhor meio de dar suporte pra esse aluno, mas aí o professor acaba retornando, mas aí você observa quando chega no final do ano... a gente observa pelas cadernetas (risos), os conteúdos não chegam nem a metade do livro, então, acaba atrapalhando, então, no ano seguinte... é uma continuidade, os livros, você observa que do quinto ano é uma continuidade do livro do sexto ano, tá entendendo? foi feito um estudo para se existir esse livro, esse é o problema, eu na sei se é pela questão de experiência, né! Mas é isso que eu vou observar direitinho e sentar com os professores pra você saber que conteúdo tá sendo dado nessa sala de aula pra esse aluno não perder tanto esse foco, embora você sabe que assunto que você pode pular, mas não precisa pular tanto né, você pode...*

Essa fala elucida o uso do livro com currículo padrão, quando a entrevistada questiona o fato das professoras não fazerem uso nem da metade do livro, afirmando que o autor desse material didático realiza pesquisas para construí-lo. Diante disso, é relevante considerar que é impossível o livro contemplar a heterogeneidade dos perfis de aluno existente no Brasil, ficando a indagação e se o aluno não acompanhar o trabalho com o livro, será que o professor deve prosseguir mesmo assim? Uma das educadoras dessa escola elucida essa problemática da seguinte forma:

*[...] pelos livros, pelo material didático, nós sabemos que é um pouco restrito, né, ao local é mais direcionado a região Sul, Sudeste e isso deixa um pouco a desejar o ensino dos conhecimentos locais, a cultura do nosso aluno e ele fica sem essas informações no dia a dia e é um pouco difícil, porque como a realidade é diferente, o aluno sofre com isso, porque ele não tem acompanhamento, ele não tem uma base igual a do aluno Sul e Sudeste e ali ele sofre um pouco, ele é afrontado diante de uma prova dessa, ele é prejudicado. (fala reflexiva)[...] inclusive o que nós trabalhamos, ele é muito distante da realidade da Provinha Brasil. (Professora 3 da escola A)*

É importante considerar que, diferentemente dessa escola, a instituição B durante o período de investigação quase não fez uso do livro didático, pelo contrário, por contar com materiais diferenciados, as professoras faziam uso na sala de aula de recursos como: ábaco,

jogos, textos, entre outros. Com base nisso, é possível apreender que “além do livro didático se faz necessário que o professor utilize outros recursos pedagógicos, para desenvolvimento de suas aulas, pois nem um livro por melhor que seja deve ser utilizado sem adaptações e complementações” (LAJOLO, 1996, p.8).

Outro ponto a considerar nessa colocação é a visão de que o coordenador pedagógico é aquele que deve supervisionar o trabalho das professoras, em que esse olhar reflete uma realidade presente:

Na sociedade dividida em classe, onde o autoritarismo se apresenta como regra geral de conduta, quando se fala em coordenação do esforço humano coletivo, imagina-se imediatamente um (ou uns) coordenando e outros sendo coordenando, isto é, assimila-se de imediato “coordenação” a gerência, que é o controle do trabalho alheio. Esse tipo de controle é necessário quando as pessoas ou grupos envolvidos no empreendimento não os mesmos interesses, não lhes importando atingir um objetivo que seja comum a todos. Daí a necessidade de que uns imponham sua vontade sobre os demais, fazendo-os cumprir suas determinações. Tal necessidade deixa de existir quando há consciência e concordância a respeito dos fins a serem buscados. (PARO, 1990, p.161).

Com base nisso, há que se considerar que o surgimento da figura do coordenador e supervisor pedagógico está atrelado aos princípios da lógica capitalista, em que esses profissionais surgem para garantir a execução das políticas educacionais a partir do controle das atividades desenvolvidas pelos docentes no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, demarcando, assim, no campo da educação, a separação entre o planejar e o executar.

Na escola A, o que se pode notar é que a coordenadora pedagógica, atendendo ao perfil que caracteriza o coordenador pedagógico nessa sociedade, busca impor, na instituição, o livro como a única matriz curricular, pois o fato das professoras não fazerem uso de todos os capítulos disposto nesse material didático é encarado como algo que deve ser fiscalizado. Entretanto, o que deve ser considerado não é utilização do livro por completo, mas a efetivação do aprendizado ao contemplar as diversidades presentes na sala de aula.

#### 4.3.3 Avaliação pedagógica X avaliação externa: O uso de simulados como treinamento em busca de um bom índice

A avaliação na dinâmica escolar deve configurar-se como um instrumento de discussão em que toda comunidade escolar busque o aperfeiçoamento pedagógico- curricular e da qualidade de ensino, levando consideração os dados levantados por ela no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, foi possível analisar a presença de simulados como treinamento para que os alunos tenham êxito no exame do IDEB.

*[...] No quinto ano, a gente trabalha os simulados, mas não é o simulados que é oferecido pela secretaria, além deles, a gente trabalha todas as questões é... tipo da Prova Brasil, a gente trabalha durante todo o processo antes da prova. (Coordenadora da escola B).*

O exposto por essa gestora pode ser confirmado através da observação da instituição, em que o uso de simulados era recorrente por acreditarem que, a partir dele, seria possível preparar os alunos para a prova do IDEB. Isso é confirmado pela professora dessa escola.

*“[...] não sei se por causa dos simulados que a gente faz, no ano que tem a Prova Brasil, a gente faz muitos simulados, bastante, então acho o que ajuda bastante são o simulados”. (Professora 2 da escola B)*

Diante da fala dessas educadoras, foi indagado o que usavam como referência para construir os simulados e a professora 1 da escola B expôs o seguinte:

*“A gente procura trabalhar ali dentro assim né! da da Provinha Brasil”. [...]*

Já na escola A, o trabalho com simulados aconteceu de forma esporádica, em que foi aplicado apenas um simulado que foi enviado pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. Tal exame não foi comunicado às professoras com antecedência e durante o período de pesquisa nessa instituição não houve um retorno quanto aos resultados desses simulados que visavam a preparar o aluno para a Prova Brasil e que devido a falta de um *feedback* a professora 2 da escola A faz a seguinte afirmativa:

*[...] Já foi aplicado um simulado, só que assim eu não... vi proveito, eu não vi porque não vi resposta, foi avaliado, mas não veio nenhuma resposta, não veio nenhum relatório como a turma se saiu, como... pra poder a gente se auto-avaliar-se, então não teve.*

As avaliações externas acabam desconsiderando a avaliação pedagógica, a avaliação do processo realizada dentro das escolas e isso pode ser notado na fala dessa professora, pois como ela afirmou a aplicação desses simulados nem mesmo contribui para a auto-avaliação do professor.

Com relação à avaliação realizada pelo professor na sala de aula, o que se nota é que essas avaliações não dão subsídios para que o professor faça uso desses resultados para melhorar sua prática e encontrar meios para que seu aluno aprenda, é o que afirma Freitas ao argumentar que esses resultados deveriam mediar o trabalho pedagógico:

*A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou a disponibilização de dados em um site ou relatório não encontrará um mecanismo seguro de reflexão sobre estes (FREITAS, 2007, p.979).*

Enfim, é possível elucidar que o trabalho pedagógico, principalmente na escola B, com o uso exacerbado de simulados “decorrentes processos de memorização propostos indiretamente no discurso conteudista das Matrizes e demais propostas curriculares acabam por retirar do aluno sua capacidade de questionamento.” (BARREIROS, 2002, p.6).

#### **4. 4 O Projeto Político Pedagógico no cenário do IDEB**

Nesse novo cenário, o Projeto Político Pedagógico constitui-se uma formidável estratégia para a garantia da qualidade técnica e política no atendimento as necessidades de ensino, é o espaço para construção de novas trilhas, principalmente por razões político-pedagógicas, (OLIVEIRA, 2004, p.6). Segundo Oliveira (*idem*), o PPP vai além de um simples agrupamento de ensino de planos de ensino, ele explicita um caminho a ser percorrido pelo coletivo da escola, ele é um instrumento que permite que o trabalho escolar tome novos e outros rumos, pelo trabalho dos sujeitos envolvidos.

Cabe destacar a necessidade que as especificidades de cada comunidade escolar sejam contempladas em seu PPP, que deve ser construído para e pelo o grupo escolar. Ao discutir a diversidade como pano de fundo do PPP, Gadotti afirma:

Como foi visto o Projeto Político pedagógico da escola está, hoje, inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais os resultados do projeto. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação de nossa época. (GADOTTI, 2000, p.37).

Nessa perspectiva, o Projeto deve apresentar uma proposta para o atendimento principalmente das necessidades locais, que, segundo Gadotti (2000), projetar significa lançar-se para frente, antever um futuro diferente do presente. Desse modo, o PPP tem por objetivo possibilitar uma reflexão coletiva e a “explicitação da compreensão e das intenções políticas do trabalho da instituição escolar [...] para a melhoria da qualidade do ensino” (MAIA; COSTA, 2011, p.21).

Sob esse prisma, o PPP é um espaço para a reflexão dos problemas educacionais específicos de cada instituição. Todavia, esse documento, em muitas escolas, não vem recebendo a devida importância e, ao que parece, no campo pesquisado, esse documento fica apenas por conta de um profissional: o coordenador pedagógico e que muitas instituições escolares encomendam, compram o seu PPP. As professoras desconhecem o Projeto Político Pedagógico de suas escolas e isso está explícito na fala de todas delas, como no caso da professora 1 da escola A:

*“Eu não conheço o PPP de minha escola”.*

A partir desse fato é possível inferir que essas professoras não foram convidadas a participar da construção da proposta da instituição, diferentemente dessa realidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 expõe, em seu artigo 13, que “Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Outro problema encontrado nas escolas é desatualização do PPP, pois o documento apresentado pelas escolas ainda era do ano de 2012, esse fato é problemático quando se considera que o Projeto Político Pedagógico “deve ser concebido como um processo

dinâmico, tanto em sua construção tanto nas constantes e alterações diante das mudanças necessárias do viver escolar.” (MAIA; COSTA, 2011, p.21).

A coordenadora da escola B aponta a falta de tempo para a discussão de sua reformulação, como um dos grandes entraves que dificultam a atualização desse documento:

*Se tá bem claro a questão de melhorar o IDEB não, a gente tá reformulando, porque tudo é uma questão de um processo, então, como a equipe escolar funciona os três turnos, temos que parar para se juntar isso é meio complicado né, por isso que demora mais e ainda mais com os desfalques que a escola tá, tá sem secretário, não tem auxiliar administrativo, então, recarrega e muitas vezes a parte pedagógica fica a desejar né, porque às vezes, assim, a gente... na aula de Educação Física é que eu sento com os professores, né. Uma vez outra a gente faz... o ano passado, é que a gente fazia coletivamente, quinzenalmente, mas esse ano teve parada de greve, outros fatores interno e externo que acabam influenciando na parte do planejamento, fica difícil às vezes. Pra reformular o PPP, a gente sentou e aí a gente não pode sentar mais assim, porque assim, eu já faço sacrifício, eu, a diretora, ela vem os três horários, eu tenho filho pequeno, eu tenho que deixar a menina com alguém para vim num outro horário, no horário pra você ver é corrido para sentar, ainda mais porque tem... o PPP é um projeto que tem que ser detalhadamente estudado e precisa de tempo, o problema é que a escola estar sem esse tempo.*

De um modo geral, a partir da desatualização do PPP e o desconhecimento da proposta escolar por parte das professoras permite inferir, no cenário do IDEB, que, apesar da melhoria do IDEB da instituição A e o cumprimento das metas estabelecidas pelo colégio B, a elevação do índice não consta como proposta para essas instituições, pois até mesmo a escola que desenvolve a sua avaliação por meio de simulados admite um ato avaliativo totalmente contrário em seu Projeto Político Pedagógico:

[...] a escola assume o compromisso com uma avaliação contínua e cumulativa com prevalência nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, incentivando que o aluno tome conhecimento da evolução de sua aprendizagem; perceba a avaliação como mais um instrumento de sua aprendizagem; como um momento de reflexão e não somente uma mensuração quantitativa [...] (PPP da escola B, 2012, p.14).

Enquanto que, em seus objetivos, de forma contrária, defende uma avaliação emancipatória, o que permite inferir que o marco teórico desse documento tanto na escola A, como na B, não constitui a base de ação para escolas.

Já a escola A, em seu Projeto Pedagógico, defende o uso de diversos instrumentos avaliativos da seguinte maneira:

Os instrumentos utilizados na sistemática de avaliação e desempenho escolar do aluno, matriculado no ensino fundamental, serão diversificados, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, os quais constam na rede estadual de ensino: observação, trabalho individual, trabalho em grupo, debate, painel, seminário, auto-avaliação e prova. (PPP da escola A, 2010, p.33).

Há uma busca por médias, que até mesmo não leva em consideração o Projeto Político Pedagógico que deveria nortear as práticas pedagógicas dessas escolas. Diante disso, é relevante considerar que “O projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios de avaliação. Oferece a direção para ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação”. (LUCKESI, 2011, p.27)

#### **4.5 Colocações sobre as políticas que buscam a qualidade educacional no Brasil**

No contexto atual de uma economia em crise, há uma discussão intensa em torno da qualidade educacional, no entanto deve ser indagado que qualidade estas discussões defendem, pois, segundo Sousa (2008), o discurso sobre a busca da qualidade educacional tem sido mais utilizado pelos responsáveis pela gestão de políticas públicas, enfim por aqueles que defendem que a educação é uma condição para o desenvolvimento econômico e isenção do Brasil no grupo dos países desenvolvidos e não por aqueles que lutam pela educação, enquanto direito e condição para a participação política e social.

Neste sentido, as avaliações em larga escala têm como finalidade analisar a qualidade das escolas brasileiras, pois passam a serem utilizadas como instrumentos norteadores para a formulação de políticas públicas educacionais, sob o argumento de levantar indicadores, unicamente a partir de dados quantitativos, que possibilitem uma compreensão da realidade das escolas e sistemas educacionais para a busca da melhoria das escolas públicas brasileiras.

No entanto, a busca pela melhoria da qualidade educacional deveria ser mais abrangente, levando em consideração os fatores que determinam a melhoria educacional. Silva (2009) aponta alguns elementos que devem ser considerados para implementação de uma educação de qualidade: as condições materiais de existência dos alunos, o grau de escolaridade e acesso à cultura por parte dos pais, dos alunos e dos funcionários da educação, formação de professores, valorização docente, formação continuada, entre outros. É o que aponta a coordenadora da escola A:

*[...] mas eu acho que a questão maior é de... que a preocupação do político é só com ele, eu vejo que eles não estão preocupados com a educação em si, se estivesse preocupado existiria um estudo mais diferenciado de tudo isso, vir mais na escola pra saber o que é que pensa o professor, o que é que pensa o profissional, entendeu?*

Ao tratar do IDEB com instrumento criado na tentativa de promover uma qualidade educacional às escolas brasileiras, a coordenadora da escola B expõe a necessidade desse índice investir em outras dimensões da educação:

*O IDEB acaba sendo limitado mesmo porque deveria ser um instrumento que deveria ser explorado mais a formação... (foi interrompida alguém entrou na sala) Então, o que deveria ser mais investido é na formação do professor, com formação não é uma vez ou outra [...]*

Diante do exposto, está claro que, dentro das escolas, o IDEB não vem trazendo avanços consideráveis no que se refere à melhoria da Educação Básica, considerando essa realidade uma das professoras faz a seguinte fala:

*A gente sabe que, pra a educação melhorar, faltam muitos investimentos na área profissional, pra os professores terem cursos de capacitação para melhorar seu desenvolvimento, pra aulas se tornarem mais atrativas, falta valorização do profissional na sala de aula e falta também é é toda uma estrutura que a escola tem de oferecer aos alunos [...]* (Professora 1 da escola B).

Essa educadora compreende que, para a real efetivação da melhoria da qualidade educacional, faz-se necessário considerar outros elementos presentes na educação, pois



reconhece as limitações que sua escola apresenta e que por isso acaba não se culpabilizando pelos resultados.

Diferentemente dessa professora, a outra docente dessa escola (professora 2) e os discursos apresentado pelas gestoras (coordenadoras) e as demais educadoras demonstraram que essas enxergam os resultados expresso pelo IDEB somente como reflexo do empenho dispensado por elas na escola, como demonstra a fala abaixo:

*Bem, eu acredito que o IDEB tem uma uma, um objetivo, uma proposta boa, o que faltando é uns ajuste da própria gestão, da própria coordenação juntos com os professores. Um (pausa) olhar diferente quanto ao material didático, a forma que é... dado as aulas, então, o que falta mais é um planejamento [...] (Professora 2 da escola A).*

Essa fala elucida o que muitos educadores vivenciam em seu cotidiano diante das políticas de Estado ou de governo que transferem a sua responsabilidade para a sociedade civil e que devido a isso cria normas de controle da eficiência e efetividade das ações promovidas pelas instituições.

Na educação do estado de Alagoas talvez um exemplo marcante da indução aos gestores e educadores por melhores indicadores é nova forma de indicação das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) da Secretaria de Educação do estado, em que o critério utilizado para a escolha desses representantes passa ser a nota do IDEB das instituições em que os gestores escolhidos trabalhavam, ou seja, o diretor escolar que sua escola apresentou o maior índice da região. Com isso, gestores, tendencialmente estarão pressionando a gestão pedagógica para o alcance da meta estipulada pelo MEC para serem escolhidos.

De um modo geral, até mesmo o tipo de qualidade que se espera aferir por meio do IDEB em termos de melhoria na qualidade está voltada para atender uma determinada demanda de uma educação nos moldes capitalista, defendida pelos órgãos multilaterais para a sustentação desse sistema. Neste sentido, a professora 1 expõe sua visão de como, de fato, o IDEB estaria contribuindo com a melhoria do ensino no Brasil

*Então, se o IDEB conseguir detectar todas as qualidades e todas as falhas que a escola, que as escolas apresentam e eles conseguirem fazerem um remanejamento e e e melhorar a qualidade de verdade do ensino brasileiro, então, assim, eu acredito que é positivo e que a a gente pode um dia ter a educação que a gente quer pra os nossos filhos, mas enquanto isso não acontece, tudo é só propaganda. (calou-se). (Professora 1 da escola A)*

Com efeito, o desejo pela implementação de uma educação de qualidade educacional permeia a gestão pedagógica, no entanto se não houver uma criticidade por parte dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a tendência é formatar a educação nos moldes do IDEB como sinônimo de bons resultados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu do objetivo de analisar como a gestão pedagógica vem se caracterizando diante das habilidades exigidas nas avaliações que compõem o IDEB. Sob esse prisma, buscou-se compreender quais as metamorfoses que ocorrem ou não na sala de aula. Neste sentido, a fim de compreender esse instrumento avaliativo, enquanto política de avaliação da educação, foi necessário um levantamento do panorama atual do Estado no contexto de uma economia em crise. Sendo assim, considerando as reflexões expostas no primeiro capítulo desse trabalho, foi possível constatar que o Estado surgiu como um aliado do sistema capitalista por corrigir as lacunas ou contradições apresentadas por esse modo de produção e sem o aparelho estatal aquele não se perpetuaria. (MÉSZÁROS, 2002).

Sob essas condições, para garantir a reprodução desse sistema, o aparelho estatal vivenciou diversas reformas em sua natureza, em que, no cenário atual do capital de acumulação flexível, por não haver mais a necessidade de um Estado de bem estar social, ele reordena-se mais uma vez, apresentando novas de formas atuação e, dentre elas, é relevante destacar: a redução de seu papel na promoção de bens e serviços e, ao mesmo tempo, uma forte regulação e intervenção nas organizações sociais.

O campo educacional também não fica aquém dessas mudanças e, nesta direção, o ensino escolar começa a ser defendido como um elemento chave para diminuição da pobreza. Com base nisso, o Estado, no âmbito da educação, assume uma nova função, adotando o papel de “regulador e avaliador que defini grande as orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo de monta um sistema de monitoramento e avaliação para saber se os resultados, foram, ou não alcançados [...]”(BARROSO, 2003, p.732).

Um dos momentos marcantes na difusão desse novo ideário assumido pela educação nessa conjuntura é a Reforma Educacional desenvolvida na década de 1990, em que as políticas desse campo social brasileiro, assim como os demais países latinoamericanos, passam a estar condicionadas as orientações de organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, que impõe condições a essas nações para integrar-se a economia mundializada e receber financiamento externo.

É nesse quadro que é instituído o Plano de Decenal da educação que, dentre os diversos objetivos, traz a promoção, no âmbito escolar, de competências exigidas “para a participação da vida econômica, social e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho” (BRASIL, 1993, p.37). Nessa perspectiva, para a efetivação desse

preceito, entre outros interesses, o Estado começa a difundir políticas avaliativas que se propõem a mensurar os resultados educacionais.

Neste sentido, a partir das considerações do segundo capítulo, foi possível analisar que a primeira experiência de aplicação das avaliações externas no campo educacional brasileiro deu-se em 1988, considerando orientações do Banco Mundial, antes mesmo da consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quando os alunos oriundos de um programa ofertado por esse organismo multilateral foram submetidos a exames em larga escala para verificar a eficiência do curso.

Dando continuidade a essa proposta de avaliação interna, em 1994, o SAEB foi consolidado em nível nacional, através da portaria 1.795 de 27 de dezembro desse ano, como um sistema de avaliação amostral, ocorrendo com uma frequência de dois anos.

Esse sistema, o SAEB, ao longo do seu percurso histórico foi aperfeiçoado diversas vezes, configurando, assim, os ciclos dessa avaliação, em que, no ano de 2005, como mais uma alteração desse exame, ele é ampliado, passando a ser composto agora por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar- ANRESC ou Prova Brasil.

Nessa perspectiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, institui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passa a ser considerado o termômetro da educação por partir da pretensão de mensurar a qualidade da educação brasileira. Esse índice, para a composição das notas da escola, leva em consideração dois indicadores: a média dos alunos na ANEB, mais conhecida como Prova Brasil, e os resultados levantados no Censo Escolar.

Devido a sua estruturação, o IDEB, além de apresentar diversas limitações, viabiliza a concretização dos novos preceitos de um Estado no contexto de uma economia em crise, que dentre os diferentes pontos desse índice como aliado da proposta neoliberal de política, está o deslocamento da responsabilização dos resultados escolares para o âmbito interno das escolas, ou seja, professores e gestores tornaram-se os responsáveis pela implementação da qualidade escolar independente das condições que lhes são oferecidas para o desenvolvimento do seu trabalho.

Frente a isso, os educadores sentem-se pressionados a alcançarem as metas estipuladas pelo MEC com intuito de não serem classificados como um (a) professor (a) incompetente e, por isso, a fim de obter uma boa média no IDEB, as escolas vêm promovendo algumas mudanças na forma como elas vêm configurando a gestão pedagógica em seu cotidiano.

Com base nisso, esse estudo, a partir um método de pesquisa comparativo dentro de um vertente qualitativa, comprovou que a gestão pedagógica de duas escolas públicas alagoanas, denominadas como A e B, padecem da reforma de um Estado de bem estar para um Estado mínimo e Interventor, pois essas instituições por meio de ações diferenciadas entre elas vêm criando estratégias para sobreviverem em meio a esse sistema que cobra a eficiência, a efetividade e a eficácia a todo custo e, dessa forma, é possível dissimular as desigualdades apresentadas no âmbito educacional.

A gestão pedagógica da escola A, que obteve uma média abaixo do estipulado pelo MEC, demonstrou uma apatia com relação ao trabalho com descritores para a preparação dos alunos para a Prova Brasil e no desenvolvimento de ações a fim de diminuir os índices de evasão, repetência e reprovação. No entanto, é importante salientar que, apesar de não realizar esse trabalho, a instituição centrou suas ações atividades nas áreas de conhecimento avaliadas pelo IDEB, Língua Portuguesa e Matemática, em que esse fato pode acarretar diversas consequências para a formação dos alunos nessa instituição.

Já a instituição B, que superou as expectativas do MEC, tem desenvolvido suas ações pedagógicas em torno do IDEB, sobretudo no ano de aplicação das avaliações que mensuram esse índice.

A pesquisa comprovou, a partir da observação e de entrevistas, que a escola B tem centrado as atividades cotidianas nos descritores cobrados pelo IDEB, o que constitui um dilema na prática das professoras, pois elas percebem necessidades específicas do aluno que devem ser trabalhadas, que as habilidades e competências desse indicador acabam não contemplando. Nessa escola, há também uma centralização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como a instituição A, entretanto é necessário ressaltar que ações desenvolvidas dentro da gestão pedagógica em torno do IDEB não se encerram nessas ações, pois ela criou outra estratégia para manter o bom índice adquirido, que é a aprovação de uma porcentagem de alunos necessária para tal fim, independente do nível de aprendizado.

Tal medida adotada por essa organização educacional pode ter sua justificativa no pressuposto analisado nessa pesquisa a partir das falas das educadoras e do referencial teórico adotado para a análise dos dados apresentados, o fato de que os índices de evasão, reprovação e repetência não dependem apenas do trabalho interno desenvolvido pela instituição, pois “de todos os fatores de diferenciação, a origem social é o que mais influencia no êxito escolar” (BORDIEU, 2006, p.23), uma vez que essas escolas têm o perfil de seu aluno caracterizado por crianças de baixa renda, sendo que, muitas vezes, a escola é o lugar em que eles têm o seu primeiro contato com a cultura valorizada pela escola e que, por isso, essas educadoras veem-

se pressionadas a tomarem essas estratégias para obter as premiações que uma boa média no IDEB tem a oferecer.

Além do mais, as educadoras entrevistadas argumentam que o IDEB não trouxe melhorias para o processo de ensino-aprendizagem, como também elas não dão credibilidade a esse indicador, pois o fato de aferir a qualidade educacional somente a partir de dois indicadores: o fluxo escolar, o índice de evasão, aprovação e repetência, e a proficiência de alunos na Prova Brasil, torna esse indicador muito limitado, pois há vários fatores que deveriam ser considerados por incidir diretamente na promoção de uma educação de qualidade.

De fato, é possível considerar a partir dos dados e das discussões aqui levantadas, que o IDEB como parte de uma política estratégica de um Estado mínimo e ao mesmo tempo interventor, vem se configurando como um modelo para a organização do trabalho educacional desenvolvido nas escolas a partir da construção de competências e habilidades, da priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aprovação de uma massa de alunos que precisariam de mais tempo para aprender, provocando, assim, diversas metamorfoses na gestão pedagógica escolar.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Reforma Do Estado E Políticas Educacionais: entre a crise do estado- nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, Ago./2001.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2009.
- ALMEIDA, Cláudia Mara de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo escolar: as funções de supervisora e orientada.** Curitiba: Ibplex, 2010
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisa qualitativa em educação. **Cad., Pesp.**, (77). São Paulo, 1991.
- ANTUNES, Ricardo. “Introdução: a substância da crise”. In MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIROS, Débora. **As matrizes de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): O caráter disciplinador e a perda da autonomia...** 25º Reunião da ANPED, GT 12, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> Acesso em: 22 de jun.2014.
- BARROS, Lara Ângela Mara de; ZORZETI, Maroneze Luciane Francielli. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado.** In: IX Encontro nacional de Educação: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br>. Acesso em: 16 de setembro de 2013.
- BARROSO, J. O Estado, a educação das políticas públicas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.725-751, Especial - out. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas - PDE.** Brasília, 2007b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas.** Brasília, DF, jun., 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. **Plano decenal de educação para todos: 1993-2003.** Brasília, DF: 1993.
- BONAMINO, A.C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, S.P., v.38, n.2, p. 373-388, abr./jun., 2007.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Los Herderos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de *habitus*. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAMINI, L. **A gestão educacional e a relação entre os entes federados na Política do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Porto Alegre, Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 08 ab. 2014.

DAZZANI, Maria Virgínia, Orgs. **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós**. EDUFBA: Salvador, 2009.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FALSARELLA, Maria Ana. **As origens da administração escolar**. Disponível: <http://www.psicodagogia.com.br>. Acesso em: 14 de out. de 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas no Brasil em tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

FERREIRA, Helena Roseli; MENIN, Ana Maria. Cultura de Avaliação, Cultura de Resultado: uma leitura do Saesp. In: LIMA, José Milton de; SILVA, Divino José da; RABONI, Paulo Cesar. (Org.). **Pesquisa em Educação Escolar: percursos e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 46-63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25 edição.

FREITAS, Carlos Luís Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007 965 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 25 de set. de 2014.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.16, n. 31, p. 79-100, jan./jun. 2005.



FREITAS, Pâmela Félix. “Escolas com alto e baixo rendimento no IDEB: estudo comparativo entre quatro escolas no interior do ceará”. Disponível em: <[www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)>. Acesso em: 20 de maio de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira da Educação, v.16, n.46, p.235-274, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46a13.pdf>>. Acesso: em 14 de setembro de 2012.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais em Educação**. Porto Alegre: Artimet, 2000.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas: 2008

GRUPPI, Luciano. A concepção do Estado em Marx e Engels. In: \_\_\_\_\_. **Tudo começou com Maquiavel: as de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 8 ed. Porto Alegre: L&PM, 1987. p.7-28.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: ArtMed: 2001.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2004.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HORTA NETO, J. L. Avaliação e Indicadores educacionais: um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das principais medições até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de educación**. OEA, n.45, p.1-13, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual**. Em aberto, Brasília, n.69, v.16, jan./mar., 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa: 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez: 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. ed. São Paulo, Cortez: 1998.

LUIS, Suzana M. B. Um (con)texto de reflexão acerca das práticas de escrita das professoras sobre a avaliação. **Escrevendo a Avaliação: a escrita de diários como exercício avaliativo**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

LUIS, Maria Barrios. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física? In: HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, M. Teresa (Orgs.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em diferentes áreas do currículo**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LUIS, Suzana Maria Barrios. **Formação Docente e Avaliação:** dos processos formativos ao exercício profissional. Dissertação de Mestrado. UFPE: Mestrado em Educação, 2000.

MACÊDO, Seandra Doreteu de. **Gestão pedagógica em tempos de IDEB.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 08 ab. 2014.

MAIA, Benjamin Perez; COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Os desafios e as superações na construção do projeto político-pedagógico.** Curitiba: Ibpex, 2011.

MARONEZE. Luciane, Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. **A política educacional brasileira pós 1990:** novas configurações a partir da política neoliberal de Estado Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126\\_1394.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf). Acesso: 03 de fev. de 2014.

MARX, Karl. A mercadoria. In: MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Nova Cultura, 1996. V.1, livro primeiro, cap. 1. p. 165-208.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁRÓS. István. A ordem da reprodução sociometabólica do capital; como poderia o estado fenecer? In: **Para Além do Capital:** rumo à teoria de transição. Tradução: Paulo César. Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. A crise em desdobramento e a relevância de Marx. In: MÉSZAROS, István. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009. p. 17-30.

MINAYO, Maria Cecília e Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília e Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil com espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p.85-125.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 78, p. 15-36, 2002.

OLIVEIRA, ANA PAULA DE MATOS. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Disponível em: <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2011-06-061609AnaPaula.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política, crise da escola e a promoção de justiça social. In: Ferreira, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

OLIVEIRA, Irailde Correia de Souza. A função do coordenador pedagógico no cotidiano escolar: do planejamento à avaliação. In: Almeida, Claudia Medeiros de; OLIVEIRA, Irailde Correia de Souza. **Coordenação Pedagógica**. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública; tensões, desafio e perspectivas. In: Ferreira, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

PAZ, Fábio Mariano da. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP**. Marília-SP, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus Marília.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1990.

PECI, Alketa. **Novo marco regulatório para o Brasil da Pós-privatização: O papel das Agências regulatórias em questão**. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad1999-ap-13.pdf>. Acesso em 03 de fev. de 2015.

PEREYRA, A. La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada. **Boletín SITEAL**, Buenos Aires, n. 8, 2008. Disponível em: <[http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/boletinesV1/upload/24/educacion\\_publica\\_vs\\_educacion\\_privada.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/boletinesV1/upload/24/educacion_publica_vs_educacion_privada.pdf)>. Acesso em: 09 nov. 2014.

ROCHA, Silvalde de Souza Martins. **A inserção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em escolas de ensino fundamental de Teresina – Piauí: um estímulo para a melhoria da educação?** Brasília, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; OLIVEIRA, Mônica Martins de. **Discutindo a responsabilização docente no estado da Paraíba**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/comunicacoesKN.html>.

ROMÃO, J. E. A Globalização e Reforma Educacional (1985-2005) In: TEODORO, Antônio (org.). **Tempos em andamento nas políticas de educação: estudos ibero-americanos**. Brasília: Liber Editora, Cytred, 2008. p. 163-186.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 09 mai. 2013.

SILVA, Danielle da Costa Silva; SILVA, Simone da Costa. **Avaliação escolar**: Para Além de uma nota. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012>. Acesso em: 03 de fev. de 2015.

SILVA, Simone da Costa Silva; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **A GESTÃO PEDAGÓGICA E O IDEB**: metamorfoses na sala de aula. Disponível: [www.semanadepedagogiaufal.com.br](http://www.semanadepedagogiaufal.com.br). Acesso em: 24 de mar. de 2015.

SILVA JR, João dos Reis. O público e o privado em face da tendência de mercantilização da educação superior. In: SILVA JR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil- Reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, p.75-120.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Reforma do Estado brasileiro nos ano 90**: processos e contradições. IV Congresso de Português de Sociologia. Disponível: [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462db94bc0e7e\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462db94bc0e7e_1.PDF). Acesso: 04 de out. de 2013.

SILVA, M. R.; ABREU. **Reformas para quê? As reformas educacionais no ano de 1990: o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações educacionais**. Perspectivas, Florianópolis, v.26, n.2, p.523-550, jul./dez. 2008. Disponível em:< [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2008\\_02/Monica%20%20Claudia.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Monica%20%20Claudia.pdf)>. Acesso em: 18 de julho de 2014.

SILVA, M. A. da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2014.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, Sandra Maria Lian Záquia. (2009). **Sala ambiente avaliação escolar. Curso de pós-graduação lato sensu em coordenação pedagógica** (Unidade II- autoavaliação institucional. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de ab. de 2014

\_\_\_\_\_. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto (org). **Políticas Públicas Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, Lanara Guimarães de. **Avaliação de Políticas Educacionais**: Contexto e Conceitos em Busca da Avaliação Pública. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livros, 2008.

UNESCO. **Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe.** La cabana, Cuba, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A-CARTA DE APRESENTAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maceió, 21 de novembro de 2013.

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

**Prezado (a) coordenador (a),**

**Prezado (a) professor (a),**

Por meio desta Carta de Apresentação, convidamos V. Sra. a participar da pesquisa **A GESTÃO PEDAGÓGICA E O IDEB: metamorfoses na sala de aula**, que está sendo desenvolvida por mim (Simone da Costa Silva, aluna do mestrado em Educação do PPGE) e orientada pela profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (Profa. permanente do PPGE e líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação), no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A pesquisa tem como propósito analisar “de que forma a gestão pedagógica e os professores vêm articulando os currículos locais com as competências e as habilidades exigidas no IDEB”, buscando compreender quais as metamorfoses que ocorreram na sala de aula e de que modo é possível melhorar o processo de ensino e aprendizagem a partir dessa realidade. Em tal sentido, trabalhamos com dois instrumentais de pesquisa: 1) questionário com perguntas fechadas e 2) uma entrevista semi-estruturada. Certas de contarmos com vossa contribuição, desde agora, agradecemos

## APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO

**I – DADOS PESSOAIS:**

**1. Nome completo:** \_\_\_\_\_

**2. Sexo**

- Masculino
- Feminino
- Outro (especifique): \_\_\_\_\_

**3. Idade:** \_\_\_\_\_

**4. Estado civil:**

- Casado (a)
- Solteiro (a)
- Divorciado (a)
- União Estável (a)
- Outro (especifique): \_\_\_\_\_

**5. Tem filhos (a)?**

- Sim. Quantos? \_\_\_\_\_
- Não.

**6. Escolaridade do pai:**

- Não frequentou a escola
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Médio incompleto
- Médio completo
- Superior incompleto



- Superior completo
- Técnico incompleto
- Técnico completo
- Outro (especifique): \_\_\_\_\_

**7. Escolaridade da mãe:**

- Não frequentou a escola
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Médio incompleto
- Médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Técnico incompleto
- Técnico completo
- Outro (especifique): \_\_\_\_\_

**8. Qual a renda mensal de sua família?**

- Abaixo de 1 salário mínimo (SM)
- Mais de 1 (SM) e menos de 2 (SM)
- Mais de 2 (SM) e menos de 4 (SM)
- Mais de 4 (SM) e menos de 8 (SM)

- Acima de 8 (SM)
- Outro (especifique) \_\_\_\_\_

**9. Qual sua renda mensal?**

- Abaixo de 1 salário mínimo (SM)
- Mais de 1 (SM) e menos de 2 (SM)
- Mais de 2 (SM) e menos de 4 (SM)
- Mais de 4 (SM) e menos de 8 (SM)
- Acima de 8 (SM)
- Outro (especifique) \_\_\_\_\_

**II. DADOS PROFISSIONAIS:**

**10. Qual o seu vínculo empregatício com a escola/rede de ensino na qual ensina?**

- Contratado/sem estabilidade/empregatícia
- Concursado/Efetivo

**11. Você exerce outra atividade remunerada fora do Magistério?**

- Não
- Sim. Qual? \_\_\_\_\_

**12. Você ensina em que nível/modalidade da educação básica?**

- Educação infantil
- (ensino fundamental) 1º ao 5º anos
- (ensino fundamental) 6º ao 9º anos

Ensino médio

EJA

**13. Em quantos turnos diários você exerce a docência?**

- 1 turno. Qual? \_\_\_\_\_
- 2 turnos. Quais? \_\_\_\_\_
- Mais de 2 turnos. Quais? \_\_\_\_\_

**14. Na(s) escola(s) onde você trabalha, há reuniões periódicas para planejamento docente?**

- Sim.
- Não.
- Às vezes.

**Qual a frequência?**

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Outra (especifique): \_\_\_\_\_

**15. Como você avalia a qualidade dessas reuniões de planejamento?**

- Satisfatórias
- Insatisfatórias
- Outro (especifique) \_\_\_\_\_

**IV-PERFIL DO PROFISSIONAL DOCENTE**

**16. A educação Básica foi cursada em uma escola:**

- Particular
- Pública
- Confessional
- Comunitária

**16. Formação inicial?**

- Magistério (Curso Normal)
- Graduação completa (Licenciatura). Qual? \_\_\_\_\_
- Graduação completa (Bacharelado). Qual? \_\_\_\_\_
- Cursando uma graduação. Qual? \_\_\_\_\_

**18. Quando à graduação foi realizada em uma instituição superior:**

- Particular
- Pública Estadual
- Pública Federal

**19. Qual a modalidade do curso superior que você frequentou?**

- Presencial
- EAD - Semipresencial
- EAD - À distância

**20. Há quantos anos você trabalha no Magistério?**

- Até 2 anos
- De 3 a 9 anos
- De 10 a 15 anos
- Acima de 16 anos

**21. Há quantos anos você obteve seu diploma de graduação?**

- Até 2 anos
- De 3 a 9 anos

- De 10 a 15 anos
- Acima de 16 anos

**22. Você já participou ou participa de programa de formação continuada sobre o IDEB?**

- Sim. Quais? \_\_\_\_\_
- Não
- Poucas vezes
- Não lembro

**23. Você já participou ou participa de programa de formação continuada sobre avaliação?**

- Sim. Quais?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Não.
- Não lembro

**24. Existe algum programa ou ação de formação continuada na(s) escola(s) onde você trabalha?**

- Sim. Qual? \_\_\_\_\_
- Não.

**25. A sistemática de avaliação da aprendizagem dos alunos é discutida em espaços coletivos na sua escola?**

- Sim.  
Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Não

**26. Você concorda com as avaliações externas realizadas pelo MEC como Prova Brasil, ENEM?**

- Sim. Por quê? \_\_\_\_\_
- Não.

**27. Você concorda com o IDEB?**

- Sim. Por quê? \_\_\_\_\_
- Não.

## APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES (AS)

- 1) Você conhece o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? A sua escola vem realizando alguma ação para alcançar um bom IDEB?
- 2) Como a gestão Pedagógica vem estimulando a busca por melhores índices? Neste caso, a gestão pedagógica da escola trabalha a partir dos resultados do IDEB?
- 3) Qual é o papel das avaliações externas e quais delas você conhece? O Projeto Político Pedagógico da escola contempla em suas avaliações internas de aprendizagem, os pressupostos nos quais estão baseadas a avaliação que mensura o IDEB das escolas (Prova Brasil)?
- 4) Como você relaciona os conhecimentos mais específicos/ locais com os que a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/96 nomeia em seu título IV, art. 9º, inciso IV de currículo comum ou conteúdo mínimo que são avaliados pela Prova Brasil?
- 5) Qual o papel da avaliação em sua prática pedagógica? Como você faz para avaliar seus alunos? Quais os procedimentos/instrumentos utilizados?
- 6) Como você administra pedagogicamente e distribui as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, ao longo da semana?
- 7) A Secretaria de Educação do Estado de Alagoas vem desenvolvendo ações para melhorar o IDEB de nossas escolas, dentre estas, cabe destacar a aplicação de simulados. Você vem aplicando algum tipo de simulado? Como os alunos foram preparados para este momento?
- 8) Os livros que você utiliza de Língua Portuguesa e Matemática contribuem na construção das habilidades e competências? Além do livro quais outros recursos pedagógicos você utiliza em suas aulas? Você acha que eles contribuem na construção das habilidades e competências da Prova Brasil?

- 9) A escola vem realizando ações para diminuir os índices de reprovação e evasão por serem componentes do fluxo escolar que compõem a média do IDEB? de que forma?
- 10) O IDEB deve cumprir o papel de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas da educação? Comente um pouco sobre este assunto.



## APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

- 1) Você conhece o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? A escola vem realizando alguma ação para alcançar um bom IDEB?
- 2) Você estimula a sua escola no sentido de atingir melhores índices? Por quê?
- 3) A escola trabalha pedagogicamente a partir dos resultados do IDEB?
- 4) Para você qual é o papel das avaliações externas e quais delas você conhece? A proposta de ensino da escola exposta no Projeto Político da escola esta baseada na avaliação que mensura o IDEB das escolas (a Prova Brasil)?
- 5) Como a escola relaciona os conhecimentos mais específicos/ locais com os que a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/96 nomeia em seu título IV, art. 9º, inciso IV de currículo comum ou conteúdo mínimo que são avaliados pela Prova Brasil?
- 6) Como é feito o planejamento da escola? E como você acompanha as atividades do professor?
- 7) A Secretaria de Educação do Estado de Alagoas vem desenvolvendo ações para melhorar o IDEB de nossas escolas, dentre estas, cabe destacar a aplicação de simulados. A escola tem aplicando algum tipo de simulado? E como a escola preparou os alunos para este momento?
- 8) O livros que a escola utiliza de Língua Portuguesa e Matemática contribuem na construção das habilidades e competências? Além do livro quais outros recursos pedagógicos a escola tem disponível? Você acha que eles contribuem na construção das habilidades e competências da Prova Brasil?
- 9) A escola vem realizando ações para diminuir os índices de reprovação e evasão por serem componentes do fluxo escolar que compõe a média do IDEB? Caso sim comente um pouco sobre elas.

11) O IDEB deve cumprir o papel de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas da educação? Comente um pouco sobre este assunto.

## APÊNDICE E- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

### **Elementos que serão foco da observação:**

#### **Dados sobre a escola:**

- Estrutura física;
- Localização;
- Recursos materiais presentes na escola
- Quantidade de alunos matriculados;
- Perfil dos alunos atendido.

#### **Dados sobre a aula:**

- Material didático utilizado;
- Planejamento;
- Conteúdos trabalhados;
- Interação entre professor e aluno;
- Estratégias e metodologias utilizadas;
- Os resultados das avaliações;
- A estrutura das avaliações.

#### **Dados do Projeto Político Pedagógico:**

- Marco situacional;
- Princípios norteadores;
- Marco conceitual

## APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

*“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”* (Resolução. nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, ....., tendo sido convidado(a) a participar como voluntári(o,a) do estudo: “A GESTÃO PEDAGÓGICA E O IDEB: metamorfoses na sala de aula”, recebi da Sr. Simone da Costa Silva, aluna do mestrado em Educação Brasileira/Centro de Educação da UFAL, sob orientação da profª. Drª Elione Maria Nogueira Diógenes, do Mestrado em Educação Brasileira/Centro de Educação da UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que a pesquisa se destina analisar como a gestão pedagógica e os professores vêm articulando os currículos locais com as habilidades exigidas no IDEB, buscando compreender quais as metamorfoses que ocorrem na sala de aula.
- Que a importância deste estudo é a de levantar as mudanças que a gestão pedagógica vem sofrendo ou não a partir da implantação do IDEB.
  - Que esta pesquisa será realizada com professores e coordenadores de duas escolas públicas de Maceió, uma com baixo IDEB e outra com um bom IDEB.
- Que esse estudo começará no mês de Março do ano de 2014 e terminará no mês de Dezembro do ano de 2014.
- Que eu participarei das seguintes etapas: observação, questionário e entrevistas.
  - Que eu deverei ser ressarcido por todas as despesas que venha a ter com a minha participação nesse estudo, sendo-me garantida a existência de recursos.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que deverei contar com a assistência da pesquisadora responsável pela pesquisa: Elione Maria Nogueira Diógenes residente na Av. Dr. José Sampaio Luz, 1167, Ap. 502, Edifício Sevilha. Ponta Verde-Maceió-Alagoas, telefone (82) 8823-9676.
- Que os possíveis riscos apresentados a minha saúde, nesta pesquisa, são mínimos e de ordem psicológica, pois poderão ocorrer momentos em que ficarei ansioso (a), neste caso poderei contar com apoio psicológico da instituição responsável pela pesquisa.
- Que a minha participação será acompanhada pela pesquisadora em todas as etapas da pesquisa.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
  - Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que eu deverei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação são: contribuir para o levantamento das mudanças ocorridas ou não no currículo e na sala de aula diante do IDEB e o apontamento dos fatores determinantes na dinâmica escolar para a construção de um alto índice educacional.
- De fato, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)**

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:




Ponto de referência:

**Contato de urgência:**

Instituição: Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. CEDU-UFAL

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n.

Bloco: /Nº: /Complemento: CEDU

Bairro: Tabuleiro do Martins/CEP: 57072-970/Cidade: Maceió-AL /Telefone: (82) 3214-1191

Ponto de referência: O bloco fica atrás do Restaurante Universitário da UFAL.

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

**Simone da Costa Silva**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Rua Monitor Walter Gomes

Bloco: /Nº: 089/Complemento: Travessa Colibri

Bairro: Tabuleiro do Martins CEP: 57071-100 Cidade: Maceió

Telefones p/contato: (82) 8878-7507

**Elione Maria Nogueira Diógenes**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Dr. José Sampaio Luz

Bloco: /Nº: 1167, Ap. 502, Edifício Sevilha

Bairro: Ponta Verde Cidade: Maceió

Telefones p/contato: (82) 8823-9676

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:**

**Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária**

**Telefone: 3214-1041**

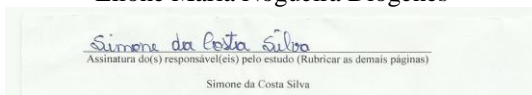
Maceió, 27 de novembro de 2013.

---

Assinatura do voluntário



Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)  
Elione Maria Nogueira Diógenes



Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)  
Simone da Costa Silva

# **ANEXO**

## ANEXO A- PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

**DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.**

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

**DECRETA:**

## CAPÍTULO I

## DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

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 conseqüência 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.

## CAPÍTULO II

### DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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.

## CAPÍTULO III

### DA ADESÃO AO COMPROMISSO

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

## CAPÍTULO IV

### DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO

#### Seção I

#### Das Disposições Gerais

Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III - recursos pedagógicos;

IV - infra-estrutura física.

§ 4º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II.

## Seção II

### Do Plano de Ações Articuladas

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente.

Art. 11. O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada convenente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto.

§ 3º O descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação.

Art. 12. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007