

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: entre a qualidade de ensino e a indução de resultados

Basic Education Development Index – IDEB: between teaching quality and inducing results

Índice de Desarrollo de la Educación Básica – IDEB: entre la calidad docente y la inducción de resultados

Odete Mendes  

Maria Edilene Ribeiro  

Marcelo Barros Capela  

Resumo

O artigo analisa o IDEB e suas implicações para a qualidade do ensino escolar. Com uma abordagem qualitativa, foram utilizadas técnicas de revisão da literatura, análise de documentos e entrevistas. Os resultados indicam que a reforma do Estado dos anos 1990 produziu um discurso de melhoria da qualidade do ensino a partir da racionalidade do mercado. Nesse contexto o SAEB respondeu ao apelo à qualidade do ensino. Apesar de válido, esse sistema é insuficiente para aferir a qualidade do ensino por não considerar os contextos dos sistemas educacionais nem as características estruturais e pedagógicas das escolas públicas. Evidenciam-se fortes vínculos com os padrões de avaliação externa em larga escala, com tendência de ações reguladas centralmente e pontuais ações contínuas de avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala; IDEB; Qualidade de ensino.

Abstract

The article analyses the IDEB and its implications for the quality of school education. With a qualitative approach, techniques of literature review, document analysis and interviews were used. The results indicate that the State reform of the 1990s produced a discourse on improving the quality of education based on market rationale. In this context, SAEB responded to the call for quality education. Although valid, this system is insufficient to assess the quality of teaching because it does not consider the contexts of educational systems or the structural and pedagogical characteristics of public schools. Strong links with large-scale external assessment standards are evident, with a trend towards centrally regulated actions and occasional continuous formative assessment actions.

Keywords: Large Scale Assessment; IDEB; Teaching quality.

Resumen

El artículo analiza el IDEB y sus implicaciones en la calidad de la educación escolar. Con un enfoque cualitativo, se utilizaron técnicas de revisión de literatura, análisis de documentos y entrevistas. Los resultados indican que la reforma del Estado de la década de 1990 produjo un discurso sobre la mejora de la calidad de la educación basado en la lógica de mercado. En este contexto, SAEB respondió al llamado por una educación de calidad. Aunque válido, este sistema es insuficiente para evaluar la calidad de la enseñanza porque no considera los contextos de los sistemas educativos ni las características estructurales y pedagógicas de las escuelas públicas. Se evidencian fuertes vínculos con los estándares de evaluación externa a gran escala, con una tendencia hacia acciones reguladas centralmente y ocasionalmente acciones de evaluación formativa continua.

Palabras clave: Evaluación a gran escala; IDEB; Calidad de la enseñanza.

Introdução

A política de avaliação da educação é um tema de grande importância no contexto atual. As estratégias decorrentes das reformas iniciadas nos anos de 1990 induzidas pelo neoliberalismo, reduzindo o papel do Estado como o principal financiador das políticas sociais e o colocando como ente fundamentalmente avaliador, impulsionou a discussão e criação de medidas de avaliação da educação. Assim, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Prova Brasil articulam-se ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e são ações reguladas pelo Ministério da Educação (MEC) e vinculadas, entre outras, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os seus resultados compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), concebido como parâmetro de aferição da qualidade da educação básica no Brasil. Nota-se que a qualidade da educação, que se tornou “mote” no discurso oficial, no âmbito dessas reformas, não teve efetiva correspondência entre as medidas adotadas e a realidade brasileira. Diante disso, o presente artigo resultou de uma pesquisa¹ que teve como objetivo analisar a política de avaliação em larga escala, tendo o IDEB como elemento que afere a qualidade do ensino² e suas implicações em escolas municipais da cidade de Cametá, no interior do Pará.

A questão central desta pesquisa foi: “quais as implicações da política de avaliação em larga escala que tem o IDEB como medida de qualidade do ensino, em particular, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Nadir Filgueira Valente, no município de Cametá³, no Pará? Nesse estudo nos propusemos aprender: 1) os elementos constitutivos da política atual de avaliação da educação básica; 2) a lógica de qualidade do ensino pela avaliação em larga escala que toma o IDEB como referência; e 3) as implicações produzidas pelo IDEB na dinâmica da escola pesquisada.

A investigação seguiu as orientações da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como técnicas a revisão da literatura sobre o tema, a análise de documentos oficiais na área da educação, especificamente, sobre a política de avaliação na educação básica e, ainda, a aplicação de entrevistas semiestruturadas aos sujeitos envolvidos com o objeto.

A escolha da pesquisa qualitativa se deu pelas características do fenômeno estudado – o educacional –, tendo em vista o que dispõe Santos Filho (2000) acerca da necessária adequação do método de investigação à natureza do problema. A pesquisa

¹ Pesquisa que fora produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGDUC), que, parte integrante do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD-UFGA/UFT/UFAM).

² O SAEB, instituído em 1990, é composto atualmente por um conjunto de três avaliações externas e em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – ambas instituídas pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 – e a Avaliação Nacional da Alfabetização, implementada pela portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

³ O município de Cametá fica localizado na região nordeste do Pará e possui uma extensão territorial de 3.081,367 km². Conforme dados do Censo Demográfico de 2010, tinha 120.896 habitantes, sendo 62.016 do sexo masculino e 58.880 do sexo feminino (IBGE, 2010). Já no ano de 2016, a população estimada era de 132.515 habitantes (IBGE, 2016) e, em 2019, essa população era de 37.890 habitantes. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2017), o município apresentava um IDH³ de 0,577. Segundo dados do IBGE (2010) o município de Cametá possuía uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (96,7%), indicando a existência de um percentual considerável de jovens fora do Ensino Fundamental, caracterizando um aspecto negativo em relação a universalização do ensino.

qualitativa permite um percurso mais aberto entre o pesquisador e seu objeto, sem desprezar o rigor do método. Nessa abordagem, além da

[...] obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo [...] é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados. (Neves, 1996, p.1).

A entrevista, dentre as técnicas utilizadas, se justifica por possibilitar aos informantes expressar suas experiências, além de explorar ideias correlatas ao tema decorrentes do diálogo entre pesquisador e informante durante a realização dessa técnica que explicitam, também, o objeto de estudo. Por sua vez, a análise de documentos busca detectar ideias latentes, porém, não evidentes que podem sustentar hipóteses ou refutá-las. Essas ideias são, às vezes, imprevisíveis, mas necessárias para fundamentar o texto. (Lüdke; André, 1986).

Para atender às perspectivas acima explicitadas, aplicamos as entrevistas aos sujeitos que mais diretamente se envolveram com o objeto de estudo, por julgarmos privilegiados das informações sobre o tema. Por questões éticas em pesquisa social, optamos por não revelar suas identidades. Por isso, os depoimentos tanto dos informantes/técnicos da rede de ensino municipal de Cametá, quanto da escola municipal investigada, estão identificados no texto, considerando a função que esses informantes ocupavam no momento da aplicação das entrevistas, seguido de números cardinais correspondentes ao número de informantes por categoria, acrescido do ano em que ocorreu a referida entrevista. Lembremos de que, às vezes, aparecem depoimentos de informantes de cargos repetidos, o que se justifica por termos aplicado as entrevistas para esses sujeitos, tendo em vista duas gestões ocorridas em series históricas diferentes, correspondentes a dois mandatos municipais e com filiações partidárias diferentes.

O texto é formado por dois eixos de discussão, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, discorre-se sobre a relação entre educação básica e a política de avaliação em larga escala, a partir dos seus elementos constitutivos, argumentando sobre a importância da avaliação da educação sob princípios coadunados às reais finalidades do processo educativo, enquanto direito legalmente instituído na Constituinte de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei n.º 9.3.94/96 (Brasil, 1996).

Já no segundo eixo problematiza-se a avaliação em larga escala que toma o IDEB como referência de qualidade, mostrando as interfaces que este apresenta como regulação, na medida em que padroniza os instrumentos e os testes aplicados no âmbito das redes de ensino, desconsiderando as especificidades em que ocorrem as ações didáticas e, como tal, produzindo implicações nos resultados que repercutem na qualidade do ensino que é desejável por todos. Nesse último item, analisamos dados estatísticos de matrícula e do IDEB da escola *locus* da pesquisa, assim como os depoimentos por meio das entrevistas sobre a dinâmica administrativa e pedagógica da escola, ressaltando aspectos pontuais sobre as orientações de avaliação, aspectos da coordenação pedagógica e da gestão e

ainda do que prevê o Projeto Político Pedagógico (PPP) para explicitar as implicações da política de avaliação e do IDEB como seu elemento constitutivo.

Sobre a avaliação da Educação Básica

Para retratarmos a temática da avaliação da educação básica, convém discutirmos o objetivo e a organização da educação nas legislações no contexto da atual política brasileira, de modo a explicitar o que preconiza a Constituição Federal brasileira de 1988 (Brasil, 1988) e as reorientações oficiais dela decorrentes na matéria de educação.

A educação básica, nos termos do artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu Inciso I, modificado pela redação dada pela Emenda 59/2009 (Brasil, 2009), garante “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, entretanto, apenas o ensino fundamental é considerado direito subjetivo e sua exigibilidade por parte do cidadão pode se dar, inclusive, juridicamente.

A oferta da educação, porém, não pode ser feita sem a garantia de qualidade. A Lei n.º 9.394/96, em seu art. 4º, inciso IX, se refere aos padrões mínimos de qualidade de ensino ofertados pelo Estado, “[...] definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 1996). Isso significa dizer que a qualidade do ensino ofertado dependerá dos investimentos feitos na educação, considerando o número de alunos atendidos, a formação de professores, os equipamentos e recursos pedagógicos disponíveis.

Observa-se, entretanto, que as medidas de investimento na educação, a exemplo da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 (Brasil, 1996), que, dentre os critérios adotados, estipulava o valor mínimo anual a ser gasto por aluno, não foi suficiente para a melhoria esperada.

De acordo com Martins e Cardozo (2015), a racionalidade econômica que marcou a implementação das políticas públicas educacionais que fundamentaram e regulamentaram os fundos – o FUNDEF e, atualmente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), lei n.º 11.494/2007 (Brasil, 2007) apresentam diferenças pontuais, tendo sido alvo de controvérsia sobre os seus impactos. Embora o último fundo, segundo as autoras, tenha apresentado considerável avanço em relação ao primeiro, ainda assim não representou uma ampliação substancial dos recursos para atender às necessidades educacionais e promover a qualidade social da educação que desejamos.

Para alguns estudiosos a racionalidade econômica decorrente das últimas reformas e que passou a orientar as políticas sociais, imprimiu na educação uma concepção de quase-mercado, onde as políticas passaram a orientar-se pela racionalização dos gastos e pela busca da máxima eficiência, consubstanciando a ideia de Estado mínimo. É pautada nessa máxima que se dá a relação Estado e sociedade civil, no que diz respeito ao

tratamento dos serviços sociais. Para Krawczyk (2013, p. 798), a regulação é a principal marca dessa relação que tem como objetivo “[...] manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema”.

A instituição do Estado mínimo resultou, para a educação, em um processo de centralização/descentralização, onde o Estado ficou responsável pela

[...] definição de parâmetros curriculares nacionais e pela implantação de um sistema de avaliação institucional comum para o país – concentrando a direção e o controle de todo o sistema educacional – enquanto se ampliava a responsabilidade dos estados e municípios quanto à gestão e ao provimento da educação à população (Krawczyk, 2013, p. 799).

Por meio da reforma da educação, procurou-se implantar uma administração mais gerencial e menos burocrática, cujo objetivo era “[...] reduzir os custos do Estado e tornar mais eficiente sua administração” (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 462). Pautadas em princípios de gestão gerencial, as reformas da educação implantavam medidas de gestão educacional e escolar, em que, ao mesmo tempo em que descentralizavam ações aos sistemas e/ou às unidades, estas se responsabilizariam pelos resultados delas exigidos.

Ao fazer isso, o Estado revela sua face de órgão regulador das políticas educacionais, e também fere o princípio federalista que, de acordo com Cury (2002), supõe o compartilhamento do poder. Nisso residem as competências federativas e as responsabilidades inscritas no regime de colaboração, respeitando as autonomias dos entes subnacionais e das escolas relativas às ações pedagógicas.

Reitera-se que nesse contexto ganhou relevância a observância do princípio de descentralização na gestão que foi induzido pelo FUNDEF, mas não basta o repasse das responsabilidades aos entes subnacionais, se estas não são acompanhadas dos recursos financeiros para seu provimento; o que reduz a capacidade de atendimento da demanda, tornando-se um empecilho a mais à garantia de uma educação de qualidade, enquanto direito inalienável ao alcance da cidadania.

Inúmeras foram as medidas no campo da política educacional que se justificam pela busca da qualidade do ensino, assim como induziu-se às diferentes concepções de qualidade em vista da polissemia do termo e do contexto em que foi aplicado. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 24 de abril de 2007, simultâneo ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), regulamentado pelo Decreto Federal nº 6.094 (Brasil, 2007), criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma das ações que passou a servir de parâmetro de qualidade aferida pela avaliação em larga escala, mas que se expressa por dados estatísticos do INEP.

No entanto, para Oliveira (2011, p. 90), o ato de avaliar “[...] envolve um julgamento de valor ou mérito de determinado objeto” a partir de referenciais que, no caso da educação, não podem ser mensurados ou medidos. Corroboram com o esse debate as ideias de Dias Sobrinho (2003), ao afirmar que avaliar não é um ato neutro, mas envolve concepções e valores daquele que avalia.

Desse ponto de vista, poderíamos inferir que, em âmbito educacional, existem várias concepções de avaliações e que podem abarcar diferentes estruturas: nas estruturas macro

(os sistemas educacionais) e na meso (as escolas), na qual a avaliação “[...] é o processo de obtenção e interpretação dos resultados da aprendizagem que objetiva orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola, dos sistemas educacionais e subsidiar a formulação de políticas públicas” (Brandalise, 2011, p. 317). A mesma, portanto, não pode ser padronizada e regulada por princípios ideais, haja vista as diferenças de realidade em que se situam as escolas, espaço onde as políticas se materializam.

No caso micro sob a responsabilidade do professor que a avaliação ocorre no âmbito da sala de aula, como foco no processo de ensino-aprendizagem (Brandalise, 2011). É, pois, nesse âmbito que as avaliações servem para que os professores possam controlar a aprendizagem dos estudantes e, se necessário, interferir nela para que as dificuldades encontradas sejam sanadas (Oliveira, A., 2011).

De acordo com este último autor, a avaliação busca explicar as regularidades e irregularidades do objeto avaliado, a partir de alguns parâmetros anteriormente estabelecidos. E uma das finalidades técnicas “[...] é produzir informações periódicas que colaborem para aperfeiçoar ou alterar o objeto estudado”, servindo também como finalidade política de prestação de contas, visando a “[...] apoiar a decisão de autoridades políticas ou dos gestores educacionais” (Oliveira, A., 2011, p. 93).

Vê-se, portanto, que as concepções sobre avaliação são divergentes, mas pode-se afirmar que os impactos desta se dá

De um ponto de vista mais centrado nos processos educativos e escolares internos à instituição, essa perspectiva de avaliação tende a conceder maior importância ao sujeito, em dois sentidos. Um desses aspectos refere-se aos processos de construção do pensamento do sujeito que aprende. A ênfase aqui não vem posta em exames ou testes estáticos, mas sobretudo em processos dinâmicos e instrumentos de solução de problemas. (Santos Sobrinho, 2008, p. 199).

Há, entretanto, um modelo atual de avaliação educacional que gera impactos no currículo escolar e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico, uma vez que “[...] essas avaliações impõem regras que são colocadas em relação à avaliação dos alunos, que levariam, a uma tendência à padronização das práticas docentes e dos currículos” (Coutinho, 2012, p. 21). Esses impactos seriam maiores nos trabalhos dos professores, posto que estes são tidos como os responsáveis finais pelos resultados. Isso faz com que eles se sintam pressionados em seu trabalho,

[...] pois precisam atingir metas estabelecidas por gestores e secretarias, ou seja, o resultado obtido pela escola nas avaliações externas depende de um conjunto de ações, dentre elas, a organização do trabalho na sala de aula, elaborado para atender as “exigências” das avaliações externas. (Coutinho, 2012, p. 21-22).

Entre os impactos gerados pelas avaliações em larga escala, o autor acima citado, aponta a uniformização, o enrijecimento dos currículos, a homogeneização dos processos educativos e o condicionamento dado aos professores quanto à forma de “[...] ressignificar

e apropriar-se do currículo para responderem com êxito às exigências das avaliações externas” (Coutinho, 2012, p. 22). No entanto, para além disso tudo, “[...] o maior efeito está na forma como estabelece um controle sobre a autonomia no desempenho dos processos pedagógicos” (Idem, ibidem, p. 22-23)

Torna-se importante ainda considerar o contexto sociopolítico no qual essa Política de Avaliação da Educação Básica é concebida, para que possamos apreendê-la no âmbito das relações sociais, neste caso, sob a “lógica de um mercado regulador” (Assunção, 2012, p. 7), onde as escolas devem prestar conta (accountability) a favor do capital, por meio dos serviços prestados. Há, assim, uma responsabilização das escolas em produzir resultados, com tendência pragmática e “[...] espírito empreendedor para resolver problemas e achar soluções” (Assunção, 2012, p. 9).

Nota-se movimentos na política educacional com potencial de gerar impactos na melhoria da educação, por meio da indução de resultados que tomam o IDEB em uma escala de pontuação prevista em âmbito nacional, estadual e municipal, cuja materialidade vai depender das ações pedagógicas e de gestão das escolas.

No que tange ao aspecto administrativo da escola e a sua organização pedagógica, cabe ressaltar a garantia da autonomia didática, pois

[...] é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se [...] materializam os processos de organização e gestão da educação básica (Dourado, 2007, p. 922).

Ao contrário do que expõe Dourado (2007), o cenário em que ocorrem as políticas de avaliação produzem certo “consenso” sobre a dinâmica da escola, tanto para gestores quanto para professores e técnicos pedagógicos que executam os projetos e programas concebidos pelos órgãos centrais, sem problematizar as principais intencionalidades e consequências desse tipo de descentralização que acabam

[...] configurando-se, desse modo, em claro indicador de gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. (Dourado, 2007, p. 926).

Assim, as determinações e orientações no contexto das escolas tendem suas centralidades para o cumprimento das metas, secundarizando os fatores forjados pelo coletivo dos sujeitos que compõem o núcleo de gestão escolar e o papel pedagógico, ficando evidente um certo poder de indução das políticas educacionais e do próprio IDEB.

A avaliação em larga escala e a qualidade segundo o IDEB: configurações de experiências em escola pública de Cametá (PA)

Iniciamos o presente item reafirmando a importância de uma política de avaliação da educação. Alertamos, porém, para os objetivos que ela pode assumir, sendo tanto um instrumento de emancipação quanto de controle e regulação. Para Santos Sobrinho:

A avaliação educativa é uma prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, carregada de valores. Por tratar da educação, precisa ter compromisso com os princípios e valores que mais plenamente realizam as finalidades essenciais da vida humana. Deve ser uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos; portanto, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados na educação. (Santos Sobrinho, 2008, p. 195).

Como prática social e comprometida com as finalidades educativas, a avaliação é primordial. Para isso, seus resultados devem ser “[...] analisados e transformados em ações que possibilitem a aquisição de conhecimentos e exercício da democracia” (Cocco; Sudbrack, 2012, p. 14).

No entanto, os mecanismos utilizados nas avaliações em larga escala e externas, que influenciam o trabalho pedagógico nas escolas, nem sempre “[...] vêm pautando as políticas públicas educacionais no Brasil [...] ancorando-se no propósito de alavancar a qualidade, subsidiando os processos decisórios e as intervenções dos gestores e profissionais de educação” (Sousa; Lopes, 2010, p. 54). Para Santos Sobrinho (2008, p. 197), a potencialidade da avaliação deve passar por “[...] um processo aberto de comunicação entre sujeitos para compreender, valorar e transformar uma dada realidade”.

Diante desses pressupostos, problematizamos a política de avaliação da educação básica, que tem o IDEB como suporte, em vista do uso de testes padronizados, limitando-se a indicadores de fluxo e de desempenho cognitivo, trazendo os dados do campo empírico que subsidiou nossa pesquisa – a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Nadir Filgueira Valente, no município de Cametá (PA).

A referida escola integra o conjunto de 212 (duzentas e doze) escolas municipais de ensino fundamental da rede de ensino do município de Cametá. Conforme demonstrativo do quadro abaixo, o número de escolas municipais já foi maior, mas sofreu considerada queda, passando de 283 escolas, em 2007, para 212 escolas, em 2015.

Quadro 1. Número de escolas de ensino fundamental de Cametá, por dependência administrativa (2007-2015)

NÚMERO DE ESCOLAS MUNICIPAIS – 2007-2015				
ENSINO FUNDAMENTAL				
TIPO DE ENSINO	2007	2009	2011	2015
Público	283	273	236	212
Particular	01	04	09	07
Total	284	277	245	219

Fonte: IBGE (2007-2015).

Convém explicitar que a queda do número de escolas demonstrado pelo quadro acima não teve correspondência, na mesma proporção, para a queda do número de matrículas do ensino fundamental do mesmo período, pois, dentre os fatores que contribuíram para a diminuição de escolas municipais, pode-se destacar o sistema de nucleação, quando os alunos são remanejados de uma escola que atende a turmas multisseriadas para outra escola com dinâmica diferente.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Nadir Filgueira Valente, localizada na cidade de Cametá, foi criada em 27 de março de 2006 e inaugurada em meados de agosto do mesmo ano, para o atendimento dos alunos na educação infantil, educação especial e o Ensino Fundamental (PPP, 2016).

Com base nos dados da secretaria da escola, das informações contidas no seu Projeto Político Pedagógico e do relatório do EDUCACENSO, apresentamos a seguir o quadro com o quantitativo de alunos atendidos por essa unidade escolar no recorte de 2007 a 2015.

Quadro 2. Matrículas na EMEF Prof.^a Maria Nadir Valente (2007-2015)

HISTÓRICO DE MATRÍCULAS						
	Ed. Especial	Ed. Infantil**	Ens. Fund.	Total	Nº de Turmas	Nº de Docentes
2007	13*	--	575?*	588*	19*	19*
2008	11*	150*	516*	677*	24*	24*
2009	15*	83*	509*	598*	18*	23*
2010	12		550	562	18	22
2011	11		531	542	18	22
2012	13		515	528	18	22
2013	16		539	555	18	19
2014	0		531	531	18	22
2015	0		529	529	25	22

*Dados fornecidos pela Secretaria da escola. **A escola deixou de ofertar Educação Infantil a partir de 2010.

Fonte: QEDu.org.br (INEP, 2016); EMEF Prof.^a Maria Nadir F. Valente (PPP, 2016).

Observa-se, pelo quadro acima, um movimento regressivo no número de matrículas, para o ensino fundamental da Escola Maria Nadir F. Valente, muito em função da extinção da educação infantil a partir do ano de 2010. A série histórica iniciada em 2007, com 575 (quinhentos e setenta e cinco) alunos do ensino fundamental, finaliza, em 2015, com 529 (quinhentos e vinte e nove) alunos, representando uma queda de 8% no quantitativo, não apresentou um decréscimo considerável se considerarmos o período de 8 anos.

Se quantitativamente as matrículas no ensino fundamental na escola não foram afetadas drasticamente, o que dizer do aspecto qualitativo do ensino ofertado nessa escola?

Sem a pretensão de responder integralmente à pergunta, reiteramos que o modelo de avaliação por meio do SAEB não retrata, de modo fiel, a realidade educacional brasileira e, conseqüentemente, limita-se à aferição da qualidade do ensino do ponto de vista instrumental, economicista e operacional, por meio do IDEB, subsidiado por critério de

eficiência. Nessa lógica, o sistema de avaliação atende a, pelo menos, três distintos significados de qualidade:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (Oliveira; Araújo, 2005, p. 8).

A releitura dos três significados de qualidade a que se referem Oliveira e Araújo (2005), cujas finalidades da avaliação em larga escala por meio do SAEB parecem clarificadas, vincula-se a concepções de forças políticas e ideológicas de um momento histórico particular, que tem a racionalidade econômica como princípio “[...] independente de seu conteúdo humano e político e de sua natureza ética” (Sander, 2007, p. 76).

Não teria sentido avaliar para justificar, por meio de fatores internos ou externos ao sistema de ensino, a limitada oferta de oportunidades educacionais quando as prerrogativas do direito à educação foram conquistadas na Carta da Constituição Federal de 1988.

Do mesmo modo, a ideia de fluxo, que transforma os seres humanos em dados numéricos, só ganha significado para um projeto de educação que nega o ser humano e suas características, tendo como consequência a definição de qualidade a partir da aferição de desempenho por meio de testes, indicando uma interpretação produtivista e superficial dos “IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 1996).

Para apresentarmos as implicações que as avaliações com relação à qualidade do ensino pelo critério de eficiência, acarretam para as escolas públicas, lembremos que o IDEB sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o de aprovação e o de média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, combinando com as médias de desempenho nas avaliações do SAEB.

O referido índice é previsto por dados nacionais, por unidades da Federação e por unidades escolares, permitindo o acompanhamento do desempenho, a partir do estabelecimento de metas. Assim, desde 2005, foram estabelecidas metas bienais a serem cumpridas pelas escolas, municípios, unidades da Federação e pelo país, conforme amostragem de dados no recorte histórico do presente estudo:

Quadro 3. IDEB observado e projeções para Brasil, Pará, Cametá e EMEF Prof.^a M.^a Nadir F. Valente (2007-2017)

	IDEB Observado						Metas						
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2021
Rede de Ensino	ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS INICIAIS (4^a série/5^o ano)												
Brasil	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	6.0
Pará	3.0	3.6	4.0	3.8	4.3	4.5	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.9
Cametá	2.6	2.7	3.4	3.7	3.9	3.8	2.5	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.8
EMEF Prof. ^a M. ^a Nadir F. Valente	2.9	3.4	4.0	4.5	4.5	4.9	--	3.1	3.5	3.8	4.0	4.3	4.9
Rede de Ensino	ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS (8^a série/9^o ano)												
Brasil	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.5
Pará	3.1	3.4	3.5	3.4	3.6	3.6	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.2
Cametá	2.9	3.2	3.3	3.3	3.3	3.2	3.0	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	5.0
EMEF Prof. ^a M. ^a Nadir F. Valente	--	4.5	4.1	4.0	4.3	4.1	--	--	4.7	4.9	5.2	5.5	6.0

Obs.: Os resultados em verde referem-se aos índices que atingiram a meta estipulada. Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela escola e pelo INEP (2021).

A meta nacional era atingir um IDEB igual a 6.0 em 2021, mas os efeitos da pandemia impossibilitaram esse resultado, chegando-se a 5.8 (INEP, 2021). A média almejada é a dos países desenvolvidos participantes da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), grupo que o Brasil busca ingressar, fato que se espera poderá acontecer no decorrer do presente ano. Os dados acima evidenciam um crescimento nos índices municipais e da escola em tela para os anos iniciais do Ensino Fundamental, acompanhando uma tendência estadual e nacional, quase sempre cumprindo as metas estabelecidas. No entanto, essa tendência não se mantém na etapa seguinte. Nas últimas edições do IDEB, os índices municipais permaneceram estáticos na casa de 3.3 ou 3.2.

Fica evidente também que os índices da escola Prof.^a M.^a Nadir F. Valente não fogem à realidade nacional, estadual e municipal, que é de crescimento dos índices dos anos iniciais e decréscimo nos anos finais do ensino fundamental. Para esta etapa de ensino, a escola saiu de 4.5, em 2009, e caiu para 4.1, em 2017. Ainda assim, os índices da referida escola permanecem acima dos índices municipais e estaduais no período observado.

Um aspecto importante desse índice é que, além de se propor aferir a qualidade da educação básica, também é o “[...] indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao compromisso” (Brasil, 2007).

A Resolução n.º 9, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), a partir de 2008, passou a acrescentar em 50% as transferências do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas municipais públicas que melhorarem o IDEB, cumprindo as metas estipuladas pelo Inep. Essa política de incentivo oferecida pelo MEC é, ao mesmo tempo, de direcionamento pedagógico-curricular e também de responsabilização, pois induz as

escolas a atingir as metas estabelecidas e, nesse sentido, trabalhar de acordo com as matrizes de referências que delineiam os testes (Cerdeira; Almeida, 2013). Vale ressaltar que as escolas, além do desempenho nas avaliações, precisam regularizar o fluxo escolar dos alunos para aumentar suas notas no IDEB.

Essas políticas de responsabilização, ao associar o desempenho das escolas a bonificações, incentivam a premiação e/ou punição, sendo bonificadas as escolas que cumprirem as metas do IDEB. Trata-se, pois, de um projeto que revela uma cultura de escola nas quais os trabalhadores são responsabilizados pelos resultados, mas ingenuamente sentem-se “[...] investidos da responsabilidade” (Macêdo, 2010, p. 90).

Ao estabelecer metas a serem cumpridas pelas escolas e reforçar a competitividade entre elas por bonificação para as que obterem maior IDEB, o Estado revela seu caráter regulador, na medida em que ignora as potencialidades e limites contextuais e culturais, dentre outros aspectos que, direta ou indiretamente, influenciam no desempenho do alunado.

O relato de uma coordenadora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cametá revela as dificuldades de se trabalhar com uma rede de ensino onde as escolas são bastante diversas e, por vezes, pulverizadas, como as que compõem a rede de ensino do município de Cametá:

O município de Cametá por ter uma rede muito extensa, por ter uma demanda muito pulverizada, que esse é o nosso maior problema no campo, as demandas são muito pulverizadas. E isso faz com que a gente tenha mais de 200 escolas [...] um número muito alto de escolas. Isso faz com que o investimento que vem do MEC não dê conta de garantir tudo o que é necessário pra rede de ensino (Coordenadora Geral “C”, 2017).

No relato, percebe-se, além das dificuldades para atender à diversidade do trabalho em escolas do campo – que é o maior número de escolas da rede municipal de ensino cametaense, quando a entrevistada fala “das demandas muito pulverizadas” para se referir à distribuição do conjunto de escolas em uma extensão territorial de 3.081,367 km² (IBGE, 2019). Ela reclama ainda do financiamento insuficiente para fazer a cobertura das reais necessidades que alavancam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse particular, reiteramos a importância do FUNDEB. No entanto,

Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo Fundo passa de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%. (Saviani, 2007, p. 1248).

Esses dados a que Saviani (2007) se remete se deve à extensão das coberturas das demais etapas da educação básica que o fundo passou a fazer, mudança necessária para corrigir as falhas do fundo anterior, mas não suficiente em termos orçamentários.

Retomando a discussão sobre a sistemática das escolas a partir do IDEB, percebem-se ainda alguns riscos com relação aos processos de gestão democrática devido à perda de autonomia, como princípio de gestão, na medida em que as instituições de

ensino podem reduzir seu currículo em função das matrizes de referências do SAEB e da Prova Brasil, perdendo de vista ações coletivas que já estariam se consolidando em diferentes espaços da cultura escolar. A fala a seguir, de uma diretora escolar, expressa preocupação em assumir a gestão escolar dadas as exigências de cumprimento da meta do IDEB:

Eu confesso que eu pensei muito se ia assumir ou não. Será que eu vou a assumir essa direção? Ou não? Será que eu vou dar conta desse trabalho? Porque é a escola Nadir Valente. Não é qualquer escola! É a escola Nadir, que tem um padrão, tem uma história. Confesso que pensei muito antes de assumir a direção. Por isso, quando se tratava de IDEB, eu me sentia na responsabilidade de manter esse IDEB, de manter a qualidade da escola junto com todos os outros. (Diretora de Escola “E”, 2017).

O relato acima expõe não apenas o caráter competitivo que o IDEB tende a induzir nas ações das escolas, mas também, o significado de qualidade que, igualmente, está no imaginário daqueles que partilham e, até comungam, com o critério de eficiência por este traduzido.

Fonseca, Richter e Valente (2013) já alertavam para o caráter regulatório das avaliações externas, supostamente capazes de melhorar a qualidade de ensino, que tomam a escola como núcleo descentralizado de sua administração, responsabilizando gestores e professores pelos serviços prestados. Esse caráter regulatório fica evidente na preocupação da Diretora “B”, no trecho acima, em fazer o IDEB da escola crescer, e insere-se em um contexto de regulação sob os argumentos de descentralização, onde a escola passa a assumir a responsabilidade maior pela busca da qualidade de ensino que, agora, está associada ao desempenho no IDEB.

Nós temos que ter uma preocupação ainda maior com a questão do IDEB porque é uma nota que a escola vai receber. Esta nota, de qualquer forma ela envolve qualidade. Então, era sempre tratado nas reuniões com os pais, nas reuniões com os professores, com os outros profissionais da escola. (Diretora de Escola “E”, 2017).

Oliveira esclarece que:

[...] apesar do discurso oficial enfatizar a Prova Brasil como uma iniciativa de avaliação comprometida com a melhoria do ensino nas escolas públicas, ela também instaura a nova regulação de controle estatal, [em que o Estado estabelece metas educacionais, sem discutir com a sociedade, e] as instituições escolares assumem toda “responsabilidade” pelo cumprimento dos objetivos delineados pelo governo central, a quem compete definir e controlar os padrões de qualidade que devem ser alcançados, pela avaliação. (Oliveira, 2011, p. 62).

O depoimento, a seguir, é emblemático no tocante à falta de autonomia financeira face às atividades do Setor Pedagógico da SEMED-Cametá, não sendo marca exclusiva de um período, partido político ou governo, como se depreende do relato da Coordenadora “B” (2017).

É esse o problema! A gente nunca sabe o que estava disponível para gente na coordenação. O que nós fazíamos era um ofício para o prefeito. [...]. Nós não sabíamos

quanto vinha, por exemplo. Eu acho até que é uma falha minha. Nem procurava saber e nem tinha esse tempo, também, pra saber o quanto de recurso [vinha]. (Coordenadora Geral da SEMED “B”, 2017).

O organograma de organização que separa o pedagógico do político e do financeiro evidentemente impõe limites, neste caso, para o assessoramento das ações da Coordenadora, restringindo sua área de atuação ao campo do acompanhamento das escolas, praticamente sem autonomia para interferir nos eventuais problemas encontrados nas instituições escolares que demandam investimentos financeiros. Isso pode ser indicativo de uma dinâmica de organização e de planejamento do ensino público que centraliza o poder de decisões, principalmente acerca de deliberações financeiras, inibindo ações que exigem maior agilidade e, conseqüentemente, implicando no processo de ensino-aprendizagem, sendo importante recuperar o papel do Conselho Escolar como agente de deliberação e fiscalização no interior da escola pública, pois, a partir do FUNDESCOLA, os conselhos tornaram-se Unidades Executoras e, com isso, perde-se de vista esse importante interlocutor para as questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

As ações do FUNDESCOLA, por meio de seus programas, podem mobilizar a escola a agir, mas em função de determinações externas, com o propósito de melhorar os índices educacionais, conforme explicitado nas palavras da Coordenadora Pedagógica “D”, da escola Prof.^a Maria Nadir F. Valente:

Lembro como um ponto importante, a execução do PDE, que possibilitou toda uma análise na escola. É preciso que se estabeleçam metas. Começamos a reunir, se questionar, traçar objetivos. Estávamos no caminho da organização, mas isso ajudou muito também. Conforme ia planejando as ações e lá exigia coisas que era preciso muito planejamento e começamos a reunir. Era uma exigência o PPP. Aí começou a sistematizar todo um trabalho. Ajudou muito nessa sistematização. Começamos organizar a parte teórica e depois traçamos a parte prática para se seguir. (Coordenadora de Escola “D”, 2017).

Ora, a construção do Projeto Político Pedagógico, segundo Veiga (1995), é uma necessidade da organização didático-pedagógica da escola, não podendo reduzir-se a uma exigência externa. De acordo com Silva (2003, p. 296-297), o PPP “[...] é um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade [...], elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola”, que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos e ações que a comunidade acredita e das quais deseja participar.

Os aspectos pedagógicos são de fundamental importância para a dinâmica da escola e, de acordo com Coutinho (2012), o currículo é resultante das diversas negociações guiadas por questões sociológicas, políticas, epistemológicas, articuladas “[...] ao contexto social no qual está inserido [e] delineado pelo contexto histórico, econômico, político e social” (Coutinho, 2012, p. 21). São estes aspectos, segundo o autor, que estabelecem a forma de selecionar, ordenar e alterar o currículo, além de incidir na prática educativa e na seleção de conteúdos (Coutinho, 2012).

Sobre a dinâmica pedagógica da escola sob a orientação do IDEB, vejamos alguns relatos de professores:

Eu tenho as provas do SAEB, trinta e poucas provas, eu tenho no meu computador. Baixei todas elas de matemática do 5º ano, de português do 5º ano. Baixei de matemática e português do 9º ano. Eu já dei uma “olhada” nessas provas todas e dessas provas eu já tirei tudo que eu posso trabalhar e já passei pra outra pasta [no computador]. A questão de gráficos e tabelas, tudo aquilo que sempre cai... O que mais cai eu já selecionei. Já está tudo selecionado. E tudo isso eu vou trabalhando nas minhas provas. Na primeira avaliação já joguei algumas coisas que tem lá. (Professor “B”, 2017).

E o ensino realmente através da nossa avaliação que é a redação e os simulados que a gente faz baseado na provinha Brasil e da provinha ANA, principalmente do ensino fundamental menor e do maior também. A gente busca com que o aluno já tenha um pouco mais de familiaridade com o simulado que está por vir. (Professor “E”, 2017).

[...] nosso principal foco, no caso, nosso, é que gente prepara o aluno pro Enem desde a base. Porque eu acho que é a base que levanta aluno, que levanta a educação. Aqui nós somos a base porque eles ainda vão para ensino médio e tudo mais, mas aqui é a base. O foco nosso foi fazer com que o aluno vá além do livro, com que ele vá pensar. Então o nosso maior objetivo é que ele saia daqui preparado para o ensino médio. [...]. Então quando a criança domina leitura e domina as quatro operações, a criança não tem dificuldade de fazer uma provinha Brasil. Então a gente joga as questões da provinha Brasil para que a criança já vá se familiarizando com ela, para saber como é que é, como é feito. É igual a prova da escola. A prova da escola é assim também. Uma criança que dá conta de fazer a prova da Nadir, ela dá conta de fazer uma provinha Brasil. (Professora “F”, 2017).

Acho que a nossa escola é uma escola que a gente tem a nossa autonomia como professor, mas a gente segue alguns padrões de avaliação. Eu já trabalhei em outras escolas... Eu acho que o fato da nossa avaliação ser amarrada, de a gente ter uma parte que é de redação, de produção do aluno, as questões discursivas e objetivas, acho que tudo isso é um conjunto que faz com que a gente instigue mais esse aluno. (Professora “G”, 2017)

Esses relatos indicam que a política de avaliação externa, direta ou indiretamente, redireciona as ações didáticas da Escola Municipal Prof.^a Maria Nadir F. Valente, seja para a preparação dos alunos para a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Provinha Brasil, Prova Brasil e mesmo para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Relato das professoras B, E e F, 2017).

Uma contradição que se evidencia no depoimento da Professora “F” é a semelhança que ela estabelece entre a atividade de avaliação que se restringe a treinar as “questões da Provinha Brasil” e a que a escola realiza, que ela chama de “prova da escola”. De fato, a “prova” não se sustenta como avaliação da aprendizagem, tendo pouco significado para a qualidade da educação que se almeja alcançar. Defendemos, pois, a avaliação formativa por meio de critérios claros e “[...] realizada ao longo do processo no intuito de orientar e intervir para aperfeiçoar estratégias e sanar dificuldades” (Freitas; Costa; Miranda, 2014, p. 87). Ela é contínua e dá parâmetros ao professor para verificar se os objetivos foram alcançados. Já a prova ou avaliação somativa é apenas uma parte do processo avaliativo e “[...] visa classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final do processo” (Freitas; Costa; Miranda, 2014, p. 92).

A professora “G” afirma: “a gente tem a nossa autonomia como professor”, mas diz que a avaliação é “amarrada” e que segue a padrões de avaliação por meio da apreensão

dos “formatos” de provas existentes, em uma clara contradição do real sentido de autonomia como liberdade didático-pedagógica, prevista no Art. 2º, da LDB n.º 9.394/96, incluindo “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1996).

Por fim, o caráter regulatório das avaliações externas sobre a avaliação da aprendizagem escolar na escola investigada é reafirmado pelos dados empíricos, apesar das ações não se limitarem às suas orientações com clara pretensão dos professores e da escola em promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, conforme enunciado do texto do PPP da Escola Municipal Prof.^a Maria Nadir Filgueira Valente:

A comunidade escolar pensando em construir uma proposta de educação de qualidade que atende as necessidades coletivas e individuais do educando buscando formar cidadãos conscientes de sua realidade reuniu-se para discutir as problemáticas que a E.M.E.F. Professora Maria Nadir Filgueira Valente vem vivenciando. A primeira análise do grupo focou-se no baixo desempenho do IDEB de 2007, que correspondeu [a] 2.9. Sendo assim, buscando compreender tal resultado, a equipe escolar analisou também os dados estatísticos do ano de 2008, e conclui que, os 677 alunos matriculados, 68% foram aprovados, 25% reprovados, 3% evadidos e 4% transferidos. Além disso, foi perceptível um alto índice de distorção série/idade nas séries 2ª, 3ª e 5ª do ensino fundamental. (PPP, 2016, p. 33).

Apesar do importante diagnóstico que orienta a escola por meio do PPP, não se pode negar que o conceito de qualidade está relacionado com o desempenho exigido pelo IDEB, sofrendo influências do contexto político-econômico, onde os critérios de mercado passaram a pautar as políticas educacionais e a determinar os indicadores de qualidade.

A pesquisa identificou atividades desenvolvidas na Escola Maria Nadir Valente por meio de vários projetos com diferentes finalidades, dentre eles, o Projeto Aluno Nota 10, cujo objetivo principal era a melhoria do rendimento dos alunos com premiação daqueles alunos de expressivo desempenho escolar. Esse projeto está plenamente sintonizado com os princípios do IDEB, uma vez que os índices de aprovação e reprovação escolar são utilizados para cálculo do referido índice.

O projeto Aluno Nota 10, com o objetivo declarado de melhorar o desempenho dos alunos, estabelece critérios morais (bom comportamento) e técnicos (boas notas) para que o aluno alcance o estrelato. A característica mais marcante desse projeto é o incentivo, por premiação, à competição entre os alunos, como podemos depreender abaixo.

Todos queriam ser aluno nota 10. Por quê? Porque queria ver a sua foto, a sua imagem no estande da escola. Sempre a gente fazia um banner e botava as fotos nos quadros dando os parabéns. Quem é que não gosta de receber? Uma questão até de ego. E se criou até uma concorrência saudável dentro da escola com o Aluno nota 10. (Diretora de Escola “F”, 2017).

Em uma perspectiva gerencial decorrente desse movimento de reforma na administração pública, os programas e projetos implementados nas escolas públicas são apresentados como instrumentos eficientes para que se alcancem bons resultados. No entanto, podemos observar que a ideia de qualidade está inter-relacionada com as orientações do IDEB em uma lógica de produtividade e de eficiência, voltada para atender às necessidades demandadas pelo capital.

Considerações finais

A análise da política de avaliação em larga escala, a partir do IDEB e de suas implicações no tocante à qualidade do ensino, como recorte da presente pesquisa, suscitou inúmeras reflexões, que serão resumidamente apresentadas nestas considerações.

A defesa da educação básica, assegurada para todos os cidadãos nos termos da Constituição Federal de 1988, não pode se dar sem a garantia de qualidade. Vale ressaltar que o princípio da qualidade do ensino público, previsto nessa Constituição e na LDB n.º 9.394/96, só pode ser garantido por meio do efetivo exercício da gestão democrática, tornando prática o princípio de autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

O sistema de avaliação em larga escala adotado no Brasil por meio do SAEB não corresponde aos princípios preconizados para uma educação de qualidade social nem assegura a gestão democrática do ensino público. Ao contrário, ao estabelecer metas a serem cumpridas pelas escolas e criar um espírito de competitividade entre elas para obter o maior IDEB, o Estado revela seu caráter regulatório.

Equivocadamente os sentidos de qualidade da educação que estreitamente se vinculam às estratégias de avaliação por meio do SAEB e que tomam o IDEB um instrumento balizador, baseia-se exclusivamente no critério de eficiência. Esse critério tende a justificar a limitada oferta de oportunidades educacionais aos cidadãos, mensurar estatisticamente, por meio da ideia de fluxo, o movimento de matrículas do sistema educacional e aferir, por indicadores de desempenho cognitivo, os resultados de aprendizagem, produzindo competitividade e regulando práticas pedagógicas e de gestão.

O IDEB da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Maria Nadir F. Valente se mostrou mais progressivo do que regressivo no período analisado. Conforme os relatos que resultaram das entrevistas e os documentos da referida escola que foram analisados, a exemplo do Projeto Político Pedagógico, evidenciou-se que as estratégias didáticas e de gestão escolar sofreram influência das avaliações externas. Os relatos sinalizaram que a gestão escolar preocupou-se, desde o início de sua atuação, em organizar as condições para que a escola cumprisse as metas do IDEB, assim como as atividades didáticas, conforme relatos dos docentes, consistiram em treinar os alunos para realizar as avaliações, tais como ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil, com pontuais ações voltadas ao ensino da leitura para além dos livros didáticos capaz de promover o desenvolvimento crítico dos alunos por meio da avaliação processual e contínua.

O diagnóstico sobre evasão, reprovação e distorção idade/série, constante no PPP, que poderia servir para uma proposta mais consistente de atividade didática com finalidades educacionais efetivas, retrocedeu, assumindo critérios produtivistas no âmbito da avaliação externa, ao se vincular à elevação do IDEB. Os projetos desenvolvidos, como o “Aluno Nota 10”, se inserem nas políticas que associam desempenho das escolas a bonificações, incentivam a premiação e a punição em uma clara proposta de ranqueamento.

Pondera-se que avaliação pelo SAEB, ao usar o IDEB como critério de aferição da qualidade pelo critério exclusivo de eficiência, ainda que seja importante como parâmetro, precisa ser repensada para atender às finalidades educacionais preconizadas pela Constituição Federal de 1988, como direito público de todo cidadão e com qualidade referenciada socialmente.

Referências

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. A relação entre regulação educacional e avaliações externas: a adesão deliberada à lógica dos testes. In: *V Encontro Internacional da SBEC*, Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/5o-encontro-internacional-da-SBEC/trab41.pdf> Acesso em: 18 jul. 2023.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-332, 2010. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0398.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 11.494/2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 1996.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andrea Baptista de. As Avaliações Externas no Ensino Fundamental: influências no currículo e no cotidiano escolar. In: *Anais da VII Reunião da ABAVE*, n. 1, p. 147-164, Brasília, 2013.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHfVgmkP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

COCCO, Eliane Maria; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou emancipação. In: *Anais do IX ANPED Sul*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/471/112>. Acesso em: 18 jul. 2023.

COUTINHO, M. S. *Avaliação externa e currículo*: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. In: *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE*, 16., Campinas, SP, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/359835720/A-educacao-basica-no-Brasil-Carlos-Roberto-Jamil-Cury-pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil*: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/12957>. Acesso em: 18 jul. 2023.

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

FONSECA, Aparecida Maria; RICHTER, Leonice Matilde; VALENTE, Lucia de Fátima. Regulação do trabalho docente: a presença da avaliação externa. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/6297>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noe da; MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Revista Meta: Avaliação*,

[S.l.], v. 6, n. 16, p. 85-98, sep. 2014. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217>. Acesso em: 18 jul. 2023.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *QEdu.org.br (2010-2015)*. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/1502103-cameta/ideb/escolas?ciclo_id=AI&dependencia_id=3&ano=2015&order=nome&by=asc. Acesso em: 19 jul. 2023.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021*. Nota Informativa do IDEB 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 19 jul. 2023.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: Cametá*. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pa/cameta/panorama>. Acesso em: 30 abr. 2017.

KRAWCZYK, Nora Ruth. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797–815, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/334>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MACÊDO, Seandra Doroteu de. *Gestão pedagógica em tempos de IDEB*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: UECE, 2010. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_SEANDRA-DOROTEU-DE-MAC%C3%8ADO.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

MARTINS, Regina Sheila Bordalo; CARDOZO, Maria Jose Pires Barros. FUNDEB: no limite dos recursos mínimos para a educação pública brasileira. *In: Anais da VII Jornada Internacional Políticas Públicas*, 25-28 ago. 2015. São Luís: UFM. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/fundeb-no-limite-dos-recursos-minimos-para-a-educacao-publica-brasileira.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisa em administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9334>. Acesso em: 18 jul. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de

Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001504083>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PPP. *Projeto político-pedagógico da EMEF Prof.^a Maria Nadir Filgueira Valente*. Cametá, 2016.

PNUD. Desenvolvimento Humano e IDH. 2017. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo Dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo Dos; GAMBOA, Sílvia Sánchez (Orgs). *Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/299344625/3-SANTOS-FILHO-Jose-Camilo-Dos-Pesquisa-Quantitativa-Versus-Pesquisa-Qualitativa-o-Desafio-Par>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SANTOS SOBRINHO, José Belamino dos. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250992295_Avaliacao_educativa_producao_de_sentidos_com_valor_de_formacao. Acesso em: 18 jul. 2023.

SAVIANI, Dorival. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos CEDES*, v. 23, n. 61, p. 283-301. Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/26017>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista ADUSP*, p. 53-59, jan. 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001801401>. Acesso em: 18 jul. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político pedagógico da escola: uma construção Coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto Político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Odete Mendes

Professora da Universidade Federal do Pará-UFPA/Faculdade de Educação. Possui Doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura -PPGEDUC/UFPA.

Maria Edilene Ribeiro

Doutora pela Universidade Federal do Pará, professora adjunta da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Cametá, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED-UFPA).

Marcelo Barros Capela

Professor da rede pública pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC - Pa) e pela Secretaria Municipal de Educação em Cametá (SEMED). Possui mestrado em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC/UFPA.