

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**LOANY LARISSA FERREIRA DA COSTA**

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE PENSAM PROFESSORES E  
GESTORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA AMAZÔNICA SOBRE O IDEB**

**Porto Velho-RO  
2015**

**LOANY LARISSA FERREIRA DA COSTA**

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE PENSAM PROFESSORES E  
GESTORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA AMAZÔNICA SOBRE O IDEB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – MAPSI, da Universidade Federal de Rondônia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia Escolar e Processos Educativos.

**Orientadora:** Dr.<sup>a</sup> Ana Maria de Lima Souza.

**Porto Velho-RO  
2015**

**FICHA CATALOGRÁFICA****BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

C823a

Costa, Loany Larissa Ferreira da.

Avaliação da Educação Básica: O que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o IDEB / Loany Larissa Ferreira da Costa. Porto Velho, Rondônia, 2015.

121f.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria de Lima Souza

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1. Psicologia. 2. Educação básica. 3. Políticas públicas. 4. Educação - qualidade I. Souza, Ana Maria de Lima. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU: 159.9:37(811.3)

Bibliotecária responsável: Carolina Cavalcante – CRB-11/1579

**FOLHA DE APROVAÇÃO****AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE PENSAM PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA AMAZÔNICA SOBRE O IDEB**

LOANY LARISSA FERREIRA DA COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – MAPSI, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia escolar e processos educativos

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria de Lima Souza

**Banca examinadora:**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria de Lima Souza  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - MAPSI/UNIR

Assinatura: Ana Maria de Lima Souza

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marli Lúcia Tonatto Zibetti  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - MAPSI/UNIR

Assinatura: Marli L. T. Zibetti

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilene Proença Rebello de Souza  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - USP/SP

Assinatura: Marilene P. Rebello de Souza

**Dissertação aprovada em 23/02/2015.**

*Toda honra e glória seja dada a Deus,  
por tornar tudo possível no tempo e na medida certa.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer! Talvez seja esta a tarefa mais difícil de toda a minha trajetória no mestrado, pois desconheço palavras que possam expressar com exatidão o que merecem todos aqueles que me ajudaram nesta caminhada. Destaco:

**Deus**, base da minha vida, meu refúgio nos momentos de aflição e meu auxiliador. Agradeço por toda sabedoria, conhecimento, força, condição, paciência e vitórias dispensadas do céu sobre mim e principalmente por ter me sustentado. Sou testemunho vivo do seu amor misericordioso. Se não fosse pela sua sublime misericórdia eu não teria chegado até aqui.

**João Vítor, meu filho**, razão da minha vida, que mesmo sendo tão pequeno aceitou sem entender os meus momentos de ausência e de presença ausente. Obrigada por existir!

**Natália, minha querida mãe**, que sempre me apoiou em todos os meus projetos, seja com suas palavras sábias, seja com o apoio financeiro. Que com toda humildade nunca mediu esforços para investir em minha educação. Muito obrigada por cuidar do meu filho para que eu pudesse me dedicar à dissertação. Sem a sua dedicação e disponibilidade, não seria possível concluir.

**Fabrcio**, meu precioso esposo, pela cuidadosa leitura e sugestões na constante revisão do texto e pelo apoio financeiro.

**Toda minha família**, pelo apoio e incentivo, em especial à **tia Teonília** por cada oração poderosa.

**Gildeon e a Elisabete**, por me apoiarem incondicionalmente, me permitindo realizar este grande sonho. A minha gratidão por vocês será eterna!

**Laudiceia**, minha querida amiga, que soube me escutar, dar bons conselhos, me apoiar constantemente e me oferecer um ombro amigo sempre que precisei.

**Professora Ana Maria de Lima Souza**, minha orientadora. Obrigada por entender os desafios que vivenciei em meu trabalho sem me pressionar. Sou grata por me ajudar a explorar, avaliar, refletir, confiar e concluir. Agradeço pelo acolhimento e pelas importantes contribuições para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

**Professora Marli Lúcia Tonatto Zibetti e Professora Marilene Proença Rebello de Souza**, pelas importantes contribuições no exame de qualificação. Sou grata pelo exemplo de humildade e sabedoria.

**Todos os professores do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia**, pela oportunidade de conhecer e dialogar com diferentes perspectivas pessoais e epistemológicas.

**Companheiros de turma**, pelos momentos que possibilitaram a troca de experiências, dúvidas e angústias que a formação acadêmica desperta. Obrigada pelos belos momentos que passamos juntos!

**Todas as pessoas amigas** que perto ou longe acreditaram e torceram por mim.

**Professores e Gestores**, sujeitos da pesquisa. Sem vocês este estudo não seria possível! Enfim, sou muito grata por ter vivido esta experiência de crescimento extremo. Valorizo cada etapa desta pesquisa e cada pessoa que dela participou de alguma forma. Muito obrigada!

A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. [...] Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo, não dar a cada um, na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalessem. Esta blasfêmia contra a razão e a fé, contra a civilização e a humanidade, é a filosofia da miséria, proclamada em nome dos direitos do trabalho; e, executada, não faria senão inaugurar, em vez da supremacia do trabalho, a organização da miséria. Mas, se a sociedade não pode igualar os que a natureza criou desiguais, cada um, nos limites da sua energia moral, pode reagir sobre as desigualdades nativas, pela educação, atividade e perseverança. Tal a missão do trabalho.

**(BARBOSA, 1999, p. 26)**

## RESUMO

COSTA, L. L. F. **Avaliação da Educação Básica**: o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o IDEB. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2015.

Este trabalho se insere no campo das Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica e apresenta os resultados da pesquisa realizada com gestores e professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuam em uma escola pública de um município da região amazônica. Com o objetivo de analisar como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem repercutido no trabalho destes profissionais, buscou-se examinar criticamente de que maneira ele surgiu e se estabeleceu no cenário das Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica brasileira, elucidando o contexto que lhe deu origem, bem como sua materialização. Neste cenário, buscou-se apreender como os sujeitos da pesquisa entendem este indicativo de qualidade e como eles pensam o seu cotidiano a partir dele. Considerando as intenções do estudo, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa com a utilização de grupo focal para coleta dos dados que posteriormente foram analisados em uma perspectiva Histórico-Cultural. Os resultados desta pesquisa evidenciam que o IDEB, sendo um indicador objetivo, não consegue abarcar o contexto em que a escola e a clientela atendida por ela estão inseridas, assim como o modo como os processos de ensino e aprendizagem ocorrem, razão pela qual não atinge a pretensão de diagnosticar a realidade da Educação Básica. Todavia, apresenta números que potencializam o caráter excludente da educação quando incentiva a comparação dos resultados que variam de uma escola para outra, menosprezando as diversidades existentes entre elas. Além disso, revelam uma crítica no que se refere à valorização do resultado em detrimento do desenvolvimento efetivo do aluno, que se estende à falta de preocupação com investimentos, a ideia de nivelamento, a ausência de preocupação com o processo pelo qual os resultados são obtidos, a qualidade da educação propriamente dita e especialmente a subversão do objetivo inicial do IDEB. Evidencia também que a atuação docente fica à mercê das exigências externas advindas, em geral, das políticas e propostas para a educação, o que compromete o trabalho desenvolvido na escola causando angústia, sensação de impotência e desconforto nos profissionais. A conclusão reconhece a necessidade das avaliações externas em larga escala e de seus resultados para o controle dos investimentos destinados à educação. Propõe, contudo, a superação do reducionismo que historicamente está associado aos processos avaliativos, considerando que, por ser um eixo estruturante que sustenta as políticas educacionais no Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica deve ser constantemente repensado e melhorado. Do contrário, servirá apenas de mero e equivocado sistema de monitoramento, tendo o IDEB como sua expressão maior, mas sem oferecer contribuições relevantes para a construção de uma educação de qualidade para todos.

**Palavras-chave:** Psicologia. Educação Básica. Políticas públicas. Educação - qualidade.

## ABSTRACT

COSTA, L. L. f. **Evaluation of Basic Education:** what think teachers and administrators of an Amazon public school about the IDEB. Dissertation (Master Degree), Graduate Program in Psychology, Federal University of Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2015.

This work falls within the field of public policies for basic education Evaluation and presents the results of research carried out with managers and teachers of Portuguese Language and mathematics who work in a public school of a municipality of Amazon region. With the purpose of analyzing how the basic education development index (IDEB) has reflected in the work of these professionals, sought to examine critically how it emerged and established itself in the public policies of Brazilian basic education assessment, clarifying the context that gave rise, as well as its materialization. In this scenery, sought to seize how the subjects of the research along this indicative of quality and how they think their daily life from it. Considering the intentions of the study, we opted for the approach of qualitative research using focus group for data collection that were later analyzed in a Historic-Cultural perspective. The results of this research show that the IDEB, being a goal indicator, can't comprehend the context in which the school and the clientele served by it are located, as well as the way in which the teaching and learning processes occur, and for this reason does not achieve claim to diagnose the reality of basic education. However, presents numbers that leverage the excluding character of education when encourages comparison of results that vary from one school to another, underestimating the existing diversities existing among them. Moreover, reveal a criticism which refers to the outcome appreciation in detriment of the development of the student, which extends to the lack of concern about investments, the idea of capping, the lack of concern with the process by which the results are obtained, the quality of education itself and especially the subversion of the initial goal of the IDEB. It also evidences that the acting teacher is at the mercy of external requirements arising, in general, of the policies and proposals for education, which compromises the work developed at the school causing anxiety, feeling of helplessness and discomfort in the professionals. The conclusion recognizes the necessity of the external evaluations in large scale and of its results to the control of the investments destined for education. Proposes, however, the overcoming of the reductionism that historically is associated with evaluative procedures, whereas, as a structuring axis that sustains the educational policies in Brazil, the Basic Education Evaluation System must be constantly rethought and improved. Otherwise, it will serve only of simple and wrong monitoring system, having the IDEB as its larger expression, but without offering relevant contributions to the construction of a quality education for all.

**Key-words:** Psychology. Basic Education. Publics Policies. Education - quality.

## LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	SÉRIE HISTÓRICA DOS RESULTADOS OBTIDOS PELA ESCOLA	48
QUADRO 2	INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	50

## SUMÁRIO

A RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	13
1 O IDEB NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	17
1.1 O contexto de surgimento.....	17
1.2 A institucionalização.....	27
1.3 A Psicologia e as Políticas Públicas Educacionais.....	39
2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: TRILHANDO UM CAMINHO.....	45
2.1 Nas trilhas dos objetivos da pesquisa: destaque fundamental.....	45
2.2 Nas trilhas da abordagem: considerações sobre a pesquisa qualitativa.....	45
2.3 Nas trilhas da técnica: grupos focais.....	47
2.3.1 O <i>locus</i> da pesquisa.....	48
2.3.2 Definindo os participantes e compondo os grupos.....	50
2.3.3 O local, a duração e o registro das sessões.....	53
2.3.4 O desenvolvimento do processo grupal.....	53
2.3.5 A transcrição.....	55
2.4 O diário de campo.....	55
2.5 Nas trilhas dos procedimentos de análise.....	56
3 O ENCONTRO COM A REALIDADE: A REPERCUSSÃO DO IDEB SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA.....	59
3.1 A concepção dos participantes acerca do IDEB.....	59
3.1.1 Concepção do Grupo de Gestores.....	60
3.1.2 Concepção do Grupo de Professores.....	64
3.2 Explicações dos participantes para o baixo IDEB da escola investigada.....	71
3.3 Tensões no ofício: entre a autonomia no desenvolvimento do trabalho e as implicações de uma avaliação externa.....	90
3.4 O que tem sido feito em nome do IDEB.....	96
3.5 O trabalho do professor e seu desdobramento para melhorar o índice.....	103
4 É PRECISO CONCLUIR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REALIDADE ANALISADA.....	107
REFERÊNCIAS.....	116

## A RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Esta pesquisa se insere no campo das políticas públicas de avaliação da educação básica brasileira e tem como foco o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, aqui entendido como um dos fatores que fortemente tem influenciado o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam nas escolas. Trata-se de um indicativo de qualidade que, ao mesmo tempo em que contribui com o processo de regulação, gera novos desdobramentos ao contexto educativo, como pude perceber na prática.

Quando iniciei a minha trajetória na educação pública como Psicopedagoga, muitas foram as inquietações e indagações que me acompanharam ao longo dos dias de trabalho. As respostas aos meus questionamentos nem sempre foram simples e, muitas vezes, percebia o quanto era difícil trilhar o caminho da maneira como deveria. Naquele momento, a escola onde eu trabalhava passava por uma situação delicada, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica havia caído, passando a ser o mais baixo da região, gerando desconforto no dia a dia.

Inserida e atuando neste cenário, deparei-me com várias situações de descontentamento, principalmente no que diz respeito ao IDEB e às demandas de trabalho que os resultados apresentados por ele implicam. Além disso, tornaram-se perceptíveis comportamentos e atitudes de resistência, desinteresse e passividade nos profissionais, em razão de fatores específicos que não são considerados nas avaliações externas, como as particularidades da escola e as condições de ensino e de aprendizagem. Tudo isso dificultava, em grande medida, o desenvolvimento dos trabalhos na instituição.

Frente à complexidade que envolve este contexto, a questão central que me inquietou e que motivou o empreendimento de esforços necessários à sua compreensão e a realização desta pesquisa é: Como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem repercutido no trabalho de professores e gestores de uma escola da rede pública de ensino, situada em um município da região amazônica?

Para tanto, buscou-se examinar criticamente de que maneira o IDEB surgiu e se estabeleceu no cenário das políticas públicas de avaliação da educação básica brasileira, elucidando o contexto que lhe deu origem, bem como sua materialização para posteriormente apreender como os sujeitos da pesquisa entendem este indicativo de qualidade e como eles pensam o seu cotidiano a partir deste índice. Buscou-se também identificar de que maneira os profissionais têm reagido à repercussão do IDEB na escola.

Tendo em vista o que tem sido feito em nome desse indicativo de qualidade que representa o resultado da avaliação da Educação Básica pela qual são submetidas as instituições escolares brasileiras, esta pesquisa propõe uma discussão que, ao ser refletida, nos remeta a um olhar mais amplo, que considere as particularidades da escola como a clientela atendida, sua localização, níveis de ensino ofertados, dentre outros aspectos, assim como, a complexidade que envolve o contexto das escolas.

Ao longo do processo de investigação, intentou-se reconhecer as reais contribuições deste indicativo de qualidade para a escola e para o processo de ensino e aprendizagem, sem perder de vista os interesses que estão envolvidos no contexto, uma vez que

[...] a presença de políticas públicas no campo da educação, os direcionamentos dados à educação escolar, principalmente no bojo da abertura política brasileira, têm demonstrado que o sistema educacional é hoje um sistema complexo, que revela a articulação de amplos interesses políticos, sociais e individuais, constituído no percurso histórico de um país, um estado e uma comunidade em que tais imbricações são inevitáveis [...] (ASBAHR; SOUZA, 2007, p. 189).

É inegável que o sistema precisa de uma avaliação abrangente com o intuito de regular o investimento destinado à educação do país e é neste cenário que se insere a política de descentralização com ênfase no controle, que exige um processo cada vez mais incisivo de avaliação. Esta é uma necessidade premente que precisa ser observada e intensamente discutida. O problema nesta tentativa de regulação são as consequências que recaem sobre as escolas, pois o governo impõe as normas, oferece os insumos para que elas tenham condição de funcionar e quer ver o resultado, mas, nesse contexto, há iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em verificar de que maneira a comunidade tem reagido frente à repercussão do IDEB nas escolas?

Apesar das intenções proclamadas por políticos e reveladas em ações práticas, e dos esforços empreendidos por muitos pesquisadores e educadores que indicam inúmeras contradições presentes nos processos de mudança, a baixa qualidade do ensino básico brasileiro, traduzida pelos altos índices de repetência, reflete questões históricas das relações sociais que mantêm intocados problemas graves e básicos do ensino público brasileiro que já se revelavam em outras décadas.

Nesse sentido, este estudo mostra-se relevante principalmente para a escola, tendo em vista recair sobre ela a responsabilidade de buscar mecanismos e estratégias para alcançar a qualidade e as metas estipuladas para cada período de avaliação, ainda que este seja o maior desafio, tendo em vista que

[...] o sucesso das escolas depende de múltiplos fatores, como a definição de um currículo sólido, professores bem preparados, materiais, recursos e condições adequadas de trabalho, estudantes dispostos, pais apoiadores, e outros serviços ligados a uma reforma social mais ampla (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012).

Com o levantamento que se realizou da produção acadêmica sobre a temática desta pesquisa, pode-se dizer que é um campo que demanda ainda muito estudo, em especial quando se trata de produzir conhecimento acerca de como o IDEB repercute em uma determinada realidade principalmente trazendo a perspectiva dos sujeitos que diretamente sofrem com esta repercussão.

Assim, acredita-se que esta investigação oferecerá subsídios para análise, além da possibilidade de ampliar a discussão sobre a avaliação da Educação Básica principalmente quanto a sua importância para o planejamento e desenvolvimento de uma educação de qualidade.

O trabalho está estruturado em quatro seções. A primeira delas, intitulada “O IDEB no contexto das políticas públicas de avaliação da educação básica brasileira”, se subdivide em três partes, a primeira abordando o contexto de surgimento deste indicativo de qualidade, a segunda discutindo a sua institucionalização e a terceira trazendo o posicionamento da psicologia acerca das políticas públicas e do direito à escolarização de qualidade especialmente com base nos estudos que tomam como referência a Psicologia Histórico-Cultural. Assim, buscou-se fazer um delineamento do contexto e anunciar as influências diretas do neoliberalismo para as políticas voltadas à educação, trazendo elementos para uma discussão crítica.

A segunda seção, que recebeu como título “O percurso metodológico da investigação: Trilhando um caminho”, foi subdividida em dez partes destinadas a apresentação detalhada das estratégias metodológicas que viabilizaram o estudo, desde a escolha da abordagem até os procedimentos de análise dos dados coletados por meio das discussões nos grupos focais.

A terceira seção, denominada “O encontro com a realidade: a repercussão do IDEB sobre o trabalho de professores e gestores de uma escola pública” é destinada à análise dos dados coletados nas discussões grupais. Ela se subdivide em sete partes que abarcam desde a concepção dos profissionais acerca do IDEB até o modo como acontecem os processos de ensino e aprendizagem a partir dos resultados deste indicativo de qualidade.

A última seção, “É preciso concluir: considerações sobre a realidade analisada” é reservada à conclusão, em que se apresenta a síntese do estudo. Nela são apontadas as

particularidades das situações vivenciadas pelos profissionais que participaram da pesquisa de campo e demonstradas as omissões e limitações do IDEB e sua repercussão no contexto da escola.

# **1 O IDEB NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Esta seção é reservada ao exame crítico de como o IDEB surgiu e se estabeleceu no contexto das políticas públicas de avaliação da educação básica brasileira, com o intuito de buscar na produção científica elementos que permitam a construção do novo conhecimento a que este estudo se propõe.

É possível dizer que a avaliação se afigura como uma das temáticas mais discutidas no âmbito educacional, seja pela sua complexidade e por ser componente indispensável do processo de escolarização, seja por estar diretamente ligada às temáticas do fracasso escolar e da inclusão/exclusão, discussões ainda mais amplas.

Apesar de todo esse movimento de debate de fatores importantes a serem analisados, evidencia-se oportuno persistir com a discussão, uma vez que as práticas avaliativas, ao longo de sua trajetória histórica, têm se materializado muito mais em finalidades e interesses econômicos do que por um senso qualitativo, como revela a literatura.

Outro aspecto que deve ser considerado é o modo como estes processos de avaliação continuam sendo concebidas nos grupos sociais, principalmente quando se refere à avaliação externa em larga escala. Por exemplo, Sobrinho (2002) percebe esta modalidade de avaliação como meramente informativa, muitas vezes, gerando agravos no âmbito pedagógico, quando na verdade deveria possuir um valor educativo que demonstrasse preocupação com o sistema educacional como um todo. Nessa direção, é importante entender o contexto socio-histórico em que se originou o IDEB.

## **1.1 O contexto de surgimento**

Com vistas a delinear o contexto em que surgiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), inicia-se a discussão tomando como referência a década de 1990, justificando a escolha deste ponto de partida por se caracterizar predominantemente pelo aumento de políticas voltadas à educação e de propostas educacionais que objetivavam solucionar os problemas emergentes e que impulsionaram as discussões referentes a esta temática no campo da Psicologia Escolar.

Nesse sentido, destaca-se o projeto da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Além disso, trata-se de um momento que sucedeu o complexo movimento estabelecido pelo MEC, na década de 1980, para implementação de reformas no âmbito educacional que culminou na elaboração de políticas de avaliação do sistema básico de ensino brasileiro, fortalecidas no contexto mundial (BARREIROS, 2003; FERNANDES, 2010; GATTI, 2009; PEREIRA; CALDERANO; MARQUES, 2013).

Nesse período, o Brasil estava fortemente influenciado pelos princípios neoliberais que organizavam a sociedade de modo global, levando-a a se contrapor aos princípios de igualdade e universalidade que edificariam as concepções democráticas de bem-estar social, uma vez que o neoliberalismo privilegia essencialmente a livre iniciativa, a livre concorrência, a não-intervenção do estado nos interesses particulares, à obtenção de lucro e a meritocracia, em detrimento de uma perspectiva social, voltada para a promoção da igualdade material, sobretudo no sentido de tratar os desiguais de modo desigual na medida de suas desigualdades, e para a inclusão das camadas mais carentes da sociedade. Para Oliveira (2011, p. 44):

Os sinais mais evidentes da influência do neoliberalismo no Brasil datam do final dos anos 1980. A presença mais expressiva desta ideologia nas ações do estado brasileiro foram percebidas após a eleição presidencial de Fernando Collor de Mello (1989-1992) e se consolidou nos dois mandatos do presidente FHC (1995-1998 e 1999-2002). [...]. Com base no argumento da falta de qualidade dos serviços prestados pelo Estado, as autoridades brasileiras defenderam uma reforma estatal centrada no modelo gerencial.

Ainda para esta autora, este modelo de administração, posto como inovador, havia sido resgatado do período ditatorial, de um modelo que fracassou, portanto, possivelmente não abarcava a intenção de atender a realidade do momento histórico vivido pelo país. Além disto, destaca em seus estudos que havia um forte interesse em convencer as pessoas quanto a realização da promessa de modernização, visando obter a aceitação e incorporação das diretrizes neoliberais que incluem avaliação, desempenho recompensado e controle dos resultados.

Considerando que grandes foram as influências do contexto mundial nesta configuração que caracterizava o país, não há como se afastar da discussão estabelecida por pesquisadores no que se refere a questões internacionais, especialmente porque foi das

relações estabelecidas entre o Brasil e as organizações financeiras, dentre elas, o Banco Mundial, que surgiu a necessidade de criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, objeto deste estudo.

O documento assinado no evento conhecido como Consenso de Washington, trazia medidas propostas e discutidas pelos representantes dos países envolvidos, que deveriam ser implementadas. Esta foi uma grande e determinante influência, porque, de acordo com Oliveira (2011, p. 41), “[...] como consequência, vários países da América Latina entre o final dos anos de 1980 e decorrer dos anos de 1990, empreendem medidas para a reforma no âmbito de suas políticas sociais, pautadas no trinômio: descentralização, privatização e focalização/seleção [...]”. Aqueles que registraram suas assinaturas, automaticamente fizeram a opção de seguir e implementar o modelo econômico neoliberal, já que era esta a condição, e se tornaram, assim, além de devedores, dependentes e vulneráveis ao contexto mundial. Silva (2005, p. 256) introduz sua reflexão sobre este Consenso afirmando que:

[...] as políticas neoliberais foram apresentadas como única alternativa aos países em desenvolvimento, a fim de que pudessem inserir-se na modernidade, mas isso não ocorreu. Ao contrário, os governos nacionais foram submetidos a exigências políticas e econômicas que os tornariam ainda mais frágeis, dependentes e vulneráveis às decisões internacionais [...].

A partir desta afirmação é possível inferir que a possibilidade aparentemente apresentada como alternativa de ascensão para os países, trazia em seu bojo uma condição desfavorável, uma vez que colocaria os países em um espaço contrário ao pretendido no Consenso, ou seja, economias desorganizadas e resultados insatisfatórios geradores de um quadro alarmante de desigualdade social.

Neste contexto, as instituições financeiras encontraram terreno fértil e se fortaleceram no sentido de pressionar cada vez mais as nações que precisavam de empréstimos para que sua economia fosse ajustada/estabilizada. Para reforçar este entendimento:

[...] basta observar o desajuste social e econômico a que foram submetidos vários países da América Latina, entre 1990 e 2002, o que, somado às históricas dificuldades econômicas, revela não só os equívocos da política econômica, mas também a continuidade dos baixos índices de desenvolvimento social, desemprego e empobrecimento generalizado (SILVA, 2005, p. 259).

Convém ressaltar que as relações estabelecidas entre o Brasil e o Banco Mundial datam da década de 1940 quando foram feitos os primeiros financiamentos, relações estas

abarcadas por uma ideia de ajuda e cooperação que, na verdade, não passava de um jogo de interesse, uma vez que o prejuízo seria maior do que os ganhos esperados. Nota-se no estudo de Silva (2003, p. 287) que, juntamente com o discurso colaborativo, estava “[...] uma constante avaliação do devedor, no que se refere a sua capacidade de pagamento da dívida, monitoramento e fiscalização quanto ao uso correto dos recursos [...]”. Depreende-se desta afirmação que a criação do IDEB está associada à prestação de contas e foi fortemente influenciada pela conveniência de suprir as necessidades de controle das políticas públicas pelas organizações internacionais.

Desta forma, promovia-se o crescimento da economia do país ao mesmo tempo em que os interesses que estavam por trás desta negociação iam sendo atendidos. Assim, os países em desenvolvimento entraram em um ciclo vicioso capaz de transformar as relações estabelecidas.

Desde uma simples recomendação até exigências institucionais a serem cumpridas para a obtenção de outros empréstimos. Se analisarmos essas relações pela sua historicidade, constata-se uma constante presença e uma firme atuação da equipe do Banco Mundial de diferentes maneiras e, em quase todos os governos e em cada uma delas, a natureza dessa relação se torna mais assimétrica e revestida de cooperação técnica e de “ajuda” (SILVA, 2003, p. 286, grifo do autor).

O interesse do Banco Mundial sempre foi de se colocar como única alternativa na solução dos graves problemas sociais vividos pelos países em desenvolvimento. Para isso, muitas foram as estratégias utilizadas e constantemente aprimoradas por esta instituição financeira, com o intuito de operacionalizar na prática os interesses ideológicos, políticos e econômicos que estavam em jogo.

Sobre as ideias neoliberais, apesar de serem propagadas e incutidas em diversos setores sociais, Oliveira (2011, p. 42) destaca que “[...] foi no setor educacional que os defensores dessa doutrina viram um meio para concretizar o projeto das reformas estatais sem maiores entraves [...]”. Nesse sentido, Silva (2003, p. 294) alerta:

No caso da educação pública os professores, diretores, funcionários, estudantes e pais precisam saber que há mais de 50 anos o Brasil solicita empréstimos ao Banco Mundial e, depois, os próprios técnicos do Banco pressionam o governo para reduzir os investimentos em educação, cultura e saúde, para sobrar dinheiro para pagar a dívida externa. Que os técnicos do Banco e do MEC ou da Secretaria de Educação decidem quando, onde e como gastar o dinheiro. Ou seja, o dinheiro vem com rubricas carimbadas e as escolas apenas estão executando decisões.

Nesta conjuntura, “[...] o governo brasileiro [...] passa a aplicar políticas públicas que vão efetivando as diretrizes neoliberais [...]”, visando acelerar o desenvolvimento da economia do país, uma vez que o próprio modelo econômico era neoliberal (BITTENCOURT, 2009, p. 32).

O quadro de desigualdades que se revelou neste momento histórico desencadeou a iniciativa de implementação de políticas compensatórias e assistencialistas que poderiam, em grande medida, aliviar as problemáticas vividas por uma parte considerável da sociedade. Desta forma e por meio de programas específicos, a imagem divulgada para a população era a de preocupação com as pessoas, porém, paralelamente estes mesmos programas e a legislação traziam mecanismos de restrição. Em contrapartida, a sociedade entrou em processo de naturalização das desigualdades, perdendo de vista que elas são resultantes das ações humanas (SILVA, 2005).

No cenário que se configurou uma ruptura, principalmente no que concerne ao princípio da igualdade, a escola sofreu um grande impacto e se constituiu como indispensável ao crescimento econômico, razão pela qual se organizou a partir de um modelo de mercado, tendo como finalidade preparar os indivíduos para o trabalho (BARROS, 2002; BITTENCOURT, 2009; DIGIOVANNI; SOUZA, 2014; STOCO, 2006).

A atuação docente também sofreu um grande impacto, uma vez que as reformas trazem “medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e [...] têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando [...] das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico”. Isto repercute na organização da escola e em mudanças radicais na configuração do fazer pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Imprimindo um modelo de administração racional no sistema educacional brasileiro, a lógica gerencialista colocou a comunidade escolar entre a impossibilidade de construir coletivamente propostas para o desenvolvimento dos trabalhos na instituição e a pressão estabelecida pelos instrumentos externos de fiscalização e controle.

Articulados com a noção de administração racional, o Banco Mundial e parte dos técnicos da equipe brasileira imprimem uma visão também mercadológica, econômica, na estrutura dos sistemas de educação, com o objetivo de legitimar critérios de qualidade e produtividade, bem como a forma de medi-los sob a frágil aparência de eficácia (SILVA, 2009, p. 221).

Em meio ao desenvolvimento do neoliberalismo e a todas as mudanças pelas quais passava o país, revelava-se a necessidade de um Estado novo. Um Estado capaz de controlar e fiscalizar dando, assim, nova ênfase à avaliação, nova porque ela sempre esteve presente no contexto das políticas educacionais, embora com diferentes enfoques. De acordo com Oliveira (2011, p. 54):

[...] a avaliação buscava analisar a eficácia dos programas estatais, no intuito de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. Posteriormente, com a ascendência neoliberal, o foco da avaliação é transferido para o controle e racionalidade econômica, com o objetivo de cortar gastos, rebaixar a fé pública e incentivar a adoção da competitividade do mercado.

Assim, a educação do país foi questionada e a escola entrou em uma busca constante por qualidade na tentativa de se inserir no contexto competitivo instituído internacionalmente. Para os neoliberais, Oliveira (2011, p. 42) destaca que:

Um dos primeiros passos para reajustar a educação foi denunciar sua ineficiência e falta de qualidade [...], os neoliberais buscavam difundir no imaginário social, que a lógica da competitividade do mercado, quando transferida para área educacional, permitiria superar os fracassos e alcançar a qualidade e modernidade almeçadas.

A educação, subordinada às leis internacionais e sendo prioridade, muda seu objetivo central se transformando em serviço comercial. Nestas circunstâncias, as políticas públicas educacionais passam a abarcar novos critérios em conformidade com a nova ordem mundial. Por sua vez a avaliação:

[...] passa a ser tratada enquanto peça de controle orçamentário, já que respostas negativas de políticas educacionais têm como contrapartida eventuais cortes de financiamentos internacionais e perda de credibilidade pública, pois seria sintoma de precariedade gerencial e incompetência governamental (CAMBA, 2011, p. 28).

Deste contexto surge a expressão “*Estado Avaliador*” que, conforme destacado nos estudos de Oliveira (2011) emerge do grande interesse em avaliar demonstrado pelos representantes neoliberais em decorrência da crise econômica pela qual passava o país. Para o autor:

[...] o ‘Estado Avaliador’ busca instaurar um controle permanente da qualidade do ensino por meio de avaliações realizadas no âmbito nacional e internacional. [...] a sistemática de controle desse modelo estatal teve seu marco em 1990, com a

realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia. Na ocasião foi estabelecido um modelo ou padrão de “educação para todos”, por meio da elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos [...] (Oliveira, 2011, p. 62-63, grifo do autor).

A educação básica foi expandida, elevando o seu nível de atendimento, com o intuito de reduzir as desigualdades, porém, em contrapartida, não houve investimento proporcional às mudanças ocorridas. Desta forma, de acordo com Abonizio (2012, p. 14, grifo do autor), “O processo de precarização do trabalho docente pode ser observado no interior do novo paradigma, ‘educação para todos’, na medida em que a atividade docente extrapola de maneira demasiada a sua área de formação [...]”.

Estabeleceu-se um compromisso com a qualidade que, conforme Fonseca (2009, p. 173, grifo do autor) “[...] foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas”. Em razão do compromisso, a avaliação figurou como instrumento de regulação fundamental e as ferramentas de controle foram se transformando e se tornando cada vez mais complexas.

Assim, as políticas e os planos educacionais que foram efetivados no Brasil, na década de 1990, reforçaram as influências neoliberais notadamente sofridas pela sociedade brasileira quanto a não consolidação de uma sociedade democrática até os dias atuais. Por isso e também justificados pelo discurso da competitividade em uma sociedade capitalista, os interesses coletivos cederam lugar aos interesses individuais (OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2005).

Isto se revela em grande medida no modo autoritário como as políticas são implementadas. Nesse sentido, é importante destacar que estas práticas autoritárias foram alimentadas por muito tempo pela sociedade e, ainda hoje, se fazem presentes no contexto educacional brasileiro no qual se revigoram. Deliberações verticalizadas e instituídas de cima para baixo sem qualquer mensuração das conseqüências que recaem sobre a escola. No que se refere às informações que dizem respeito a estas políticas, nota-se que há cada vez mais maneiras de disseminá-las, sempre com o cuidado de mascarar as reais intenções que as envolve (SILVA, 2003).

Dentro do panorama apresentado, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) concretizou a avaliação externa no Brasil, baseado no modelo utilizado nos países desenvolvidos e, conforme Silva (2009), materializou a adesão ao conceito de qualidade proveniente da produção econômica, dada a participação pontual e contínua das organizações financeiras internacionais neste contexto. Além de ser, de acordo com Oliveira (2011, p. 55),

“[...] no governo FHC, um dos principais instrumentos para a efetivação da administração gerencial, balizando os empreendimentos do novo Estado que se conformava: o avaliador e regulador.” De acordo com Fernandes (2010, p. 44):

O SAEB foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995 ele passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação do desempenho dos alunos ao longo dos anos, fornecendo dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas. O SAEB é feito a cada dois anos e avalia uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª ano do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, localizadas na área urbana ou rural.

Sendo uma experiência nova, apresentou problemas que o próprio MEC buscou superar a partir de estudos e discussões, tendo em vista o seu necessário aperfeiçoamento.

Um ponto importante a ser considerado, destacado por autores como Barreiros (2003), Fernandes (2010) e Gatti (2009), é que o SAEB não se trata de uma avaliação que contempla as condições de produção dos processos de ensino, muito menos envolve diretamente o corpo docente, razão pela qual é possível considerá-la não como uma avaliação, mas como uma mensuração simples de dados objetivos.

Outra questão que Gatti (2009, p. 9) apontou como um dos grandes problemas deste sistema de avaliação são a utilização e a disseminação dos dados, em razão da falta de abrangência. A autora pondera que esta utilização e disseminação dos dados deveriam ocorrer “[...] em formas mais adequadas, diferenciadas conforme a audiência - público em geral, pais, professores, gestores [...]”. O modo como estes processos têm ocorrido, não favorece o conhecimento abrangente dos resultados, uma vez que grande parte da comunidade não acessa o *site* do INEP para buscar informações detalhadas sobre os resultados que são apresentados. Em sua concepção, este era o ponto crucial a ser resolvido e, ao mesmo tempo, o grande desafio, além da intenção de provocar mudanças nas práticas avaliativas especialmente para dar-lhes um novo significado que se distanciasse da concepção punitiva que geralmente predomina no que se refere a esta temática.

A iniciativa de implantação e desenvolvimento do SAEB foi desencadeada do movimento referido anteriormente, o de reforçar as influências neoliberais regulando e controlando, e emergiu da articulação entre o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação, que não mediram esforços para adaptar o sistema educacional às novas exigências. Como alerta Silva (2009, p. 220-221):

A avaliação quantitativista constituiu um dos instrumentos para adaptar o sistema educacional brasileiro à nova ordem global instituída nos anos de 1990. [...] a avaliação classificatória de desempenho serve ao Estado descentralizado, como forma de permitir a sua regulação. Portanto, descentralizar e avaliar tornaram-se eixos estruturantes na educação. [...] Em consonância com o projeto neoliberal vigente, os organismos multilaterais trataram, inicialmente, de promover novas formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Além disso, explicitaram claramente o papel da educação no tocante à geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a educação poderia contribuir para a minimização da exclusão, da segregação e da marginalização social das populações pobres. Isto não se deve a uma questão de igualdade de direitos, mas a uma razão também econômica. Tais processos são considerados fatores impeditivos para o pleno desenvolvimento do capitalismo e podem gerar ameaças à estabilidade econômica e à ordem social dos países ricos [...].

Nota-se que há interesses em jogo e que, por trás de ações aparentemente benéficas a todos, existe o lado negativo. Portanto, é imprescindível destacar que a igualdade de direitos no contexto educativo não está associada somente à ampliação do acesso de alunos em idade escolar às instituições escolares e, como lembram Freitas, (2007) e Silva (2009), o acesso à escola, por si só, não garante a inclusão e a integração principalmente dos indivíduos de populações pobres, muito menos qualidade nos serviços que serão prestados a eles.

É importante considerar, assim como Medeiros (2011), que os modelos de políticas públicas vigentes são produzidos a partir de uma trajetória histórica viva e ativa, carregada de interesses indissociáveis revelados no complexo sistema educacional, razão pela qual se dá a necessidade de analisar a política articulando as informações relacionadas ao contexto histórico no qual ela foi instituída.

Afonso (2000, p. 19) sugere que “as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. Aliás, a avaliação é ela própria uma atividade política [...]”. Não se pode negar que existem prioridades governamentais em cada momento histórico e que elas tendem a interferir fortemente na educação e nos direcionamentos que são implicados a ela.

A década de 2000 também foi marcada por mudanças em razão do declínio da ideologia neoliberal, decorrente do desenvolvimento da economia globalizada. As propostas registradas no documento assinado no Consenso de Washington foram questionadas e postas em debate e a regulação foi reestruturada e descentralizada do Estado (OLIVEIRA, 2011).

Nesse contexto, em 2005 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) criou a Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) que passou a integrar o SAEB.

A Prova Brasil é composta por um conjunto de testes de Língua Portuguesa, com o foco na leitura, e de Matemática, com o foco em resolução de problemas. Sua elaboração é de responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira) e tem como base metodológica os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as propostas curriculares de vários estados e municípios. A partir desses embasamentos cria-se a matriz de referência que descreve as competências que os estudantes devem saber nas séries/ anos em que estão sendo avaliados (CERQUEIRA; MOURA; CUNHA, 2013, p. 181).

Sua constituição se deu com o intuito de detalhar ainda mais a avaliação a que se submetem os estudantes das escolas brasileiras, por ser uma prova que envolve a totalidade dos alunos que frequentam os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Em decorrência disso, atua de maneira complementar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é realizado por amostragem. “Apesar de o 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 [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 21).

Para Barbacovi, Calderano e Pereira (2013), trata-se de uma ferramenta que permite desenvolver as ações políticas, cujo foco é centrado no aluno e em seu direito de estudar, portanto, como o SAEB,

[...] apresenta uma série de problemas – desde o modelo da prova, os itens escolhidos, a formulação desses itens, sua aplicação, até o processo de divulgação dos resultados e os (des) encaminhamentos feitos a partir deles. A partir das edições desse instrumento de avaliação externa, observamos, entre outros aspectos, um efeito que opera no próprio processo de aplicação e na compreensão da Prova Brasil. Notamos, por exemplo, a tensão, por parte dos professores, dos alunos, e da escola, à espera dos resultados, receosos também de suas consequências para a vida pessoal e institucional de cada um (BARBACOVI; CALDERANO; PEREIRA, 2013, p. 14).

Estas autoras não negam a possibilidade de apontamento de problemas no âmbito educacional, considerados os resultados apresentados por esta avaliação, mas reforçam a insuficiência do instrumento para o diagnóstico deles, uma vez que tão somente contribui para direcionar a escola brasileira para um padrão único, a partir do que é estabelecido como exigência e, desta forma, prejudica a escola. Em contrapartida, “O Mistério da Educação alega que essas avaliações não têm o intuito de ranquear as escolas e nem é uma forma de controle autoritário, mas sim de avaliar a qualidade do ensino das escolas públicas, com o objetivo de melhorar a qualidade dessas instituições” (NOIMANN, 2011, p. 6).

Considerando que inúmeras são as influências sociais, econômicas, políticas e inclusive pedagógicas que promovem atitudes controladoras, taxativas, sobretudo

classificatórias, e estando a avaliação fortemente vinculada ao conceito de qualidade, a necessidade de avaliar as escolas tende a aumentar cada vez mais.

Nessa perspectiva, a avaliação externa (SAEB/ Prova Brasil, ENEM, Provinha Brasil, entre outras) tem a finalidade de verificar em que medida o sistema está produzindo os resultados que dele se espera, sob a lógica da competitividade, da concorrência, da hierarquia [...] usada, então, como forma de controle político, subjugada aos valores de mercado (MIRA, 2009, p. 10216).

Sendo assim, não se pode perder de vista que a qualidade é produto histórico e mutável. Portanto, sempre vai haver um posicionamento que orientará este conceito, de acordo com o momento histórico vivido e os interesses nele apresentados.

## **1.2 A institucionalização**

Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) surgiu como o marco da década, na gestão do ex-ministro da Educação Fernando Haddad e do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, e se estabeleceu em um contexto fortemente marcado pela necessidade de controle, conforme já demonstrado neste estudo.

Desde então, este indicativo de qualidade figura como principal mecanismo de monitoramento da qualidade do ensino ofertado pelas escolas do país, visando à regulação do sistema e, sobretudo como a expressão maior das políticas públicas de avaliação da educação básica brasileira.

O IDEB foi idealizado por Reynaldo Fernandes, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que defendia como legítima a utilização de mecanismos de controle social. Nesse sentido, o IDEB dominou o panorama educacional brasileiro por indicar números que representariam a qualidade dos serviços prestados à comunidade, criticada por anos em decorrência das altas taxas de reprovação e evasão.

Sua regulamentação se dá a partir do Decreto Presidencial (BRASIL, 2007) nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que assim preceitua no seu capítulo II, 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).

E em seu parágrafo único, o referido artigo prevê: “O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso”. As informações coletadas são inseridas em uma fórmula, conforme disponível no *site* do INEP, que dá origem ao resultado final da avaliação das escolas. Na tentativa vã de inserir a fórmula neste texto, conclui-se que se trata de um cálculo com construção de difícil entendimento e pouco estudada e discutida até o momento.

Firmado neste indicativo, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o intuito de tornar a educação um compromisso de todos e contribuir com a superação de problemáticas relacionadas à qualidade do ensino. De acordo com Araújo (2007), este plano segue alguns princípios básicos, como a regulação a partir das avaliações externas em larga escala, o financiamento da educação vinculado ao compromisso dos gestores no cumprimento de metas e a desvalorização do magistério, que findam por dar continuidade ao ideário pedagógico implementado nos anos de FHC. O autor assevera:

O PDE mantém a lógica de que o papel da União é o de estimular a produção da qualidade e isso será feito pela comparação, classificação e pela seleção. Esses elementos incorporam como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação [...] (ARAÚJO, 2007, p. 30).

Desta afirmação é possível dizer que, embora haja novas propostas, o ideário pedagógico se mantém, demonstrando que os pressupostos neoliberais não se romperam por completo no governo do Presidente Lula e este é o ponto de partida para que se faça uma reflexão acerca de questões importantes sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O Decreto acima mencionado evidencia que os dados produzidos pelo IDEB abrangem em seu contexto somente aspectos formais ou objetivos, com a pretensão de produzir resultados que contribuam para o monitoramento genérico da qualidade da educação básica brasileira, baseados na análise do fluxo escolar aliada às notas de desempenho dos estudantes nas provas.

No entendimento de Fernandes (2010, p. 43), o Ministério da Educação considera que “Essa ampla combinação de elementos avaliativos, [...] congrega três princípios essenciais para que se caracterize uma educação de qualidade: a aprendizagem do aluno, a superação da repetência escolar e a frequência do aluno às aulas – superação da evasão escolar”, dados

essenciais para se caracterizar uma educação de qualidade. Porém, Barbacovi, Calderano e Pereira (2013, p. 14) asseveram: “Ainda que essas duas variáveis – fluxo e desempenho escolar – sejam sintéticas – abarcando, portanto, outras dimensões internas – não há como negar a fragilidade do processo através do qual se observa pontualmente o resultado de avaliações externas e o retrato do fluxo escolar”.

Mesmo guardando a fragilidade destacada pelas autoras acima citadas, os resultados apresentados pelo IDEB funcionam como comprovantes oficiais da qualidade da educação. Não obstante, há também registros de que estes resultados nem sempre são considerados no estabelecimento das políticas públicas, pois como destaca Sobrinho (2003, p. 58):

[...] São as políticas governamentais que organizam as avaliações, e não o inverso. Elas é que muitas vezes definem os objetos e os objetivos da avaliação. Isso cria dificuldades adicionais à credibilidade e à eficácia da avaliação, pois nunca há consensos seguros e amplos sobre os objetivos sociais. Entretanto, as avaliações implementadas pelos governos devem se realizar como se os objetivos fossem inquestionáveis pela sociedade.

Com base no estudo de Freitas (2007), é possível apontar algumas limitações deste indicativo de qualidade que se referem aos elementos que o compõe. As provas de desempenho, por exemplo, abrangem em seu contexto apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ignorando que a escola representa muito mais do que estes dois componentes curriculares.

No que se refere ao fluxo escolar, o autor chama a atenção para a superação da repetência, destacando o risco de esconder a má qualidade da educação lidando com proporções, como é o caso dos dados lançados na fórmula do IDEB. Destaca que o aumento do índice de aprovados pode não representar o que realmente os alunos aprenderam.

É importante destacar que o autor se posiciona a favor das avaliações externas e dos indicativos de qualidade, mas desde que não sejam baseados na responsabilização. Em sua perspectiva:

[...] as políticas de responsabilização unilaterais conduzirão à configuração de escolas para pobres e escolas para ricos, bem como se alerta para o risco de que os sistemas de avaliação externa centralizados na Federação ocultem, em indicadores estatísticos como o IDEB, as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior da escola, legitimando estratégias que somente conduzem ao adiamento da exclusão destas – apesar do discurso da transparência e responsabilidade (FREITAS, 2007, p. 965).

A democratização do acesso de crianças das classes populares à escola pública foi alvo de amplo debate, justamente porque esta questão de garantia de acesso e permanência na escola se tornou um grande desafio no Brasil. Atualmente as classes populares estão frequentando a escola, porém não estão aprendendo efetivamente. Assim, a exclusão tem se materializado nas instituições de ensino por trás de políticas de acesso e permanência, sem que sejam oferecidas todas as condições para que os alunos possam se desenvolver. Nesse sentido, concorda-se com Betini (2004, p. 189) quando assevera que “[...] a escola é responsabilizada pelos males da educação, mas não se constitui prioridade da ordem econômica. Salvam-se os bancos, pagam-se as dívidas externas, distribuem-se cestas básicas. Ela é prioridade para se fazerem empréstimos do Banco Mundial [...]”.

Esta realidade com a qual convivemos comprova que a ampliação do atendimento não é sinônimo de avanços nos serviços prestados, do mesmo modo que a elevação periódica dos resultados em busca do cumprimento das metas estabelecidas não quer dizer que transformações positivas reais estejam ocorrendo nas escolas. Nestas circunstâncias, utilizar as médias como referência também representa uma desvantagem do IDEB, tendo em vista que ele se baseia no desempenho médio dos alunos nas provas e na média relativa ao fluxo, ambos equacionados, dando origem ao resultado final, que também é médio.

Esta proficiência média tem sido apresentada como avanço, desconsiderando que reflete quase que exclusivamente evoluções quantitativas, sem que se faça alusão ao padrão qualitativo de desenvolvimento efetivo dos alunos. Portanto, os dados tendem a ser incompletos por priorizar apenas dimensões de fácil captação, o que não significa dizer que são as mais relevantes.

Dado o seu caráter descontextualizado, embora este indicativo se proponha a fazer um diagnóstico da realidade, ele seguramente não atinge essa pretensão, pois não são totalmente consideradas as peculiaridades sociais, econômicas e culturais que influenciam diretamente o resultado da avaliação da escola e a sua classificação no sistema de avaliação da educação básica, apesar da tentativa insuficiente do MEC de envolvê-las de modo superficial, por meio de questionários aplicados a diretores, professores e alunos.

O IDEB não considera toda a complexidade inerente às instituições e nem se propõe a analisar a grande quantidade de informações disponíveis no cotidiano das escolas. Apresenta, todavia, números que potencializam o caráter excludente da educação quando incentiva a comparação dos resultados que variam de uma escola para outra, menosprezando as diversidades existentes entre elas.

Compara-se o índice, desconsiderando a realidade de cada escola. Nessa esteira alerta Vianna (2002, p. 137), “compara-se o que não é comparável, ignorando-se as características sociais, econômicas e culturais dos diferentes contextos [...] comparações só podem ser feitas quando há identidades sociais, econômicas e culturais entre as partes comparadas”.

Um bom exemplo desta limitação do IDEB está representado nos estudos de Almeida, Dalben e Freitas (2013), quando relacionam o nível socioeconômico do aluno com o seu desenvolvimento. Dada a forte influência que um tem sobre o outro, é temerário considerar que uma escola tenha atingido maior eficácia, a partir da proficiência média dos estudantes nas avaliações. Ainda que ocorra, destaque-se também que isto se deve mais pelo contexto de vida da clientela atendida pela instituição escolar do que pelo trabalho desenvolvido no interior dela. Os autores chamam a atenção para um equívoco que marca fortemente a composição do IDEB.

Soares (2011) corrobora com esta evidência quando demonstra que o nível socioeconômico dos alunos está altamente vinculado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O autor ainda destaca que se este indicativo for tido como a síntese fiel da qualidade da educação, será o mesmo que atribuir à escola o papel de superar a exclusão social e acreditar que ela tem poder para este feito. Desse modo, ignora-se que a educação é inevitavelmente determinada por um sistema político e econômico do qual faz parte.

O fato é que a exclusão promovida pela sociedade é muito mais abrangente do que parece ser, razão pela qual não é possível transferir esta problemática para as instituições escolares, como se elas fossem dotadas de capacidade de resolver a todos os problemas do mundo. À escola cabe o oferecimento de uma educação de qualidade para todos e este já é um grande desafio.

Mesmo assim, os profissionais são responsabilizados pelos resultados da escola como se fossem os únicos culpados, quando, na verdade, existem fatores que independem do ótimo desempenho do professor, conforme demonstrado nos estudos de Almeida, Dalben e Freitas (2013). Estes autores ainda chamam a atenção para o modo como o IDEB é apresentado à comunidade. Ressaltam que nessa divulgação:

A escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda de influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como

consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1169).

Nessa direção o posicionamento de Pereira, Calderano e Marques (2013, p. 46) revela outra questão importante que diz respeito à construção da avaliação, quando asseveram que esta, “[...] dependendo da forma com que for construída e divulgada – pode revelar precariedades do processo por vezes mascaradas pelos indicadores escolhidos para compor os índices finais”.

É fato que a abrangência do ingresso de alunos no sistema público de ensino brasileiro aparentemente confere igualdade de oportunidade para ascensão social, considerando que todas as crianças podem estudar, sejam elas mais ou menos favorecidas economicamente. Porém, Alavarse (2009, p. 36) chama a atenção para um fato importante que deve ser considerado:

É preciso atentar que admitir a obrigatoriedade escolar pode se fazer acompanhado do argumento que responsabiliza o aluno [...] pelos resultados escolares [...] ao qual não teria sido negada a possibilidade de acesso à escola, de onde sairá e, por mérito, disputará os melhores lugares na hierarquia social. [...] O compromisso com a igualdade de oportunidades não acarreta, nem lógica nem politicamente, compromisso com igualdade de resultados, que deve ser o grande objetivo de uma escola [...].

O problema da igualdade restringida apenas à igualdade de oportunidades é a exclusão que ocorre de maneira sutil e perversa, a partir dos resultados das avaliações oficiais que são aplicadas igualmente para todos. Com a garantia de acesso, considera-se que a criança teve a oportunidade de estudar, porém foi incapaz de obter sucesso, ou seja, ela passa a ser culpabilizada pelo seu próprio fracasso (BERTAGNA, 2003; KOHARA, 2009).

Sobre este enfoque, Biani e Betini (2010, p. 83) chamam a atenção para uma realidade histórica que se construiu no país: “[...] a concepção de que o nível socioeconômico e as condições familiares e de classe justifiquem o rendimento do aluno, o tipo de trabalho que é feito para ele, a escola que lhe é oferecida [...]”. Betini (2004, p. 19, grifo do autor) reforça este entendimento demonstrando que, nesse sentido, acredita-se que as dificuldades estão centradas apenas em questões particulares dos alunos e de suas famílias sem que sejam encarados “[...] como dificuldades das crianças de um segmento, de uma classe social, em como lidar com a cultura escolar e com as dificuldades dos profissionais da escola para lidarem com a cultura que essas crianças trazem para a escola, questões *particulares* dentro de um *todo* a ser estudado”.

Cometendo este equívoco, corre-se o sério risco de conservar a sucessão ininterrupta de relacionar a condição social à trajetória escolar e esta última determinar em grande medida a trajetória social. Em hipótese alguma, o aluno menos favorecido, seja econômica ou culturalmente, deve ser privado do seu direito a uma educação pública de qualidade e adequada às suas necessidades, ainda que estas induzam uma maior demanda de trabalho.

Nesse contexto, ainda que aparentemente o IDEB indique mudanças profundas em relação a outros modelos de avaliação que vigoraram anteriormente, como o SAEB, por exemplo, este índice propõe modificações superficiais marcadas pela cultura que não ultrapassa os limites da técnica, ou seja, não supera o reducionismo que historicamente está associado aos processos avaliativos, demonstrando que sua finalidade tem suas raízes no contexto neoliberal, no qual ele surgiu. E assim:

Se, antes, a escola excluía por não oferecer vagas para todas as crianças, hoje, com a universalização do acesso - cerca de 98% das crianças em idade escolar estão na escola - e a obrigatoriedade da permanência, a exclusão ocorre pela não aprendizagem efetiva, pela não formação do ser social para participação crítica visando à construção de sociedade mais igualitária, menos discriminatória [...] (BIANI; BETINI, 2010, p. 80).

Desse modo, possivelmente a sociedade está diante de uma nova forma de exclusão. Se antes a escola excluía por não oferecer o ingresso, agora, permite o ingresso, mas não proporciona ao aluno a apropriação do conhecimento científico. Esta constatação permite que se diga, mudou-se a forma, mas não a essência do problema vivido por grande parte da sociedade.

Em se tratando da disseminação dos dados obtidos, muitas contradições foram sendo evidenciadas no decorrer do processo e demonstrando o predomínio do quantitativo que reduz o processo de ensino e aprendizagem e os sujeitos nele envolvidos a números frios e impessoais, conforme as observações feitas por Gatti (2009, p. 15)

De um lado, uma ênfase muito forte que acaba sendo dada aos melhores e aos piores desempenhos, a mídia valorizando apenas a média das notas obtidas e não outros resultados até mais importantes. De outro, observou-se a pequena utilização dos dados por parte das redes seja por processos inadequados de disseminação e de dar acesso e visibilidade aos dados, seja por dificuldades nas redes de lidar, analisar, interpretar esses dados pedagogicamente.

Esta problemática conduz à falta de compassividade das pessoas a respeito da catástrofe que os resultados acobertam e reduz o IDEB à perspectiva de verificação e de

controle que pode promover em grande medida a desigualdade entre as escolas, tendo por base o modo pelo qual os resultados são socializados.

Para pensar o IDEB a partir da maneira como aparentemente foi idealizado, é fundamental refletir acerca da avaliação da Educação Básica como um processo que estabeleça diálogo entre a complexidade do real, as dinâmicas individual e coletiva, as particularidades dos sujeitos, a multiplicidade de conhecimentos e a diversidade de lógicas, pois apenas equiparar resultados não garante qualidade à educação. Defendendo este entendimento, Sá (2009, p. 89, grifo do autor) afirma, “[...] a avaliação institucional de uma escola não pode ser tomada como equivalente ao produto da soma das varias avaliações insularizadas, realizadas segundo agendas e agentes desconectados. Pelo contrario, a avaliação, porque *institucional*, terá de ser, necessariamente holística e integradora”.

Dessa forma, além de o autor chamar a atenção para a importância da coletividade e para o diálogo na elaboração de formas avaliativas, tece crítica à maneira hierárquica de implantação das políticas, tendo em vista que elas são impostas e mantêm jogos de interesses políticos e econômicos que não consideram a complexidade do contexto educativo.

É importante destacar os efeitos perversos que a divulgação dos resultados e, por conseguinte, o escalonamento das escolas na escala de zero a 10 produzem. Essas questões interferem no desenvolvimento das atividades educativas e na qualidade dos serviços prestados à comunidade. Autores como, Pereira, Calderano e Marques (2013, p. 44) reconhecem: “[...] as avaliações externas estão presentes nas escolas, tanto quanto seus efeitos, e esses não têm sido muito favoráveis à qualidade de ensino”.

Outra questão importante apontada na produção científica diz respeito à possibilidade de classificação das escolas em melhores e piores, em razão da discriminação e da seleção que esta classificação acarreta. Esse fator, de forma alguma, deve ser ignorado, principalmente se considerar as limitações deste indicativo de qualidade conforme destacadas neste estudo. Quem gostaria de estudar ou trabalhar em uma escola nota 3? Cerqueira, Moura e Cunha (2013, p. 190) convidam a refletir,

Pensando a partir dos resultados obtidos na Prova Brasil, uma escola com baixo IDEB é rotulada como ruim simplesmente por um índice, que não leva em conta o porquê deste baixo desempenho das escolas, o trabalho docente, o real desenvolvimento do discente, quais as condições de realização desta prova (físicas e psicológicas dos discentes, de infraestrutura da escola, de dificuldades dos alunos, de preparo dos docentes).

Às questões postas, se soma ao que Gatti (2009, p. 15) aponta como sendo ainda, um grande desafio, “a apropriação por parte das escolas dos resultados obtidos por seus alunos e a utilização desses resultados para orientar as atividades de ensino”. Isso nos remete a Almeida, Dalben e Freitas (2013) quando alertam que a apropriação e divulgação dos resultados têm ocorrido de modo que suas consequências sejam absorvidas como benéficas e inquestionáveis pela comunidade, ainda que não sejam.

No entanto, outro desafio se refere à veiculação dos resultados e ao acesso da sociedade a eles. Conforme Pereira e Fernandes (2013, p. 129), “A veiculação dos resultados das avaliações sistêmicas nas mídias – em canais abertos de televisão e na internet – tem repercussão positiva e negativa na sociedade [...]”. As autoras apontam como consequência da publicação desses resultados “[...] o ranqueamento de escolas, com derivações como recusa de matrícula pelos pais de alunos em instituições de baixo rendimento [...]” e, por fim, criticam a forma como se dá esse anúncio dos índices e “[...] resultados, sem, contudo, especificar as diversidades existentes entre as escolas”.

É importante destacar que foram estabelecidas metas para todo o país a partir do PDE, intentando que as escolas pontuem média seis (6) até o ano de 2021 por ser o equivalente à média dos países envolvidos na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Há uma forte crítica nesse sentido.

Para Freitas (2007, p. 982), “[...] Fixar 2021 como referência retira do foco a melhoria mais imediata do ensino para todos [...]”. O autor defende que é uma meta muito baixa e com longo prazo para ser atingida. Isto possivelmente faz com que o governo federal atrele suas obrigações apenas ao previsto em cada ano, de acordo com as metas estipuladas para as escolas, reduzindo o potencial de desenvolvimento da educação brasileira, uma vez que não se trabalha com a potencialidade.

Além disso, este mesmo autor sinaliza a intenção de transferir as responsabilidades, já que o cumprimento das metas passa a ser dos estados e municípios, entendimento reforçado por Araújo (2007) quando destaca que o repasse dos recursos destinados a educação estará atrelado ao registro de comprometimento dos gestores com o cumprimento das metas.

Nesse contexto, há que se considerar também que o resultado a ser obtido será fortemente influenciado pelo modo como a análise for realizada e o contexto em que os conceitos de qualidade forem produzidos. Este é um aspecto fundamentalmente necessário, que precisa ser considerado ao se pretender discutir o IDEB.

[...] Dessa forma, é fundamental que os responsáveis pelo processo regulatório especifiquem o que entendem por qualidade. [...] a qualidade a qual se persegue ainda não está especificada e não foi alvo de debates [...] o que se veicula é uma noção de qualidade associada aos desempenhos e notas [...], sem, contudo, explicitar que tipo de julgamento sobre qualidade precisa ser realizado [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 72-73).

Não se pode perder de vista que escolas diferentes, localizadas em regiões distintas, atendem a alunos igualmente diferentes, razão pela qual não se pode tomar uma média como representação da qualidade geral, principalmente diante da influência acima mencionada. No caso específico de Rondônia, isso é patente, pois se trata de um estado da região norte que guarda uma diversidade socio-cultural impar, decorrente de sua configuração que se deu por um intenso processo migratório.

É inegável que o sistema precisa de uma avaliação abrangente com o intuito de servir de parâmetro para a regulação do investimento destinado à educação do país, mas isso não deve ser sinônimo de opressão. Porém, é neste cenário que se insere a política de descentralização com ênfase no controle, exigindo um processo de avaliação cada vez mais objetivo e prático, causador de inúmeros transtornos para o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola, bem como para o desempenho satisfatório dos alunos. Portanto, é importante se alertar para o fato destacado por Bittencourt (2009, p. 48-49, grifo do autor):

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua "capacidade e escolhas individuais", não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder de alterar as relações estabelecidas na sociedade.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, na tentativa de estabelecer o máximo possível de controle das metas que intentam melhorar a qualidade da educação estabelecida para cada momento, finda por gerar consequências que recaem sobre as escolas e que prejudicam em grande medida o processo de escolarização. Ressaltamos o alerta de Sá (2009), para a necessidade de se reconhecer a natureza política da avaliação como requisito para não utilizá-la sem questionar as suas modalidades e seus sentidos, tornando-a, desse modo, uma instrumentação da avaliação com uma conseqüente despolitização da mesma.

Possivelmente, os resultados apresentados pelo IDEB e a pressão sob a qual os docentes atuam, condicionam o modo como as escolas se organizam para o desenvolvimento dos trabalhos, principalmente o desempenho profissional do professor que, em geral, responde com reações negativas em razão do desespero frente à realidade, pois, como afirma Barbosa

(2013, p. 170), “diante de situações adversas [...] advindas de uma realidade social complexa, o professor se sente despreparado e só, perdido diante de seu papel social [...] porque, no Brasil, o exercício do magistério é um ato de fé”.

Por isso mesmo é necessário considerar a calamidade representada pelos altos índices de reprovação e de evasão e, principalmente, compreender que a maneira pela qual as políticas públicas são implementadas, tende a agravar os problemas existentes, uma vez que não são suficientemente capazes de dimensionar o desenvolvimento do trabalho que é realizado nas instituições de ensino (SOUZA, 2007). E o IDEB, sendo um indicador objetivo, não dá conta de abarcar o contexto em que a escola está inserida e o modo como os processos de ensino e aprendizagem ocorrem.

Não se trata de negar, neste estudo, o direito e o dever do Estado de avaliar, mas considerar o método e o conteúdo a partir da forma autoritária e impositiva pela qual são implementados, sem perder de vista que as políticas públicas fomentam o funcionamento da escola, devendo proporcionar a menor tensão possível, pois,

Responsabilizar a escola e seus profissionais unicamente pelo desastre é ver-se repetir a cultura de acusação unilateral, quando, em outras décadas, a culpa pelo fracasso escolar era tão somente do aluno que, oriundo das classes populares e dos filhos dos trabalhadores, não oferecia bases suficientes para o acompanhamento do currículo escolar (BITTENCOURT, 2009, p. 53).

Autores como Pereira, Calderano e Marques (2013, p. 46), também consideram que “[...] avaliações são necessárias”, mas alertam “[...] se elas não vierem acompanhadas de medidas educacionais adequadas, por si só não se justificam. Elas retratam uma realidade. É necessário que tal cena, evidenciada, seja reconhecida e superada através de procedimentos específicos”.

Pode-se dizer de acordo com os estudos de Gatti (2009) que, atualmente, o IDEB tem sido mais bem compreendido pela comunidade escolar, embora seja possível considerar que a compreensão positiva do processo que constitui este indicativo de qualidade pela sociedade está ligada aos resultados alcançados pela escola, de modo que, quanto maior o resultado alcançado, maior o reconhecimento e a aceitação dos mecanismos utilizados para a medida. Assim, quanto menor o resultado, menor é a credibilidade dessa estrutura.

Do mesmo modo, o que define se a Prova Brasil é válida ou não, na concepção da comunidade escolar, principalmente na do professor, é o resultado alcançado pelos alunos, fator que remete à possível falta de autonomia destes profissionais. “É como se o professor

precisasse de um aval externo para dizer que o trabalho que faz é bom [...]” (BARBACOVİ; CALDERANO; PEREIRA, 2013, p. 14).

Almeida, Dalben e Freitas (2013) também não se opõem às avaliações externas, mas consideram que os índices deveriam ser utilizados com maior abrangência de modo a abarcar todas as dimensões do processo educacional e, conseqüentemente, retratar de maneira mais apropriada a qualidade dos serviços prestados. Para os autores, assim seria possível ajudar de forma mais efetiva a melhoria das escolas no desempenho de suas funções.

Pelo contexto apresentado neste estudo é inegável que a qualidade da educação ganhou mais espaço no cenário das políticas públicas educacionais e por isso passou a ser alvo de debates e bastante discutida na academia. E o fator que contribuiu em grande medida para que essa discussão se fortalecesse foi o dinamismo do conceito de qualidade.

De acordo com Tedesco e Rebelatto (2013), o conceito qualidade possui significados múltiplos, determinados por cada momento histórico e vinculados às novas exigências sociais. Os autores alertam que, considerando-se as transformações pelas quais o mundo passa tanto social como economicamente, é necessário muito rigor ao lidar com essa temática, pois ela segue o dinamismo da sociedade e, portanto, os critérios que a determinam são igualmente dinâmicos, ou seja, o que um dia foi parâmetro de qualidade, hoje pode não ser. Assim, é temerário estabelecer um padrão mínimo de qualidade para o sistema educacional brasileiro.

O estudo de Silva (2009) revela a relação direta que há entre o conceito de qualidade do âmbito mercantil - que possui caráter utilitarista - com as políticas sociais. A autora demonstra que a transposição deste conceito, feita de uma esfera a outra, fez com que a educação pública perdesse suas características de direito social e tivesse sua avaliação limitada.

Isto é reforçado nos estudos de Medeiros (2011, p. 27) quando evidencia que “a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões (intra e extraescolares), além disso, é um conceito historicamente construído e em disputa”.

Por isso, a prestação de contas dos serviços ofertados pelas escolas brasileiras deve ser motivo de preocupação, tendo em vista que a lógica gerencialista, com seus instrumentos externos de fiscalização e de controle, avalia a qualidade dos serviços prestados pelas instituições escolares e segue a perspectiva das organizações internacionais, que mantém a definição de qualidade restrita unicamente a medir se a escola é eficiente ou não, a partir de critérios preestabelecidos (TEDESCO; REBELATTO, 2013).

Diante do exposto, é indiscutível que a preocupação neste momento histórico deixou de ser apenas associada à garantia de acesso. Ainda que se tenha a quase totalidade de crianças ingressando na escola com seis anos de idade, isto não assegura a permanência delas ou que serão alfabetizadas adequadamente para a continuidade de seus estudos. Portanto, é também motivo de preocupação a promoção verdadeira de uma educação pública de qualidade

Lamentavelmente, o diagnóstico da educação básica no Brasil, apresentado pelo IDEB, até o presente, demonstra um quadro alarmante que nos remete à imagem de um número significativo de crianças passando pelo sistema escolar sem alcançar os objetivos desejados. Isto revela que, apesar de valorizada socialmente, a escola tem enfrentado muita dificuldade para cumprir o seu papel e o que se realiza para que os professores tenham condição de ensinar e para que os alunos tenham condição de aprender ainda não tem sido o suficiente.

Diante do que foi apresentado nesta seção até o momento, concorda-se com Betini (2004, p. 192, grifo do autor) quando destaca:

Para o Estado e para o capital não é importante que a escola cumpra sua função de *educar* para a autonomia intelectual, para a fraternidade de classe, para a liberdade de pensar, para que tenham condições iguais na terminalidade da escola, [...] muito menos para que o indivíduo seja educado para mudar as regras do capitalismo, pela transformação da sociedade [...].

Frente a esse quadro, como a Psicologia tem se posicionado acerca das políticas públicas e do direito à escolarização de qualidade especialmente nos estudos que tomam como referência a Psicologia Histórico-Cultural?

### **1.3 A Psicologia e as Políticas Públicas Educacionais**

Registra-se que a Psicologia mantém um forte relacionamento com a Educação, em razão do papel fundamental assumido por esta ciência de contribuir amplamente com o esclarecimento de questões relacionadas ao desenvolvimento do aluno e ao modo pelo qual se dá a sua aprendizagem, principalmente às dificuldades que se apresentam neste processo.

Em decorrência do movimento estabelecido pelo domínio do sistema capitalista e dos princípios neoliberais sobre a reforma educacional, consubstanciado em uma lógica perversa que afetava diretamente a sociedade, inúmeras mudanças ocorreram no âmbito da educação na década de 1990. Essas mudanças interferiram sobremaneira no contexto das escolas, uma

vez que as políticas e os programas que foram implementados visavam atender aos interesses e exigências do momento, desconsiderando a capacidade que as instituições tinham para recebê-las e executá-las. Assim, “[...] as *novidades* chegam à escola sem qualquer análise crítica, apenas como a mais recente proposta [...]” (BETINI, 2004, p. 190, grifo do autor).

Grande foi a influência das organizações internacionais sobre as intenções e finalidades das políticas públicas do país, ambas calcadas em prioridades que advinham dos acordos firmados internacionalmente e dos princípios que emergiam do neoliberalismo. Os documentos oficiais que regulavam estas políticas reforçavam as novas prioridades, destacando a necessidade de repensar a educação valorizando o ser humano individual, competitivo, produtivo, além do papel da escola no sentido de preparar este sujeito para o mercado de trabalho.

Digiovanni e Souza (2014, p. 48) trazem o relatório de Delors como uma representação significativa de que é na Psicologia que se buscam os fundamentos para uma concepção de homem e de aprendizagem. Com base nas prioridades do momento, centraliza-se em “[...] concepções interacionistas de desenvolvimento [...] e de aprendizagem que corroborem com princípios e finalidades do modelo econômico, que visa, por meio da educação, preparar indivíduos para esta nova ordem mundial imposta pela globalização acelerada [...]”. As autoras asseveram que isto se traduz para a educação do país “[...] em 1997, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que serviriam de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras de Educação Básica [...]” (DIGIOVANNI; SOUZA, 2014, p. 53, grifo do autor).

Felizmente “[...] a década de 1990 passa a contar com uma ruptura teórica e metodológica na área de Psicologia Escolar e Educacional, com as explicações clássicas apresentadas até então para o mau desempenho escolar, presente nos altos índices de evasão e repetência escolares” (SOUZA, 2010c, p. 27). Isto foi um marco para este campo, pois sua produção foi ampliada em diversas áreas, não somente na que ia ao encontro das intenções proclamadas, assim, demonstrando consideráveis avanços em uma perspectiva crítica e verdadeiramente comprometida com uma educação capaz de emancipar os sujeitos.

Estes avanços que ocorreram trouxeram e ainda trazem benefícios para a produção científica, destacando-se a possibilidade de analisar e compreender as instituições escolares em sua amplitude, trazendo resultados mais amplos do fenômeno estudado, além da evidência de elementos que permitem a compreensão da importância do processo de escolarização de qualidade para a humanização dos sujeitos.

Mesmo com este progresso se tem, de um lado, direcionando as políticas públicas, a concepção de professor como facilitador, ou seja, que deveria “[...] somente facilitar e acompanhar [...] uma vez que cada um tem seu ritmo interior e seu tempo de aprender, conforme fatores internos e talentos individuais” (DIGIOVANNI; SOUZA, 2014, p. 57). É importante destacar que estes profissionais eram concebidos desta forma no contexto das políticas públicas em razão da complexidade das relações que se estabeleceram entre a sociedade e a educação nos últimos vinte anos, “[...] que cada vez mais tem colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção do desenvolvimento de seus membros, sejam eles alunos ou professores [...]” (MARTINS, 2009, p. 137-138).

De outro lado, contrapondo-se a esta concepção, estava a perspectiva crítica compreendendo a escola, os profissionais que nela atuam e a clientela por ela atendida, de maneira ampla, considerando o contexto marcado pela divisão de classe e pela desigualdade em que se inserem. Sobretudo, concebendo a escola como uma instituição “[...] que reproduz as relações de dominação e o preconceito, mas que também é o espaço privilegiado de apropriação do conhecimento socialmente acumulado e da crítica social [...]”, conforme apontado por Souza (2010b, p. 15).

Nestas circunstâncias, tornou-se para a Psicologia um grande desafio romper concretamente com uma visão tradicional, que concebia o ser humano como natural e contribuía, assim, para a naturalização de tudo o que acontecia na sociedade, independentemente dos danos ou dos benefícios que os mesmos acontecimentos pudessem causar. Igualmente desafiador, era o comprometimento com uma perspectiva crítica, que abarcasse uma série de questões importantes, como a possibilidade de ancorar o trabalho, considerando a complexidade que representa o sistema educacional brasileiro e os que dele fazem parte.

Tendo em vista que as concepções norteadoras da elaboração de políticas e propostas para a educação brasileira determinam em grande medida a não superação de problemáticas que se apresentam na educação, a Psicologia se insere no campo das políticas públicas com importantes contribuições, principalmente oferecendo argumentos teóricos críticos, no sentido de romper com as desigualdades e injustiças sociais tratadas com indiferença devido à lógica neoliberal instalada neste momento histórico no país.

Nesse contexto, os pressupostos da Teoria Histórico-cultural comparecem na literatura da área de Psicologia Escolar como uma das vertentes que traria o conjunto de componentes teóricos e metodológicos para explicar a complexidade da ação

humana, da constituição do processo de pensamento e de linguagem, do desenvolvimento e aprendizagem, da análise das emoções e dos processos de apropriação do homem imerso no campo da cultura (ASBAHR; SOUZA, 2007, p. 188).

Assim, os rumos tomados pela Psicologia Escolar e Educacional vão se aproximando cada vez mais do materialismo-histórico-dialético, que embasou a elaboração da teoria de Vigotski da qual, neste estudo, se destacam os pressupostos que permitem um novo modo de ver e valorizar a atividade docente, principalmente, a linguagem como poderosa arma de comunicação, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o sentido pessoal atribuído a atividade desenvolvida.

De acordo com Facci (2009, p. 88), estes pressupostos:

[...] mostram-se compatíveis com uma Pedagogia que define como tarefa central do professor, a transmissão do saber objetivo, de forma a intervir na formação das consciências dos indivíduos que passam pelo processo de escolarização e, conseqüentemente, contribuir para uma prática social que produza a superação da sociedade alienada, ou seja, da sociedade capitalista.

Nesta conjectura, a educação à qual se tem acesso na escola, a partir da apropriação dos conhecimentos científicos, é decisiva. Portanto, deve-se considerar: “Se a condição para a concretização da humanidade em cada homem é a apropriação das aquisições da cultura humana, coloca-se como central a questão da efetivação do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade” (MEIRA, 2007, p. 55).

No contexto de desenvolvimento do aluno o professor possui papel fundamental, o que torna possível vislumbrar que se pense também a escola e a educação como fundamentais ao processo de construção de um novo ser humano, considerando que, tendo acesso ao conhecimento científico, o sujeito será capaz de conhecer e controlar suas funções psicológicas superiores, de acordo com Facci (2009, p. 102), podendo “[...] levar o indivíduo a conhecer sua realidade de forma crítica, fugindo das amarras da alienação [...]”.

Considerando que a consciência é determinada por cada ser humano e fundamental à sua existência, no processo de produção em que o homem se torna o produto, o professor também se beneficia, uma vez que tem a oportunidade de desenvolver a sua própria consciência. Isto por que, embora o homem não se confunda com a natureza

[...] ao transformá-la conscientemente em prol de sua subsistência ele produz sua existência [...]. Sua atividade social lhe outorga sua identidade, que está condicionada pelas relações que estabelece no processo de produção de sua

existência. Ele não busca pura e simplesmente essa manutenção, mas a transformação de si mesmo e da natureza que o circunda, reconhecendo-se em sua obra. [...] sua atividade [...] está determinada [...] pela consciência de sua existência (LUZ, 2013, p. 56).

Ou seja, à medida que o homem trabalha, ele produz e dependendo das condições disponíveis a esta produção haverá ou não o olhar de admiração sobre aquilo que se criou. Nesse contexto, a natureza e o homem vão se transformando em um processo simultâneo. Desse modo, importante ressaltar com Souza (2010a, p.137) que,

[...] algumas das principais políticas públicas educacionais da década de 1990 têm em comum o discurso de enfrentamento da exclusão social, marcada pelos altos índices de repetência e de abandono da escola regular, além do pouco acesso a ela por aqueles que apresentam alguma modalidade de deficiência. Esse discurso é, em geral, acrescido do discurso da justiça social, da escola para todos, inclusive para pessoas com necessidades educativas especiais. Um discurso que visa melhor gerenciar os recursos educacionais, considerados como insuficientes, precisando ser melhor distribuídos para que se faça justiça social, diminuindo a desigualdade entre classes [...].

Por trás desse discurso, surge uma significativa problemática, uma vez que este propósito nem sempre se concretiza com sucesso no cotidiano das instituições escolares, pois, apesar de haver o empreendimento de esforços de diferentes maneiras, tanto na esfera política quanto no dia a dia das escolas para o enfrentamento do quadro de desigualdade e de fracasso que se apresenta, o modo como as políticas públicas são elaboradas e implementadas pouco têm contribuído para que este quadro seja superado.

Professores, escolas e alunos não podem e nem devem ser postos como vítimas do modelo de organização social vigente, muito menos do tempo. Ao contrário, deve-se priorizar uma formação para os sujeitos, capaz de modificar as relações estabelecidas, principalmente em razão de terem se apropriado dos conhecimentos científicos. Somente desta forma será possível, da mera estratégia de adaptação esperada, elevar o trabalho docente a uma atividade emancipadora e, nesta direção,

[...] se a crítica à Psicologia Escolar tradicional levava-nos a compreender a escola e as relações que nela se constituem a partir das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção, mister se fazia pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais. Entender as políticas públicas é compreender como os educadores, alunos e gestores vivenciam sua implantação e participam de sua concepção (SOUZA, 2010c, p. 28).

Entender como, em especial, gestores e professores compreendem e vivenciam os processos de implementação das políticas públicas que recaem sobre a escola é um campo novo para a Psicologia Escolar e, portanto, se configura como um desafio.

A próxima seção é destinada a apresentação detalhada das estratégias metodológicas que viabilizaram o estudo, desde a escolha da abordagem metodológica, passando pela caracterização do campo de pesquisa até o processo pelo qual se deu a análise.

## **2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: TRILHANDO UM CAMINHO**

Uma questão fundamentalmente importante nesta etapa do trabalho é a clareza que se deve ter nas escolhas metodológicas. Neste sentido, não se pode perder de vista a profundidade do objeto e os objetivos do estudo, uma vez que eles precisam ser respondidos. Se as escolhas não estiverem bem claras, possivelmente grande parte do potencial dos instrumentos podem se perder pelo não entendimento de sua utilização e de sua razão de ser.

### **2.1 Nas trilhas dos objetivos da pesquisa: destaque fundamental**

Atentando-se à recomendação dos princípios teórico-metodológicos de clareza daquilo que se pretende alcançar, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral - Analisar como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem repercutido no trabalho de professores e gestores de uma escola da rede pública de ensino, situada em um município da região amazônica.

Para tanto, este grande objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: 1 - Examinar criticamente como o IDEB surgiu e se estabeleceu no cenário das políticas públicas de avaliação da educação básica brasileira; 2 - Aprender como os professores e gestores entendem o IDEB, considerando suas diferentes perspectivas; 3 - Como estes profissionais pensam o seu cotidiano a partir deste indicativo de qualidade e; 4 - Identificar de que maneira os profissionais têm reagido à repercussão do IDEB na escola.

### **2.2 Nas trilhas da abordagem: considerações sobre a pesquisa qualitativa**

A escolha do tipo de abordagem a ser utilizada deve variar de acordo com o reconhecimento, a conveniência e a utilidade do método para o cumprimento dos objetivos do trabalho (MINAYO, 2010)

Nesse sentido, foi importante compreender que os métodos, qualitativo e quantitativo, se fundamentam em pressupostos diferentes. Portanto, a diferença entre os dois não reside apenas na questão da quantificação, mas, principalmente, na questão dos pressupostos filosóficos, e dos objetivos que se pretende alcançar.

Sendo a proposta desta investigação, compreender como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem repercutido no trabalho de professores e gestores, partindo

da perspectiva de profissionais que atuam na escola escolhida como campo de estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Seguindo as orientações dos referidos autores no que tange às características da pesquisa qualitativa, é necessário tomar o ambiente natural como fonte direta de dados e ser, como pesquisadora, instrumento principal, por estar inserida no cenário e em contato direto com a realidade que permitirá construir um entendimento na interação. Além disso, devem ser levadas em conta as informações coletadas, a ponto de disponibilizar citações dos dados levantados, visando fundamentar as análises que serão realizadas gradativamente de maneiras distintas e complementares, com o intuito de compreender o fenômeno estudado em um dado contexto, valorizando o processo e não simplesmente o resultado da pesquisa.

Neste momento de escolhas outra questão importante diz respeito à base epistemológica. Este embasamento contribui sobremaneira ao delineamento da pesquisa e, portanto, quanto maior clareza se tem da base, mais haverá a possibilidade de coerência nos resultados, ainda que não seja absoluta. Sobretudo, quanto maior a clareza de que há um posicionamento político e ideológico desde a forma como se define a pesquisa até o momento da divulgação dos dados, mais será possível fazer um determinado uso dos elementos que são indispensáveis a esse posicionamento.

Minayo (2010) em suas considerações acerca deste embasamento necessário aponta que a história do positivismo clássico revela a legitimação das situações vigentes fundamentando o conservadorismo político a partir do conhecimento objetivo, neutro e livre de qualquer juízo de valor e de implicações político-sociais. Essa perspectiva, geralmente, se confunde com a execução de estudos de cunho quantitativo.

Por outro lado, ainda para esta autora, a perspectiva marxista tem a marca da totalidade, que introduz na ciência dos fatos históricos a totalidade da existência humana, compreendendo-a em sua complexidade,

Isso significa: (1) compreender as semelhanças e as diferenças numa unidade ou totalidade parcial dos fatos, fenômenos e processos; (2) entender as conexões orgânicas, isto é, os modos de relacionamento entre as várias instâncias da realidade e o processo de constituição da totalidade parcial; (3) desvendar, na totalidade parcial em análise, as determinações específicas e gerais e as condições e efeitos de sua manifestação. (MINAYO, 2010, p. 114).

Estes são aspectos fundamentais a serem observados e considerados tendo em vista a proposta de pesquisa apresentada. Portanto, buscar inspiração na perspectiva marxista considera-se apropriado, principalmente pelas características que envolvem o *locus* da pesquisa, conforme estão descritas no item destinado a caracterização da escola, no entanto, o exercício de apreender os fenômenos buscando a interpretação das contradições de maneira coerente vai depender da postura intelectual de quem o faz e da visão social que possui da realidade.

Entende-se que este exercício oferecerá contribuição relevante ao trabalho, pois possibilitará um estudo abrangente, com ênfase no contexto histórico, a partir de uma perspectiva mais ampla de modo a incluir questões de posição de classe e de contextualização histórica, política, social e econômica, tornando possível a compreensão do significado e a captação de evidências subjetivas importantes da realidade estudada, considerando a complexidade e o dinamismo do contexto educativo.

### **2.3 Nas trilhas da técnica: grupos focais**

Considerando os objetivos desta pesquisa, optou-se pela técnica grupo focal, que é flexível e rica em conteúdos. De acordo com Gatti (2012, p. 9 - 14):

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. [...] os grupos focais são particularmente úteis [...] quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. [...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. [...] O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações [...].

Ainda para esta autora, uma das potencialidades mais relevantes desse tipo de trabalho é a qualidade do material que surge no processo de produção de dados. Trata-se de inúmeros pontos de vista que se processam em uma perspectiva coletiva e rica, capaz de gerar influências recíprocas, produzindo dados em uma dinâmica extremamente produtiva. Assim, permite compreender diferenças e homogeneidades em relação à percepção instituída acerca do fenômeno estudado e a concepção dos participantes da pesquisa, uma vez que são aplicados, como reforça Romero (2008, p. 86) “[...] quando se deseja identificar opiniões,

sentimentos, formas de pensar, entender e interpretar a realidade por parte de pessoas nela envolvidas”, que é a intenção deste estudo.

Ademais, permite que as pessoas que vivenciam a mesma situação tenham a oportunidade de falar o que sentem e compartilhar pontos de vista, “[...] debaterem questões dentro do contexto de seus próprios contextos culturais [...]”, além de refletir acerca de sua prática entendendo melhor o que ocorre (BARBOUR, 2009, p. 138).

Outra característica importante do trabalho com grupos é a possibilidade de acessar rapidamente a diferentes perspectivas sobre questões pouco exploradas pelos participantes no dia a dia.

### 2.3.1 O *locus* da pesquisa

Entende-se como fundamental situar o leitor deste trabalho quanto às características peculiares do campo de estudo, considerando que a perspectiva individual/coletiva que vai emergir dos encontros grupais estarão imbuídas de questões particulares à situação na qual vivem os sujeitos da pesquisa. É necessário clareza de que se trata de uma realidade específica e, portanto, precisa de um olhar específico.

Nesse sentido, apresentar-se-á no momento, uma síntese deste contexto, pois na seção destinada à análise dos dados serão apresentadas outras questões relacionadas à caracterização e contextualização do campo de pesquisa presentes nas falas dos profissionais que participaram dos grupos.

Registra-se que a escola foi oficialmente inaugurada em 1989 e, desde então, vem atuando nas demandas da região que são específicas, uma vez que apesar de estar situada na zona urbana da cidade, trata-se de uma região periférica que agrega fatores socioeconômicos relacionados a condições de moradia, de trabalho e de renda familiar, bem como, em muitos casos, à necessidade de o aluno dividir o seu tempo entre a escola e o trabalho para auxiliar na renda da família. Além destes fatores, podem-se citar os socioculturais que também estão presentes no contexto da clientela atendida pela escola.

O corpo discente é constituído por alunos com idades entre 10 a 16 anos no Ensino Fundamental regular, que funciona no período diurno, e por alunos com idades entre 18 e 48 anos no Ensino Fundamental e Médio Seriado e Educação de Jovens e Adultos, que funcionam no período noturno.

A instituição iniciou suas atividades oferecendo atendimento para o Ensino Infantil e Fundamental acolhendo uma média de 700 alunos e continuou com esta configuração até o

ano de 1993, quando passou a atender somente aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em 2000, foram incluídos o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos – EJA e, somente, a partir de 2007 passou a ofertar o Ensino Fundamental de nove anos, o Ensino Médio na modalidade regular e o Ensino Fundamental do 5º ao 8º ano e Ensino Médio na modalidade Seriado. Esta configuração permaneceu até o ano de 2013, quando decidiram retirar o Ensino Médio regular. Neste momento foi instituído o Projeto Salto para o Futuro, com o intuito de atender aos alunos com distorção idade série.

A escolha por este campo de pesquisa se deu em razão de a escola possuir o mais baixo índice do IDEB da região (2.2), no ano de 2009, no nível dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o qual a escola atende. Este resultado fez com que toda a comunidade escolar sofresse as consequências, não somente da nota baixa, mas principalmente do seu rebaixamento, uma vez que a nota 2.2 era inferior ao resultado da escola (3.0), divulgado no ano de 2007. Foi um período em que os profissionais que atuavam na escola foram, em grande medida, culpabilizados pelo fracasso representado pelos resultados e sofreram todas as consequências reservadas a situações como estas, que serão abordadas mais adiante.

Atualmente, a instituição superou esta problemática, uma vez que conseguiu atingir a meta estipulada para a última avaliação ocorrida no ano de 2013, conforme evidenciado no quadro abaixo, cuja divulgação se deu em setembro de 2014.

QUADRO 1 - Série histórica dos resultados obtidos pela escola

Escola	Ano	IDEB Observado	Metas Projetadas
ESCOLA CAMPO DE PESQUISA	2005	3.5	-
	2007	3.0	3.5
	2009	2.2	3.7
	2011	3.4	4.0
	2013	4.4	4.4
	2015	-	4.7
	2017	-	5.0
	2019	-	5.3
	2021	-	5.5

Fonte: *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)<sup>1</sup>

Entende-se como fundamental disponibilizar o quadro que representa a série histórica dos resultados obtidos pela escola e as metas projetadas, visando situar o leitor neste contexto.

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=6663655>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Convém destacar que estas informações do campo de pesquisa, como também as de todas as escolas brasileiras, estão disponibilizadas para a sociedade no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

### 2.3.2 Definindo os participantes e compondo os grupos

Os critérios para a formação dos grupos são fundamentais, portanto, precisam ser muito bem estabelecidos para garantir a viabilidade da coleta significativa dos dados sem perder de vista os objetivos. Nesse sentido, deve-se pensar em traços comuns, em questões relacionadas à disponibilidade dos participantes, além da forte identificação entre eles, considerando a necessidade de maior interação.

Partindo deste pressuposto e considerando a impossibilidade de envolver todos os profissionais da escola que também sofrem os impactos do IDEB, optou-se por convidar a equipe gestora<sup>2</sup> e os professores que ministram aulas de Língua Portuguesa e Matemática por serem disciplinas que estão diretamente envolvidas no processo de avaliação da educação básica. Intentando abranger as questões intervenientes ao objetivo desta pesquisa e ampliar o foco de análise, os profissionais selecionados foram divididos em dois grupos, sendo um de professores e outro de gestores.

A escola, instituída como campo para realização desta pesquisa, funciona nos três turnos – matutino, vespertino e noturno - e possui seis professores da disciplina de Língua Portuguesa e seis da disciplina de Matemática. Além disso, possui um diretor e uma vice-diretora, três coordenadores pedagógicos/supervisores, quatro orientadores educacionais e uma secretária. No ato do convite, todos eles se sentiram atraídos pelo tema, talvez por fazer parte do dia a dia da instituição e do trabalho de cada profissional. Porém, apesar do interesse demonstrado, nem todos tiveram disponibilidade para participar no dia definido para o encontro, pelo fato de executarem suas atividades em dias e horários diferentes e também por alguns deles trabalharem em outras escolas.

Finalmente, trabalhou-se com um grupo de gestores composto por sete integrantes, sendo três orientadores educacionais, uma coordenadora pedagógica/supervisora, o diretor, a vice-diretora e a secretária da escola. O grupo de professores foi composto por sete integrantes, sendo, cinco professores de Língua Portuguesa e dois professores de Matemática.

---

<sup>2</sup> Denominação utilizada pra agrupar profissionais que atuam na escola com funções diferentes, mas com um objetivo comum – contribuir para o alcance da meta estipulada para a escola em cada período de avaliação. São eles: Diretor, Vice-diretor, Secretário, Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais.

Para facilitar a leitura dos dados e identificação dos profissionais, apresenta-se um quadro abaixo contendo informações entendidas como relevantes nesse sentido.

**QUADRO 2 – Informações sobre os participantes da pesquisa**

Nome fictício	Função	Formação	Idade	Tempo de atuação
Cláudia	orientadora educacional	Graduada em Pedagogia	32 anos	13 anos
Neuza	professora	Graduada em Letras	46 anos	26 anos
Odete	vice-diretora	Especialista em Gestão Educacional	54 anos	34 anos
Gerson	professor	Especialista em Língua e Literatura	51 anos	17 anos
Eunice	professora	Graduada em Matemática	45 anos	14 anos
Gilberto	diretor	Especialista em Educação Ambiental	42 anos	13 anos
Suellem	professora	Especialista em Gramática Normativa da Língua Portuguesa	31 anos	3 anos
Jandira	professora	Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	44 anos	15 anos
Célia	secretária	Ensino Médio completo	37 anos	8 anos
Zuleica	professora	Graduada em Física	34 anos	13 anos
Ilza	orientadora educacional	Especialista em Gestão Escolar	57 anos	18 anos
Evandro	orientador educacional	Especialista em Gestão Escolar	52 anos	25 anos
Daniel	professor	Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa	45 anos	11 anos
Taís	supervisora	Especialista em Administração Escolar e Supervisão	60 anos	40 anos

Fonte: Informações retiradas do diário de campo

A intenção inicial era de envolver todos os convidados, uma vez que poderiam contribuir de diferentes maneiras para o levantamento de dados, trazendo questões inéditas para o estudo a partir das diferentes perspectivas. No entanto, apesar do esforço em encontrar uma maneira de contemplar a disponibilidade de cada um, não foi possível. Além deste aspecto, atentou-se para o que Gatti (2012, p. 23) destaca em seu estudo como um ponto importante a ser considerado:

[...] mesmo com a adesão voluntária e tendo os pesquisadores motivado os potenciais participantes ao fazer-lhes o convite, é muito comum ocorrerem ausências de última hora. Isso deve estar no horizonte dos pesquisadores que precisam fazer um trabalho cuidadoso para obter boa adesão dos convidados a participar do grupo focal. [...].

Considerando a impossibilidade de participação integral, o número de participantes é consideravelmente interessante no que se refere a quantidade, porque, de acordo com Gatti (2012, p. 22) a dimensão do grupo focal deve variar “[...] preferencialmente entre seis a doze pessoas”. Ainda para esta autora, trabalhar com um grupo muito pequeno ou muito grande pode prejudicar/limitar a troca de ideias além de prejudicar a análise. Neste mesmo viés, Barbour (2009, p. 88-89) reforça que “[...] um máximo de oito participantes geralmente já é desafiador o bastante. [...] Em termos de um número mínimo, é perfeitamente possível fazer um grupo focal com três ou quatro participantes [...]”.

Quanto aos encontros, eles se deram em momentos diferentes. Com os gestores realizou-se em horário de trabalho dada a flexibilidade destes profissionais em suas atividades, considerando que não atuam diretamente com os alunos em sala de aula. Já o encontro com o grupo de professores teve que acontecer em um sábado, considerando que estes profissionais, ao contrário da equipe gestora, atuam diretamente com alunos em sala de aula, o que impossibilita a reunião no momento de trabalho, sob pena de ter que dispensar os alunos para atender as necessidades da pesquisa e não era este o objetivo do trabalho.

Registra-se que os procedimentos adotados nesta pesquisa, tanto no que diz respeito a coleta de dados quanto ao que se refere a sua apresentação, obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Portanto, todos os dados que possam identificar os participantes serão mantidos em sigilo. Assim, não serão divulgados os seus nomes, endereço residencial, nome da escola ou outras informações que comprometam o sigilo. Portanto, os dados de identificação serão fictícios.

### 2.3.3 O local, a duração e o registro das sessões

Ressalta Barbour (2009, p. 111) que, “[...] a preparação emerge como a ferramenta mais valiosa à disposição do pesquisador [...]”. Nesse sentido, é necessário estar bem definido o local onde serão realizados os encontros com os grupos, bem como a duração. Além do modo como serão registrados os dados para fins de análise. Todas estas questões foram consideradas e serão descritas a seguir.

Inicialmente, solicitou-se a autorização do diretor da escola para a realização da coleta de dados, mediante uma carta de autorização. Com o consentimento, os encontros aconteceram no auditório da escola, ambiente escolhido por favorecer a interação que deveria ocorrer entre os participantes do grupo. Todos tiveram a oportunidade de se olharem enquanto colocavam suas opiniões e perspectivas, em razão de estarem acomodados em torno de uma mesa grande e retangular. De acordo com Gatti (2012, p. 24) “[...] essa disposição propicia maior conforto aos participantes e pode facilitar as diferentes formas de registro, permitindo melhor arranjo para as anotações e as gravações em áudio ou vídeo”.

A duração do encontro com os gestores foi de 1h 31min 18seg e com os professores foi 1h 26min 39seg, o que está coerente com a sugestão de autores como Gatti (2012, p. 28), ao recomendar “[...] que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo que, em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise”.

Apesar de constar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a utilização de gravação em áudio e vídeo, optou-se por gravar apenas em áudio para que os participantes se sentissem mais a vontade, considerando o argumento de que “[...] a questão da própria imagem, da exposição [...], dos riscos de ruptura da confidencialidade, cria certo desconforto [...]” (GATTI, 2012, p. 26). A autora reforça que permitir aos participantes se sentirem livres é fundamental para que a discussão ocorra espontaneamente e possibilite a coleta de dados reais, verdadeiros. E ressalta, ainda, apesar do seu mérito, as gravações em vídeo “[...] nem sempre dão conta das expectativas criadas [...]” (GATTI, 2012, p. 26). Essa questão foi discutida abertamente com o grupo tanto no momento do convite, uma vez que todos leriam o TCLE, quanto no dia do encontro.

### 2.3.4 O desenvolvimento do processo grupal

Seguindo as orientações de Gatti (2012), nos primeiros momentos de abertura dos grupos, foram oferecidas informações importantes aos participantes relacionadas ao que se esperava deles. Na ocasião realizou-se a apresentação dos objetivos do encontro, bem como os critérios utilizados pelos quais eles e não outros profissionais foram escolhidos para a coleta de dados. Deixou-se claro o modo como seria realizado o encontro e a garantia de sigilo da identidade de todos. Além disso, chamou-se a atenção para o fato de que a opinião do moderador pouco importava naquele momento e do quanto o argumento de cada um era importante para a pesquisa. Todos foram alertados da inexistência de argumentos/posicionamentos adequados ou inadequados, de que a busca não era só por consensos, muito pelo contrário, todo e qualquer tipo de contribuição seria absolutamente válida, principalmente porque as diferenças, em geral tornam as discussões mais instigantes. Nesse sentido, Barbour (2009, p. 87) reforça:

[...] um pouco de discussão pode avançar bastante em direção ao que se esconde por trás das “opiniões” e pode permitir tanto aos facilitadores do grupo focal quanto aos participantes clarificar suas próprias perspectivas, assim como também as dos outros. [...]. Em termos de gerar discussões, um grupo focal constituído por pessoas em acordo sobre tudo resultaria em conversas bastante desinteressantes e forneceria dados pouco produtivos. [...].

Ambos, Barbour (2009) e Gatti (2012), propõem a utilização de exercícios/dinâmicas com o intuito de favorecer a coleta de dados. Considerando as contribuições destas propostas e o propósito deste trabalho, optou-se por utilizar cartões com uma série de afirmações relacionadas ao tema, fazendo uma adaptação do exercício apresentado por Gatti (2012) em sua obra. Esta estratégia foi importante por duas razões: Primeiro, permitiu, logo após a transcrição dos dados, eleger categorias temáticas agrupando os comentários o que facilitou o processo de pré-análise. Depois, porque incentivou a participação dos integrantes do grupo, além de provocar e sustentar a discussão.

Após as observações citadas anteriormente, os participantes foram orientados sobre a dinâmica que aconteceria no grupo: o comentário geral, a pergunta disparadora e a dinâmica dos cartões como material de estímulo.

Inicialmente foi proposto que cada um fizesse um comentário geral sobre a temática, proporcionando, assim, a efetivação da troca entre os participantes do grupo. Várias perspectivas emergiram e contribuíram para que todos ficassem mais relaxados, tendo em vista que muitos se sentem inseguros quanto aos próprios argumentos. Os pontos de vista apresentados contribuíram para o fortalecimento dos participantes e para que alguns se

sentissem mais confortáveis em dizer o que pensavam/acreditavam sobre o assunto. Este pode ser considerado o potencial dos grupos focais - fortalecer as pessoas a partir da flexibilidade e de um ambiente livre de julgamentos (BARBOUR, 2009).

Em seguida, foi lançada a pergunta disparadora: O que é o IDEB? Aparentemente foi uma pergunta de fácil resposta, porém as respostas geraram surpresas.

É importante destacar que, em razão da perspectiva dos gestores já ter evidenciado certa superficialidade quanto ao que venha a ser o IDEB, reafirmada nas percepções dos professores, sentiu-se a necessidade de questioná-los a respeito de como se chega aos seus resultados e quais os elementos constituintes da avaliação da escola e que dão origem à nota que é amplamente divulgada.

Dadas as pretensões deste trabalho, de analisar a realidade apenas de uma escola de um Município da região amazônica, possivelmente o envolvimento de todos os profissionais poderia trazer um conjunto de ideias diferentes e enriquecedoras, mas os grupos que foram possíveis reunir trouxeram perspectivas suficientemente claras para a compreensão da temática discutida, para realização da análise, bem como para a produção de resultados significativos.

### 2.3.5 A transcrição

A transcrição foi realizada de modo literal pelo próprio moderador, considerando o que diz Barbour (2009, p. 109), “[...] transcrições literais abrem a possibilidade de retornar seus dados em uma data posterior, talvez para reanalisá-los a partir de novos *insights* que você teve em estudos subsequentes ou a partir de novas leituras”.

Visando constituir o relato do dado o mais completo possível, foram vinculadas as considerações/anotações do moderador às falas dos participantes dos grupos, uma vez que este seria o material básico de análise, portanto, este aspecto merecia cuidado especial no que se refere ao preenchimento dos espaços na transcrição.

Convém destacar que a opção foi limpar as falas e apresentá-las sem erros com o intuito de facilitar a leitura e o entendimento da mensagem transmitida.

## 2.4 O diário de campo

Neste processo de produção de dados, pensou-se na possibilidade de registrar informações importantes do contexto que posteriormente ajudariam e complementariam a

análise. Como este estudo não faria uso de observações na coleta de dados, o diário de campo figurou como a alternativa mais adequada para o momento, pois permitiu à pesquisadora realizar registros em diversas oportunidades em que esteve no campo, desde o dia em que se pediu a autorização para a realização da pesquisa, até os dias em que foram realizados os grupos focais propriamente ditos. Entende-se que esta estratégia se constitui como mais um passo em direção à compreensão do fenômeno em sua totalidade.

## **2.5 Nas trilhas dos procedimentos de análise**

A análise dos dados se revela como uma das etapas mais importantes do processo de investigação, haja vista que permite inserir a criatividade do pesquisador que pode ser o diferencial mais significativo do trabalho. Se realizada de maneira metódica e bem organizada, possivelmente contribuirá sobremaneira para a fidelidade da síntese dos dados coletados, além de se transformar em um material convincente, uma vez que foi observado cuidadosamente.

Nesse sentido, o planejamento da análise necessariamente exige do pesquisador rigor em todas as fases e procedimentos, com o intuito de garantir que os resultados não sejam comprometidos por uma leitura simples do real. Para Gatti (2012, p. 44) “[...] o processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta”.

Quando Uwe Flick fala sobre o livro “grupos focais”, deixa claro: “[...] Esse método acompanha demandas práticas e metodológicas específicas para a documentação e análise dos dados” (BARBOUR, 2009, p. 17). Por esta razão considerar-se-ão neste trabalho as propostas de análise apresentadas por Gatti (2012) e Barbour (2009), tendo em vista que são específicas para grupos focais e que as orientações para o desenvolvimento da proposta grupal deste estudo foram trazidas na esteira dessas autoras.

Conforme Gatti (2012, p. 46) “[...] não existe um modelo único e acabado de análise de dados para os grupos focais. A capacidade de elaboração de um processo de busca de significados nos dados obtidos está vinculada à formação do pesquisador, a seu estofô teórico e a sua criatividade”. Fato nada simples para uma pesquisadora iniciante. Assim, seguindo as orientações da autora, o primeiro passo dado em direção ao processo foi a retomada dos objetivos da pesquisa e dos motivos pelos quais se realizou a escolha por esta técnica de coleta de dados.

De acordo com Barbour (2009, p. 22) “[...] interpretações e análises preliminares começam mesmo enquanto os dados estão sendo gerados [...]”. Além disso, ainda para esta

autora, o caminho para o diferencial na pesquisa é a análise adequada. Não se trata apenas de extrair temas dos dados coletados, mas, principalmente, o envolvimento do pesquisador em questionar o material, fazendo contextualização dos comentários, além de explicá-los a partir de um processo de refinamento (BARBOUR, 2009).

Orientando-se por esta perspectiva, passou-se a um dos processos mais importantes desta etapa, o de **organização do material coletado** visando à construção do *corpus*, que são os documentos a serem submetidos à análise. Esta construção está intimamente ligada ao processo analítico, pois o próprio ato de decidir o que constará ou não nos resultados inevitavelmente está ligado à pergunta que o organiza. Nesse sentido, Gatti (2012, p. 44) alerta para uma questão fundamental, com a qual se tomou o devido cuidado. “É importante evitar cair na armadilha de uma percepção muito seletiva em relação ao material e afastar conscientemente preconceitos [...]”.

Ainda como sugestão desta autora, passou-se a um **plano de descrição das falas** contidas nas transcrições destacando diferenças e correspondências nas perspectivas dos participantes dos grupos. Sobre este aspecto Gatti (2012, p. 46) destaca que “[...] transcrições são apoios úteis, lembrando que é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo [...]”. Nesse sentido,

[...] é importante estar atento para partes de interações no grupo, nas quais trocas mais relevantes para o problema estejam presentes [...] o pesquisador será o interprete dos participantes; por isso, ele precisa apresentar com ética e clareza os múltiplos pontos de vista, não substituindo a voz dos participantes pela sua [...] (GATTI, 2012, p. 55).

Para isso, a gravação em áudio foi ouvida várias vezes, com o intuito de captar ao máximo as entonações, o modo como ocorria a participação de cada um bem como suas interações.

É importante destacar que a Psicologia Histórico-Cultural se revelou, desde o princípio, como um referencial que envolve conhecimentos norteadores de uma significativa análise e interpretação dos dados. Mesmo quando esta pesquisa ainda era apenas um projeto, em todos os momentos, acreditou-se que analisar e interpretar o material coletado à luz desta teoria permitiria descobrir a essência do fenômeno investigado, além de “apanhar a totalidade do concreto em múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser”, conforme orienta Meira (2007, p. 36).

Analisar o que se produz no contexto educativo, bem como, abarcar a sua complexidade buscando inspiração nesta perspectiva é permitir que as ideias sejam contextualizadas com as circunstâncias que as geraram, tendo por base, “[...] compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e de agir” (TULESKI, 2009, p. 47).

### **3 O ENCONTRO COM A REALIDADE: A REPERCUSSÃO DO IDEB SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Esta seção destina-se à análise dos dados coletados na pesquisa de campo por meio dos grupos focais. Para conduzir o processo, optou-se por analisar o material dos dois grupos simultaneamente, com a intenção de relacionar a perspectiva dos professores e dos gestores como complementares, considerando que elas se diferenciam em razão da função de cada um.

Na medida em que a análise foi acontecendo, buscou-se produzir um novo conhecimento capaz de contribuir com as discussões recentes. Utilizou-se da inserção das falas dos participantes como forma de realçar o material, buscando inspiração nas regras estabelecidas para citações diretas nas normas da ABNT, evidentemente, com adequações.

Deste modo, os trechos das falas estarão apresentados com recuo e fonte tamanho 10, no caso de citações longas. No caso de citações curtas e individuais, elas virão no corpo do trabalho com configuração padrão. Aquilo que for suprimido do texto estará representado por reticências entre colchetes e a referência virá na sequência da citação com o nome fictício do participante para não comprometer o sigilo, seguido da função que ele exerce na escola, tudo em negrito, conforme o exemplo (**João, OE**).

Outra informação importante diz respeito às falas que aparecem quando algum participante está colocando o seu ponto de vista, ou porque o outro tem uma opinião divergente, ou, até mesmo, no desejo que o outro tem de complementar a fala. Nesses casos, as interrupções/contribuições aparecerão no meio da citação entre parênteses, constando o nome de quem fez, seguido da fala.

#### **3.1 A concepção dos participantes acerca do IDEB**

Optou-se por iniciar a apresentação dos dados pela concepção dos profissionais a respeito do que é o IDEB, com o intuito de evidenciar o entendimento destes sobre a temática discutida e de identificar elementos que possam contribuir com a interpretação dos dados subsequentes. Saber o que cada participante dos grupos pensa em relação a este indicativo de qualidade é fundamental, à medida que vai ampliando a visão do contexto em que se desenvolve esta pesquisa.

É importante destacar que apenas neste momento serão expostas as percepções de todos os profissionais que participaram da pesquisa de campo. Considerar-se-ão, posteriormente, os trechos que demonstrarem maior relevância para o estudo.

As percepções que serão apresentadas a seguir chamam a atenção para diferentes e importantes aspectos. Neles, ressaltam-se pontos positivos e negativos do IDEB que merecem ser destacados e interpretados detalhadamente, tanto pela abrangência quanto pela superficialidade da informação, razão pela qual, foram divididas em duas partes, uma destinada à concepção dos Gestores e outra à dos Professores.

De modo geral, chama-se a atenção para a diferença que há nos enfoques dados na discussão dos grupos. É interessante observar que, em razão de serem atingidos de diferentes maneiras pelos resultados do IDEB, a concepção dos participantes do grupo de Gestores e do Grupo de Professores também se diferencia entre si.

### 3.1.1 Concepção do Grupo de Gestores

Conforme já destacado anteriormente, o Grupo de Gestores foi composto por profissionais que atuam na equipe pedagógica como orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos/supervisores, diretor e vice-diretor, tendo em vista que todos contribuem para que os serviços prestados pela escola sejam desenvolvidos com a maior eficiência possível. Além destas qualificações que representam uma extensão da atividade docente, incluiu-se a secretária da escola, pois o seu trabalho está amplamente envolvido com questões relativas à temática deste estudo.

Diante das mudanças que ocorreram no sistema público de ensino nas últimas décadas, em geral, pautadas em decisões tomadas em organizações externas às instituições escolares, percebe-se uma considerável transformação também no trabalho desenvolvido por estes profissionais, por caber-lhes facilitar a execução de políticas e propostas oriundas de instâncias superiores e fiscalizar sua efetivação na escola.

As reformas, sendo pautadas em princípios neoliberais, pretendiam resgatar um perfil de profissional basicamente gerencialista, ou seja, focado em resultados, pois iria ao encontro dos interesses capitalistas. Nesta conjuntura o IDEB se apresenta, importando saber de que maneira ele é percebido por este grupo.

O IDEB pra mim, de um tempo, creio aí, menos de dez anos, vejo aí que está sendo trabalhado, ele vem com mudanças. Mudanças que nós consideramos: Primeiro, a

avaliação e dentro dessa avaliação, ser avaliado. O IDEB contribui pra a mudança. Com o IDEB o que a gente está vendo? Que nós estamos sendo avaliados no nosso trabalho. O trabalho sendo avaliado você vai querer fazer da melhor forma possível. **(Gilberto, diretor).**

O IDEB foi instituído, é uma necessidade. Eu vejo que isto é algo muito positivo para a educação, porque a partir do momento que você sabe que tem alguém controlando, observando e te acompanhando, você vai melhorar. Isso é natural do ser humano. Isto se aplica na nossa vida pessoal, no grupo aonde você vive e na escola como um todo. Então, eu vejo o IDEB como algo que veio pra ficar, dá certo e deve continuar sim [...]. **(Evandro, OE).**

Então, eu vejo também assim. Só que eu coloco um ponto negativo nessa situação do IDEB. Se fala muito em IDEB, fala muito em estatística e a escola está trabalhando em cima disso enquanto estamos esquecendo os professores, toda a equipe em geral, começando de lá de cima. É trabalhando em cima disso, de resultados, resultados e resultados e aí nós estamos vendo uma defasagem em questão de cidadão, de caráter, de bem. **(Célia, secretária).**

Na verdade, o IDEB não está preocupado com o conteúdo, mas com a nota em si. O número, a estatística e não o que o aluno está aprendendo de verdade ou o que o professor está fazendo. O IDEB é um mecanismo que deveria ser usado pra avaliar o conhecimento em si pra ver que a sociedade está evoluindo e não o número e você ser medido ali ser aprovado ou não pelo número que a pessoa, por exemplo, a escola tirou uma nota baixa. Ele não vai observar por que aquela escola tirou aquela nota baixa. Então, o IDEB, ele é um ponto positivo? É, mas ele deveria avaliar o conhecimento e a nota ser consequência do conhecimento e sempre estar preparado ali pra trabalhar o mecanismo de forma que não esqueça que eu tenho que ver o meu cidadão e não um objeto. **(Cláudia, OE).**

Eu acho assim, que não deveria ser trabalhado a nota e sim a aprendizagem em si. Muitos profissionais se preocupam somente com a nota esquecendo que o importante da prática em si é a aprendizagem. É nesse sentido aí que eu me refiro. **(Taís, supervisora).**

Eu vou dizer uma coisa pra vocês, eu penso um pouco mais diferente. Assim, a colocação que o professor Evandro fez, em parte eu concordo com ele, mas em parte eu não concordo, porque a elaboração dessas provas é feita para uma cobrança realmente. Para cobrar das escolas que fica em uma situação meio difícil. Uma cobrança muito grande nesses números, que eu vejo que prejudica a escola, porque não se analisa a realidade de cada uma. **(Ilza, OE).**

Eu gostaria de falar que eu acho assim, que o IDEB, ele tem os dois lados, o lado bom e o lado também que é preciso repensar. Por que o lado bom? Eu acho que ele veio para medir o conhecimento, pra ver como é que as pessoas estão trabalhando [...] a medida, essa avaliação pra saber como funciona, ela é válida. Então, nesse lado do conhecimento, de medir, de avaliar, eu acho importante. Por outro lado, eu acho que deveria ser por região, por quê? Porque tem escola que não tem a dificuldade com a clientela, a clientela é diferente. **(Odete, vice-diretora).**

É importante destacar a amplitude da atuação deste grupo de profissionais. Embora as atribuições da equipe pedagógica devam estar voltadas basicamente para a sustentação de um

trabalho coletivo em que todos estejam empreendendo esforços visando alcançar os mesmos objetivos, este encargo é prejudicado em razão da demanda excessiva de trabalho, que finda por reduzir suas responsabilidades à cobrança, à supervisão e à orientação de como devem ocorrer os processos de ensino e aprendizagem.

Fazendo um panorama das falas apresentadas, é possível perceber que este grupo enfatiza questões que estão relacionadas a estas características reducionistas de suas funções, possivelmente em razão do compromisso estabelecido no cumprimento das metas e das cobranças externas com base na responsabilização do profissional destacada por Freitas (2007).

O diretor da escola inicia a discussão no grupo trazendo uma perspectiva de mudança, que, no seu entendimento, parece inerente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o que é reforçado, em seguida, pela fala do Orientador ao destacar que, se saber avaliado implica naturalmente a iniciativa de transformação do sujeito.

Sendo os gestores responsáveis por coordenar os trabalhos desenvolvidos na escola e fazê-los fluir, considera-se justificável a concepção da avaliação como positiva, importante e necessária, por parte deste grupo, principalmente pelo movimento inevitável gerado na atuação dos professores em sala de aula.

É como se este indicativo de qualidade ajudasse na cobrança do “bom desempenho do professor”, que pode ser aqui entendido como preparar os estudantes para atingirem uma significativa média nas avaliações externas, já que o aumento da demanda de trabalho permite a interpretação de que todos estão atuando ativamente, empenhados e correndo contra o tempo para que tudo se realize, ainda que na realidade isso não se efetive em ações voltadas para a promoção de uma educação de qualidade.

Em contrapartida, a fala da secretária denuncia um aspecto importante a ser considerado, que diz respeito à concentração de esforços na busca por resultados, sem que haja a preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes, deixando-se de valorizar, desta forma, questões fundamentais à formação deles. Na sequência, uma das orientadoras corrobora com esta afirmação ao dizer que o foco é a nota, não as condições de desenvolvimento do trabalho e a real evolução do aluno, ao mesmo tempo em que revela, de acordo com sua concepção, qual deveria ser a finalidade deste índice – avaliação do desempenho real dos alunos, ou seja, o que ele aprendeu de fato, tendo a nota como consequência e respeito para com os estudantes que são seres humanos e não objetos.

Uma das supervisoras reitera este aspecto abordado, demonstrando que os esforços deveriam se voltar mais para a aprendizagem do aluno do que para a nota.

Ainda que o aspecto do desenvolvimento integral do aluno não tenha sido exposto de forma abrangente nas falas, é possível perceber que há uma preocupação nesse sentido.

Sobre este aspecto, a perspectiva Histórico-Cultural demonstra que a escola e os professores desempenham papel preponderante na vida dos alunos, oferecendo possibilidades a um desenvolvimento sólido que contribua para as transformações sociais proporcionando novas possibilidades.

A outra orientadora faz uma ponderação. Coloca-se a favor do IDEB pelas mesmas razões apresentadas pelos colegas anteriormente, mas também contra, por considerar que a cobrança excessiva pode prejudicar o desenvolvimento dos trabalhos na escola, uma vez que não se consideram as particularidades de cada uma delas. A vice-diretora igualmente considera que há um viés positivo e também negativo desta avaliação. Por um lado, valida o ato de diagnosticar a realidade apresentada pela escola e, por outro lado, evidencia uma das limitações do IDEB, de modo indireto, sugerindo que contextos diferentes precisam ser considerados.

Os depoimentos demonstram que os participantes do grupo sabem que o IDEB representa uma avaliação, e reconhecem a importância e a necessidade desta modalidade de avaliação para a escola, embora não tenha emergido de suas expressões aspectos mais específicos que se referem a este indicativo de qualidade. Isto revela que, possivelmente, eles não possuem clareza do que realmente venha a ser este indicador e as variáveis que o compõem, embora sintam fortemente sua presença no contexto escolar.

Na perspectiva deste grupo, a crítica ao IDEB aparece de maneira acentuada no que corresponde à preocupação excessiva que se dá ao resultado, o que leva os gestores a se distanciarem daquilo que é previsto para a realização de seus respectivos trabalhos - oferecer subsídios para que os professores possam desenvolver o processo de ensino com mais qualidade e para que os alunos tenham melhores condições de aprender. Em outras palavras, o empreendimento de esforços se volta basicamente para a nota, deixando-se de lado questões fundamentais dos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante destas questões, assevera-se que de fato, o IDEB incita mudança, tendo em vista as cobranças que são atribuídas às escolas e aos profissionais que atuam no interior delas, além do implacável aumento da demanda de trabalho que será discutido mais adiante.

Quanto à lógica de querer melhorar pelo fato de estar sendo avaliado, trazida na fala do diretor da escola, esta pode ser duvidosa, pois os professores tendem a se adaptar ao trabalho para conseguirem atender as exigências do contexto em que vivem, ou seja, a tendência é de haver uma mudança adaptativa e não uma transformação que de fato contribua

para a qualidade da educação que é ofertada aos alunos, até mesmo porque o processo não depende apenas de vontade e de mudança de postura que beneficie a educação oferecida aos estudantes, mas requer prestígio social da atuação docente, principalmente de avanços no que se refere às condições adequadas de trabalho, tanto financeiras quanto estruturais. Exige, sobretudo, engajamento dos profissionais em ações voltadas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Não se percebe uma relação direta entre os aspectos essenciais à atividade pedagógica com o fato de estar sendo avaliado no trabalho.

### 3.1.2 Concepção do Grupo de Professores

Os professores que atuam em sala de aula, de certa forma, sofrem de modo mais intenso as pressões e cobranças que recaem sobre a escola em decorrência da obrigatoriedade da educação fundamental e do IDEB. Eles são, em grande medida, responsabilizados pelo fracasso da instituição como um todo, uma vez que são estes profissionais que atuam diretamente com os estudantes, despertando neles o desejo de aprender, a vontade de ir à escola, os comportamentos adequados e vários outros aspectos que envolvem a complexidade da vida destes alunos, embora a obrigatoriedade da educação básica não garanta que os alunos que frequentam a escola estejam ali por vontade própria, ao contrário, podem estar frequentando por obrigação. Para Alavarse (2009, p. 36, grifo do autor):

Como consequência do entendimento do sentido político da obrigatoriedade, [...] não se pode exigir dos alunos o interesse em relação à escola – como um pré-requisito – nem mesmo “prontidões” cognitivas. Essa imposição do ensino fundamental transforma em tarefa da escola promover tanto o interesse do aluno por ela quanto a prontidão dos conhecimentos.

Assim, a concepção que os docentes constroem acerca do índice possui enfoque diferenciado se comparada a do grupo de gestores, em razão de serem atingidos de maneira diferente, como é possível perceber nas falas abaixo, que representam suas percepções.

Eu penso no IDEB mais como forma de propaganda de governo. Ele é interessante pra escola de certa forma, mas quando se fala em IDEB o governo chama tanto a atenção pra isso, mas na hora de investir pra que esse IDEB seja favorável à instituição escola, ele não tem essa preocupação de investimento na organização, na escola e no corpo docente. A preocupação é com o resultado. Agora, ele é importante? Ele é importante sim. Só que eu vejo muito como forma de propaganda. Eu vejo o IDEB muito voltado pra isso aí. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

É realmente assim. Você vê que o interesse final é a divulgação, né? Então, assim, o índice é interessante, é importante, mas a forma como acontece, a forma como as avaliações acontecem, a comparação de resultados, acaba não sendo de forma adequada, né? Aí o resultado acaba não sendo tão interessante como deveria ser. **(Zuleica, professora de Matemática).**

Também acho que seja uma forma de pressionar, uma forma de pressão. O professor está sempre sob pressão. Parece que está numa panela de pressão. Tudo sobra pra ele, tudo. É uma recarga muito grande sobre o professor, porque se o IDEB não for bom o professor não está sendo. **(Neuza, professora de Língua Portuguesa).**

É muita pressão. Sempre fazendo comparação com outras escolas, outros municípios, outros Estados. Desse jeito. É por isso que você acaba trabalhando sempre em função da prova. **(Jandira, professora de Língua Portuguesa).**

O IDEB é nacional e quer fazer o nivelamento das diversas regiões do país. Quer que elas tenham a mesma nota. Eu vejo, em minha opinião, ela é importante essa avaliação, mas que ela também venha com essa preocupação na qualidade do ensino, né? Investimento na qualidade do ensino. **(Eunice, professora de Matemática).**

Pra mim, também uma meta, né? A gente tem uma meta. Não importa como vou atingir essa meta, eu tenho que atingir. Só que ele (o Mec) não está interessado em saber como a gente está desenvolvendo. [...] Não está preocupado na questão das diferenças regionais. A mesma meta a gente tem que cumprir. Só que ele não está preocupado com o desenvolvimento, na verdade. Ele só quer saber do resultado. **(Suellem, professora de Língua Portuguesa).**

Eu, a princípio quando surgiu o IDEB, eu imaginava que era só conhecimento que, aliás, eu sempre lutei por isso. O conhecimento o comportamento, né? Assim, esses detalhes. Aí depois conhecendo, né? Se a escola não reprova, o IDEB é melhor. Se tem muita evasão, o IDEB é baixinho. **(Gerson, professor de Língua Portuguesa).**

Fazendo uma análise geral das opiniões, é interessante destacar a abrangência e a diversidade de elementos que emergem nas falas deste grupo. Primeiro, a ênfase dada à divulgação dos dados, possivelmente em razão do que tem sido feito em nome deste indicativo de qualidade. Depois, questões como a comparação inadequada dos resultados, a pressão exercida sobre estes profissionais, a nova configuração do trabalho, a ideia de nivelamento, o cumprimento das metas, a falta de preocupação com as condições de trabalho tanto relacionadas à estrutura quanto a formação do corpo docente e com a qualidade da educação em si. Tais questões apontadas permitem inferir que os professores trazem um olhar mais crítico, todavia, a exemplo dos gestores, não expressam uma compreensão para o devir.

A crítica é intensa à ausência de preocupação com o investimento, ao foco no resultado e à busca pelo nivelamento em detrimento da qualidade, desmerecendo, assim, o processo e o que realmente os alunos estão aprendendo. Almeja-se, principalmente, o

cumprimento das metas, ignorando questões fundamentais que ocorrem no desenvolvimento do processo educativo. Essa crítica encontra eco na voz de Silva (2009, p. 221), quando afirma:

[...] pouco importa os saberes, se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projeto com aqueles que têm limitações. O que conta são os números e não a forma ou o processo de como os números foram gerados.

Assim, o IDEB impõe exigência e cobrança, prejudicando os trabalhos desenvolvidos na escola, em nome de uma política de descentralização em que o Estado se utiliza da avaliação como instrumento de controle e como forma de se auto-regular, quando deveria oferecer “[...] subsídios a trabalhos pedagógicos combinados com outras ações, inclusive sociais, para a melhoria da aprendizagem, com conseqüente melhoria nos resultados das escolas [...]” (PEREIRA; FERNANDES, 2013, p. 137).

Nesse sentido, cabe refletir que, sendo a educação uma prática social e um ato político, as políticas educacionais de avaliação não devem incorrer no erro de simplificar o significado da qualidade do ensino que é ofertado pelas escolas, pois esta mesma qualidade se dá de maneira complexa.

Tomando como referência o trabalho do professor, percebe-se nas falas que as condições de produção do processo de ensino ficam comprometidas em razão das demandas de trabalho que as políticas de avaliação acarretam. Nota-se que há, neste contexto, envolvimento na busca pelo alcance das metas, seguido da frustração por não alcançá-las, além da sujeição inevitável às pressões que envolvem desprezo, cobranças excessivas, exposições vexatórias e desnecessárias, causando vergonha naqueles que fazem parte de uma instituição que não conseguiu um bom posicionamento no *ranking*. No que se refere à divulgação desse posicionamento, autores como Barbacovi, Calderano e Pereira (2013, p. 15-16), acrescentam:

Nota-se ainda, entre os professores [...] certa desconfiança de que possa ser efetivamente um instrumento de melhoria educacional quando tais informações chegam à mídia de modo tão reduzido ou distorcido, causando transtornos quanto ao ranqueamento entre as escolas a partir dos resultados obtidos, de modo desconectado das condições de ensino e aprendizagem propiciadas pela instituição escolar e pelo poder público.

Apesar de os profissionais que fizeram parte do grupo de gestores terem exposto suas percepções de modo mais sintético, ao longo da discussão do grupo emergiram falas que são entendidas como complementares ao que vem sendo discutido neste momento do estudo, razão pela qual merecem destaque, ainda que este item seja destinado à concepção especificamente do grupo de professores. Para eles:

O IDEB muda o cotidiano da escola porque as pessoas ficam ansiosas pra poder ter um bom desempenho e chega à frustração (Célia – Verdade. É verdade.) porque não conseguem. **(Odete, vice-diretora).**

Nós sentimos na pele aquele dia na reunião lá, né? As escolas que pontuaram e aí aquelas que não pontuaram só iam murchando. **(Célia, secretária).**

Fica quietinha. Às vezes até menosprezam as outras que se empenham. **(Cláudia, OE).**

E a vergonha? Acaba que se cobra tanto daquela forma, expõe daquela forma, acaba a gente tendo que aderir e fazer o que eles querem. **(Célia, secretária).**

Os encontros realizados após a divulgação dos resultados geralmente são destinados aos gestores que participam como representantes da escola. A eles se atribui a responsabilidade de transmitir a pauta da reunião aos demais componentes da instituição. No caso da escola estudada, é tudo muito tenso, desde a designação de quem irá participar da reunião até o repasse de tudo o que aconteceu, como o que foi dito, as implicações do resultado da escola, as novas metas, etc. O resultado disto é o que está evidente na fala da secretária, quando afirma que “a escola finda por aderir ao que as instâncias superiores determinam, em decorrência da pressão que ocorre publicamente”.

Outro ponto importantíssimo a ser destacado diz respeito à opinião da vice-diretora. Sabe-se que existem a ansiedade e a frustração. Portanto, mais adiante, discutir-se-á esta evidência, pois importa o aprofundamento das razões que levam a escola a não atingir um resultado satisfatório.

Consegue-se evidenciar o modo diferente como os dois grupos percebem o IDEB. É igualmente possível perceber que, apesar do grupo de gestores ter sido mais sintético em demonstrar suas percepções, suas opiniões indicam que eles não negam os aspectos descritos nas percepções dos professores.

Com base no exposto, sentiu-se a necessidade de aprofundar a discussão, com o intuito de perceber de modo mais evidente qual o entendimento dos participantes a respeito de como

se chega ao resultado bruto que é apresentado pelo IDEB, ou seja, quais elementos compõem a avaliação, pois, embora os participantes dos dois grupos tenham manifestado suas percepções, estas foram gerais, demonstrando falta de clareza do que venha ser este indicador efetivamente. Além disso, considerou-se relevante saber como eles haviam tomado conhecimento do que diziam. As falas abaixo representam estas questões:

Se alguém passou pra mim, eu esqueci. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

Eu não sei também não. **(Neuza, professora de Língua Portuguesa).**

O que? As variantes? **(Eunice, professora de Matemática).**

Moderador – Vocês têm conhecimento do que decorreu a nota da escola? Como chegaram ao resultado?

Ah, entendi. Então, eu acho que ele leva em consideração aí o nível de desistência, né? É isso aí que você está perguntando? Evasão. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

Evasão, a nota da prova. Os professores da área, né? Eu acho. **(Eunice, professora de Matemática).**

É. Os professores da área. O quadro de formação, né? **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

A evasão, nem se fala. Tem um peso alto a evasão. A estrutura da escola. **(Gerson, professor de Língua Portuguesa).**

É, o quadro de formação. A estrutura também é avaliada. **(Eunice, professora de Matemática).**

O que mais tem? Eu sei que, com a evasão, o índice desce muito. A reprovação, nem se fala. **(Gerson, professor de Língua Portuguesa).**

Ah, e a reprovação também, né? **(Eunice, professora de Matemática).**

Moderador – E vocês tiveram conhecimento disso de que maneira?

Conversa. Eu. Foi ouvindo. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

É, não deixam bem claro pra gente isso aí, né? (**Gerson, professor de Língua Portuguesa**).

É, foi ainda na outra escola que me falaram. Pode falar, Suellem. (**Eunice, professora de Matemática**).

Não, eu não sei não. Eu quero ouvir. (**Suellem, professora de Língua Portuguesa**).

Foi o índice de aprovação, de reprovação, desistência, que levou em consideração nessas questões do IDEB. A nota do IDEB. (**Daniel, professor de Língua Portuguesa**).

Se não desiste, se não reprova, aí sobe. (**Gerson, professor de Língua Portuguesa**).

Moderador – Professora Suellem, você não teve a oportunidade de saber sobre como é feita a equação que dá origem a nota do IDEB?

Como que é somado? Eu ouvi também pouca coisa. Que eram essas questões que eles falaram. Evasão também conta, né? É, só isso, mas nada de sentar e explicar conversar saber o que é. Não. Só o IDEB. Até porque eu descobri essa questão do IDEB não faz muito tempo. Eu achava que era só essa questão de reprovação. (**Suellem, professora de Língua Portuguesa**).

Ele leva em consideração vários fatores. (**Daniel, professor de Língua Portuguesa**).

Eu a princípio achava que era só a questão do conhecimento em si. (**Gerson, professor de Língua Portuguesa**).

Lógico que o que eu achava era a partir do que eu já tinha escutado, né? (**Suellem, professora de Língua Portuguesa**).

Os depoimentos confirmam a hipótese de ausência de clareza sobre o assunto. Isto acontece, conforme Souza (2007), devido à forma como, em geral, ocorre a implementação das políticas públicas na Educação. Desconsidera-se a complexidade que envolve este processo, desfavorecendo, assim, a possibilidade dos profissionais de discutirem acerca da temática e de produzirem, conseqüentemente, juízos de valor indispensáveis ao desenvolvimento coerente do processo de ensino.

A apropriação corrompida e sem aprofundamento dos princípios que fundamentam esta implantação e também as próprias políticas são “[...] previsíveis, uma vez que há todos os elementos para se perceber que medidas tão revolucionárias [...] não podem ser benéficas se implantadas desta maneira” (SOUZA, 2007, p. 247).

Percebe-se que grande parte dos professores tomou conhecimento deste indicativo de qualidade quando já havia sido implementado e em situações informais, uma vez que o foco estava em esclarecer questões práticas relacionadas ao preenchimento de fichas e aplicação das avaliações que constituem o IDEB, não no que ele é de fato e a quem ele serve. À escola e aos profissionais que nela atuam cabe cumprir com as exigências e obrigações que lhes são atribuídas e, para isso, não são necessários espaços de discussão e debate acerca dos prós e contras desta proposta de avaliação da Educação Básica. Esta constatação encontra reforço nas considerações de Silva (2003, p. 299):

O Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos.

Dada a dimensão que este índice abarca, o que ele representa e, principalmente, o que tem sido feito em seu nome, chega a ser inaceitável a ausência de informação e instrumentação aos profissionais que estão diretamente ligados a ele, também porque a concretização da implementação desta avaliação será realizada por professores e gestores que em grande medida tem seus saberes e opiniões desconsideradas.

Apesar de o INEP disponibilizar no *site* tais informações, momentos específicos deveriam ser destinados a esclarecer questões relacionadas ao IDEB de modo a evitar que professores afirmem: “É, não deixam bem claro pra gente isso aí, né?” (**Gerson, professor de Língua Portuguesa**). Tal atitude permite dizer que “o jogo de gato e rato” vivido pelos alunos no processo de avaliação de sua aprendizagem na sala de aula, se repete com os professores e gestores no caso da avaliação externa, ou seja, quem realiza a avaliação, não conhece o processo desta. Assim, “[...] o ponto de partida é o *outro* que não está presente na sala de aula, é quem deu os comandos, é quem não conhece as crianças, quem não vive as circunstâncias [...]” (BETINI, 2004, p. 248, grifo do autor).

Apesar destas evidências, o estudo de Souza (2010a) mostra que as políticas públicas, em geral, compartilham de um mesmo discurso promissor.

[...] um discurso que traz princípios de democratização, de ampliação de vagas, de flexibilização da seriação e do processo de aprendizagem. Mas, embora tais princípios sejam em tese democráticos, é voz corrente entre os planejadores das

políticas que há um hiato entre a intenção e a realidade, e que as dificuldades de implementação da reforma pedagógica são muitas. Entre elas, destaca-se a morosidade dessa implantação em função, principalmente, da pouca adesão dos educadores (SOUZA, 2010a, p. 137-138).

Como aderir a algo que se desconhece? Dificilmente os profissionais irão colaborar com tais interesses, ainda que aparentemente abarquem intenções benéficas na busca do enfrentamento de problemáticas graves do contexto educacional, se as políticas têm se apresentado como iniciativa sem sentido e prejudicial às suas práticas. Retomando o modo como as políticas públicas são implementadas, não é de se duvidar que a velocidade com que elas chegam à escola já guarda a intenção de os profissionais não saberem muito bem do que se trata, tendo em vista que não deve ser de interesse político que a comunidade seja esclarecida completamente sobre estas questões. Outro aspecto que se aventa é que o excesso de demanda de trabalho decorrente destas políticas pode, inclusive, potencializar a falta de conhecimento, uma vez que dificulta a busca pelas informações.

Se não há o entendimento do que é realmente preciso melhorar e de outros fatores que esta política envolve, no caso do IDEB, a relação existente entre as variáveis e em que medida elas favorecem ou desfavorecem a escola, como é possível atender as expectativas? Se não há consciência, como será possível almejar uma escola à qual as crianças e jovens possam ter acesso, sem reprovar ou evadir, por qualquer que seja a razão, e, acima de tudo, que aprendam verdadeiramente? Estas são questões graves que exigem reflexão e ação.

### **3.2 Explicações dos participantes para o baixo IDEB da escola investigada**

Registrar informações relativas ao *locus* da pesquisa na seção do método foi imprescindível para situar o leitor quanto às características básicas do campo de estudo. É importante considerar que este se configura por uma estrutura física, localizado em determinada região de um município, e uma clientela que possui características próprias e singulares. Estes fatores podem viabilizar ou não o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo de modo positivo ou negativo para o êxito dos serviços prestados pela escola.

Apesar desta influência, o IDEB não considera as peculiaridades da escola na composição dos resultados que apresenta e nem se propõe à finalidade de contemplar a complexidade do contexto educativo. Porém, o que mais tem repercutido na escola e na vida dos profissionais que nela atuam é a subversão do objetivo inicial deste indicativo de qualidade e o que tem sido feito em seu nome. Por esta razão, a caracterização e

contextualização da escola apareceram consideravelmente nas falas dos profissionais que participaram dos grupos.

Todos eles sentem, em maior ou menor intensidade, que as instituições localizadas em regiões periféricas, inevitavelmente, são prejudicadas por suas particularidades, conforme se vê traduzido na fala de uma das professoras:

Nunca dá pra comparar uma escola de um bairro muito carente com o resultado de uma escola do centro da cidade, aonde só vão aquelas pessoas mais influentes filhos de pessoas mais influentes, pessoas que... Entendeu? Não tem, esse tipo de comparação é quase que inaceitável. Mas eles fazem muito. **(Neuza, professora de Língua Portuguesa).**

Todavia, além de haver a comparação entre as instituições, ela é feita de forma desleal, pois, além dos fatores socioeconômicos que diferenciam a clientela atendida, destacam-se também os fatores socioculturais, que abrangem em seu contexto questões fortemente identificadas, como no caso da escola campo de pesquisa. Muitos alunos não têm acesso a recursos tecnológicos em casa e as condições dos que estão disponíveis na escola, nem sempre são favoráveis, conforme se apresentará mais adiante.

Há casos em que, o indivíduo que possui o maior grau de escolaridade da casa é o próprio aluno, o que o torna desprovido de auxílios extras que poderiam ocorrer na relação família/escola. Há, também, alunos que não contam com a dedicação da família em sua formação e, principalmente, com a expectativa dos pais a respeito do seu estudo e do seu futuro, o que contribui para falta de perspectiva de vida. Muitos são criados por avós, tios ou parentes mais próximos.

É importante que estas questões não se transformem em justificativas que irão prejudicar ainda mais os estudantes, como por exemplo, não lhes proporcionar as condições adequadas de desenvolvimento por meio de uma educação oferecida com qualidade, até mesmo porque existem casos de alunos pertencentes a classes populares que possuem condições desfavoráveis para o alcance de sucesso, mas que conseguem superar e se destacar. O estudo de Betini (2004, p. 250), por exemplo, revela que “[...] as crianças vindas das classes populares [...] sem conhecimentos, habilidades, e comportamentos esperados pela escola, são capazes de se alfabetizar e de ser bem sucedidas na sua trajetória escolar [...]”, porém podem exigir muito mais empenho e dedicação dos professores que atuam na escola, em razão dos efeitos negativos que as particularidades que envolvem suas vidas acarretam. Nesse contexto, não se pode perder de vista que

[...] a escola [...] não tem as condições para desenvolver a educação para as classes populares, constitui-se uma escola para a classe dominante e em benefício do mercado [...]. A culpabilização sai dos alunos e chega aos professores e, dessa forma, se justifica o emprego de muito dinheiro para a “formação” destes. A *formação continuada* chega ao Brasil pela lógica do capital, assim quando é introduzida na escola, não atende ao interesses e às necessidades dos seus professores e alunos [...] (BETINI, 2004, p. 191, grifo do autor).

As falas abaixo revelam de modo crítico as dificuldades que os profissionais da educação enfrentam no desenvolvimento do trabalho, uma vez que a sociedade exige muito além daquilo que compete ao professor.

O problema dos nossos alunos é familiar, mas o problema familiar vem de quê? Por que está com problema? Alguma coisa lá fora está acontecendo e a escola não tem responsabilidade disso. Às vezes, é o assistente social, o Ministério Público, tem que ver o que está acontecendo. (Célia – sim) (Gilberto – psicólogo) a responsabilidade é de todo mundo, da família, dos órgãos públicos. É tudo, mas a escola é responsável também (Célia – sim), porque o aluno está aqui. (**Odete, vice-diretora**).

Assim como os professores reclamam em sala de aula: é porque nós temos que ser médico, psicólogo, (Odete – isso porque o aluno tá aqui) pai, mãe, porque o aluno tá aqui. (**Laudicéia, secretária**).

Essa crítica pode ser reforçada nas palavras de Oliveira (2004, p. 1132): “[...] muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional [...]”, e assim a aprendizagem do aluno acaba não sendo o mais importante do contexto.

Há pouca efetiva participação da família na vida escolar do filho. Os alunos estão cada vez mais desinteressados, muitos estudantes não apresentam considerável capital cultural e, em decorrência disso, há uma grande inquietação nos profissionais, produtora de consequências indesejáveis, que somadas a outros fatores irão influenciar em grande medida o resultado da escola e isso não é considerado no sistema de avaliação do país. Fundamentando-se em Silva (2009, p. 220):

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação.

Além dos fatores extra escolares apresentados pela autora, destacam-se os inerentes à escola. A modalidade de ensino ofertada, por exemplo, é indispensável a esta discussão, uma vez que guarda considerável relação direta com os resultados do processo avaliativo a que a escola é submetida periodicamente. Esta afirmação se reforça nas falas apresentadas abaixo, que representam a visão dos profissionais sobre este aspecto.

Na escola onde eu estava, tive a oportunidade de trabalhar para esses dois níveis, “Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental”<sup>3</sup>. De primeiro ao quinto, os pais, têm mais interesse, eles são mais comunicativos, mais participativos na vida escolar do filho. Então, às vezes, a aprendizagem ocorre de uma maneira mais rápida, vamos dizer assim, porque a cobrança o interesse é maior. De sexto ao nono, já não é assim, né? **(Cláudia, OE)**.

Eu também já trabalhei. De primeiro ao quinto ano é um professor, é mais familiar, tá muito junto, sabe? Tá muito próximo. Então, aquele professor tá sempre ali junto, os pais estão mais presentes, porque são crianças. Então, a criança vai fazer a tarefinha, o pai tá junto. De sexto ao nono, são vários professores, é diferente. E outra, porque tá maiorzinho, o pai trabalha e acha que o filho é responsável pela tarefa dele. Então é realidade totalmente diferente. **(Odete, vice-diretora)**.

[...] É, todas essas colocações que foram feitas, elas implicam mesmo. O que a Cláudia colocou, eu vejo que, pela faixa etária da criança, quando a criança é menor o pai acha que tem que chegar mais perto, estar mais perto. [...] de vez em quando, alguns pais me encontram e lembram-se de uma atitude que foi agradável, outras meio desagradáveis e eles dizem: como o meu filho aprendeu lá na base, lá naquela época! Mas eu sei como é que era, era porque o pai tava ali, direto, acompanhando, porque era mais bebê, era mais criança e tal. **(Ilza, OE)**.

Nestes trechos, os profissionais revelam peculiaridades relativas aos níveis de ensino e demonstram certa inquietação com os prejuízos que elas causam para o resultado das avaliações externas. Esta reação é justificável, pois a escola onde trabalham atende Anos Finais do Ensino Fundamental, portanto, os profissionais lidam com fatores que dificultam o processo, como os problemas próprios da faixa etária dos alunos e o fato de não poderem contar com a participação efetiva da família. Além disso, os alunos neste nível de ensino passam a conviver com a sobrecarga de responsabilidades acarretadas a eles, como aumento da quantidade de disciplinas e aumento de professores que os tratam como se já fossem suficientemente autônomos, ainda que não sejam. Diante das particularidades que cada um dos níveis abarca, parece no mínimo desleal comparar escolas que atendam níveis diferentes.

O atendimento a Educação de Jovens e Adultos - EJA, oferecido pela escola, tem sido motivo de preocupação para todos, tendo em vista que os profissionais da educação, pais e

---

<sup>3</sup> Grifo nosso.

alunos acreditam que esta oferta pode acarretar prejuízos aos resultados da instituição. Primeiro, porque esta modalidade de ensino concentra alto índice de evasão e depois, porque os alunos que frequentam a EJA não participam das provas de desempenho.

Todos se preocupam pela falta de clareza acerca das questões que envolvem o IDEB. Conforme já demonstrado neste estudo, os resultados apresentados por este indicativo se baseiam na análise do fluxo escolar aliada às notas do desempenho dos estudantes nas provas. Estas informações são inseridas em uma fórmula que dá origem ao resultado final apresentado à sociedade. Considerando que os alunos da EJA não participam das avaliações de desempenho, o resultado da avaliação desta escola não ficará comprometido em decorrência dessa modalidade, pois não é possível gerar uma nota sem que haja todos os elementos necessários à inserção na fórmula. Esse entendimento equivocado assim se expressa,

Aí você trabalha numa escola como a nossa, que atende um público específico, uma modalidade de seriado... (referindo-se aos alunos da EJA). Esses alunos, muitos deles acabam evadindo da escola, porque tem que continuar trabalhando, né? (Zuleica – pela dificuldade e o tempo). Aí eu vou ficar me martirizando? Agora, o IDEB é importante? É. Eu acho que a essência aproveita. (Eugenia – é, é verdade) Né? A essência dá pra aproveitar. Agora o todo... (Eugenia – tem muito a melhorar, né?). **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

Diante das circunstâncias, a fala apresentada reflete a insatisfação dos profissionais que se sentem impotentes diante da realidade em que vivem. Entende-se o “não se martirizar” como uma estratégia utilizada para o enfrentamento da responsabilização e do sentimento de culpa por um fracasso que se dá por razões materiais que fogem ao controle do professor.

Um agravante é que as “[...] diversidades existentes entre as escolas não ficam tão acessíveis à sociedade quanto os resultados [...]” (PEREIRA E FERNANDES, 2013, p. 129).

Desde 2013, a escola oferece ainda duas turmas de aceleração. De acordo com o Projeto Salto, deveriam ser atendidos alunos que tivessem pelo menos dois anos de defasagem, porém, considerando que a escola só tinha uma sala disponível, podendo atender apenas uma turma no turno matutino e outra no turno vespertino, as vagas foram limitadas, razão pela qual o critério de seleção foi de três anos de defasagem, dado o grande número de alunos que estavam nesta situação. Este quadro revela fortemente a “[...] marca da repetência no interior do sistema [...]”. Trata-se de uma grave constatação, da qual decorrem inúmeras consequências (SOUZA, 2010a, p. 133). Mazela que se arrasta desde o século passado.

O ano de 2014 foi traumático para a escola e, principalmente, para os profissionais que nela atuam. Devido ao reordenamento de turmas exigido pela Coordenadoria Regional de

Educação, a instituição recebeu classes inteiras de todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, advindas de outras escolas. O objetivo desta ação era de polarizar as escolas que passariam a atuar apenas focadas em um nível de ensino. Todos os alunos de 6º ao 9º ano que estudavam em uma escola que está situada na mesma região, foram trazidos para esta, uma vez que a outra escola ofereceria apenas os Anos Iniciais do Ensino fundamental (primeiro ao quinto ano).

A proposta é interessante, considerando que a escola se especializaria a atender apenas um nível de ensino e concentraria uma clientela com a mesma faixa etária, o que permite a percepção, ainda que superficial, dos benefícios que esta ação poderia trazer. O mais interessante de se observar é a maneira como este fato aconteceu, seguindo a mesma linha de imposição com a qual se convive em diferentes situações no contexto educativo, principalmente quanto à implementação de políticas públicas e propostas para a educação. Os profissionais sequer foram consultados acerca de suas opiniões sobre a iniciativa. Isto revela que as inúmeras mudanças que ocorrem no contexto educacional têm afetado diretamente a escola e os que dela participam. Afirmação que se confirma nas falas abaixo:

Eu vejo assim, que juntaram duas escolas, né? Pelo que eu sei, na outra escola passou a não existir mais do sexto ao nono então mandaram os alunos todos pra cá. Então, aqui dobrou a clientela. Eu to até por fora da quantidade total de alunos. **(Eunice, professora de Matemática).**

Eram setecentos e pouco e agora são uns mil e poucos. **(Daniel<sup>4</sup>, professor de língua Portuguesa).**

Então assim, vieram muitos alunos da outra escola e essa junção de alunos em séries, porque geralmente entravam nos sextos, né? Alguns pingadinhos nas outras turmas. Agora, não, entraram turmas completas nos oitavos, nos nonos. Então, eles estão se socializando. Por isso a questão da indisciplina tão forte ali, né? Aqueles grupos. **(Eunice, professora de Matemática).**

Universo diferente, né? Alunos que sonhavam vir pra essa escola e não podiam porque moravam pertinho de outra e agora estão aqui. **(Daniel, professor de língua Portuguesa).**

É, a questão da indisciplina aumentou. A questão da aprendizagem, isso dificultou a aprendizagem, mas eles também são bons alunos. Quando a gente conseguir controlar a indisciplina a aprendizagem vai fluir, né? Igual ao ano passado. **(Eunice, professora de Matemática).**

---

<sup>4</sup> Este professor está atuando atualmente em uma das turmas do Projeto Salto.

A quantidade de aluno tem que ser levada em consideração. Quando eu tenho um aluno que tem déficit de aprendizagem, que possui laudo, ele precisa ser levado em consideração também. Esse aluno e essas coisas não são levados em consideração. E aí o governo faz toda uma propaganda em cima do IDEB [...]. **(Daniel, professor de língua Portuguesa).**

As falas evidenciam que as mudanças que ocorreram em razão do reordenamento incidiram sobre a escola, sem que os profissionais tivessem conhecimento, negando-lhes, assim, qualquer possibilidade de participação. Fato contrário ao discurso da escola democrática. Dessa forma, a aceitação foi obrigatória, gerando desconforto nos professores que são responsáveis pela concretização do trabalho, desconsiderando o que eles sabem e as reais possibilidades de atuação no contexto, convertendo-os “[...] em meros executores de medidas que lhes parecem sem sentido e prejudiciais ao ensino [...]”, como afirma Souza (2007, p. 247).

Esta medida praticamente dobrou o número de alunos atendidos em cada turma, situação que dificultou o processo, uma vez que salas superlotadas abarcam problemáticas de diversas ordens, desde problemas de comportamento até problemas com a execução do planejamento das aulas. Além disso, o aumento da indisciplina trouxe prejuízos visíveis à aprendizagem dos alunos. Neste contexto, não se percebe a iniciativa de instâncias superiores no sentido de criar condições para viabilizar o acolhimento destes novos alunos, ficando a cargo da escola e dos professores a busca por mecanismos de enfrentamento da problemática.

Este conjunto de fatores vai refletir diretamente na avaliação da escola e, logicamente, não será considerado na apresentação dos resultados. A quantidade de alunos atendidos em uma mesma sala contribui consideravelmente para a precarização do trabalho do professor, somado a outros fatores que ainda serão discutidos neste estudo.

É interessante constatar que em meio a esta realidade existem professores que conseguem enxergar um futuro promissor e principalmente destacar o quanto os alunos oriundos de classes populares podem ser tão bons quanto os outros. Conseguem perceber que situações de fracasso não são eternas e que mais cedo ou mais tarde as evidências podem e vão mudar.

Infelizmente, essas percepções envolvem apenas a minoria dos professores. Em geral, espera-se que o sujeito chegue à escola em conformidade com o desejo que se tem de aluno ideal, completamente encaixado nos moldes preestabelecidos. Ocorre, no entanto, que a realidade é bem diferente e geradora de forte resistência nos profissionais em aceitar o aluno que está ali, real.

O último recorte reforça que fatores como a quantidade de alunos atendidos em uma mesma sala e, principalmente, estudantes que apresentam algum tipo de deficiência devem ser considerados nas avaliações da escola, pois foram recebidos em quantidade considerável, trazendo aos professores a sensação de impotência no atendimento de suas necessidades especiais. Os professores têm consciência de que isto também vai interferir na avaliação, considerando que os “[...] alunos com ritmos diferentes de aprendizagem [...] participam regularmente dessas avaliações padronizadas e os resultados não fazem considerações a situações especiais – tratam todos como se tivessem as mesmas condições [...]” (BARBACOVİ; CALDERANO; PEREIRA, 2013, p. 15).

À medida que o IDEB avalia as escolas de igual para igual e faz comparações de realidades diferentes, sem que estas diferenças sejam consideradas e reveladas na disseminação dos dados, gera em toda a comunidade escolar um grande desconforto, além de inibir atitudes que permitiriam superar as situações que dificultam o processo. Nesse contexto, o profissional que atua na escola, “[...] num esforço de resguardar minimamente sua autoestima, desconsidera e ignora o Ideb, por completo, como se ele nada dissesse” (BARBACOVİ; CALDERANO; PEREIRA, 2013, p. 14)

Apresentar o resultado bruto deste indicativo de qualidade, de maneira isolada, sem que possam ser considerados os fatores que interferem diretamente no número é, inevitavelmente, instigar a responsabilização individualizada pelo bom ou mau desempenho seja pelos professores, alunos ou pela própria escola (SILVA, 2010).

É notório que os apontamentos que foram feitos na discussão são coerentes, assim como são visíveis as angústias ocasionadas por estas constatações. Pretende-se comparar, e se compara aquilo que é incomparável, aumentando a pressão e fortalecendo a fiscalização e o controle das atividades desenvolvidas na e pela escola.

A configuração atual do atendimento prestado pela instituição correlacionada com as falas torna possível o entendimento de que existem particularidades que irão influenciar diretamente nos resultados das avaliações. São situações condicionadas a fatores técnicos, administrativos e pedagógicos, além dos fatores sociais e econômicos característicos da região onde a escola está inserida e dos indivíduos que dela fazem parte.

Há que se analisar o processo pelo qual a aprendizagem acontece, considerando as condições de trabalho e as questões pedagógicas que também o influenciam, sem perder de vista que, dada a sua complexidade e abrangência, “[...] a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas” (SILVA, 2009, p. 223, grifo do autor).

A partir das reformas que ocorreram na década de 1990, sob influência direta das organizações financeiras internacionais, a atuação docente foi reestruturada em razão das prioridades que emergiam da nova ordem mundial para a educação. Isto afetou diretamente o professor e sua função, que se configurou na valorização do indivíduo como força de trabalho, capaz de produzir e competir na sociedade capitalista. Para Oliveira (2004, p. 1140), as mudanças que correram deram lugar a “[...] uma nova organização escolar, e [...] sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”, que tem refletido em grande medida no reconhecimento do professor pela sociedade e na valorização de sua prática, conforme evidenciado nas discussões dos grupos.

Como discutido anteriormente, o interesse estava voltado para a ampliação do acesso de alunos em idade escolar às instituições escolares, visando diminuir as desigualdades sociais. Ocorre que oferecer uma educação de qualidade, que reflita nos resultados apresentados pelo IDEB, está muito além do que apenas ter uma escola com profissionais atuando e a quase totalidade de alunos em idade escolar estudando. São necessários profissionais capacitados, que possuam condições de trabalho e não somente uma estrutura física adequada, mas principalmente funcionando de modo adequado. Prezar por isso deve ser preocupação constante, considerando que irá promover em grande medida o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Portanto, optou-se por iniciar a apresentação, análise e interpretação dos dados que se referem a estas questões, descrevendo a estrutura física do *locus* da pesquisa, que é compreendida por uma secretaria, uma cozinha, doze banheiros, um laboratório de informática, um laboratório de Química, Física e Biologia, um laboratório de Matemática, treze salas de aula, um auditório, uma sala para o serviço de orientação educacional, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala para o serviço de psicopedagogia, uma sala para a prestação de contas, uma sala para a direção, um refeitório, um almoxarifado, uma quadra poliesportiva, uma sala para dentista, uma sala de recursos, uma sala de professores, uma biblioteca e três salas do programa mais educação, e apresentar a perspectiva dos professores a respeito desta estrutura.

Hoje nós temos uma escola que a capa dela está muito bonita. A capa da nossa escola está muito bonita! Mas você não tem condição de ter um ar condicionado dentro das salas de aula, mesmo sabendo que isso melhoraria e muito o ambiente da escola. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

Tem escolas que estão tendo que parar porque não tem quem faça a merenda. **(Zuleica, professora de Matemática).**

A situação de outras escolas pode ser ainda pior. Pra quem trabalha e se comunica, assim, com várias escolas do Estado, nós temos situações, em vários municípios, que a condição de trabalho é precaríssima, muito precária. Então, assim, desde o ambiente escolar, porque a escola não é essa capa que a gente verifica, a escola é um todo, e a questão da estrutura, ela é fundamental. Não adianta eu passar uma tinta e achar que eu tenho uma escola bonita. Eu não tenho uma escola bonita! A escola, esse ambiente, ele precisa ser adequado, ele precisa ser climatizado, essa escola precisa ter espaço de qualidade. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

Aparentemente, a descrição da estrutura física da escola atenderia a uma expectativa de serviço de qualidade à clientela, o que não foi referendado nas falas. Elas, ao contrário, indicaram ausência de adequação do espaço e de profissionais capacitados para o desempenho das funções exigidas por cada ambiente disponibilizado pela instituição.

A ênfase dada pelo professor ao que ele denominou de “capa” da escola diz respeito à iniciativa do Governo do Estado de destinar uma verba juntamente com um projeto de padronização da pintura de todas as escolas estaduais. O dinheiro foi disponibilizado para as instituições de ensino, sendo um valor proporcional ao nível de cada uma, podendo ser aplicado a qualquer reforma, de modo geral, desde que garantida a execução da pintura padrão constante no projeto.

Os professores insistem nas críticas, alegando outras questões importantes:

[...] nosso laboratório de informática... quer uma aula que o aluno mais deseja do que ir no laboratório de informática? Mas leva lá pra ver se funciona. Olha o laboratório de biologia. Quer uma aula mais importante do que realizada ali? Mas olha lá pra ver se funciona, se as estruturas ali funcionam. Olha a climatização da sala de aula. Você tem um laboratório dentro da escola, porque não tem uma pessoa lá específica com a formação? Porque não adianta colocar qualquer um lá não, né? (Eugenia – sim, é) Tem que ser com a formação específica na área para trabalhar com esse laboratório. Não se leva em consideração isso. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

Você não tem tempo pra ir lá no laboratório preparar sua aula, tipo organizar. Porque só pra você ir lá, igual no meu caso, só pra ir lá organizar, já foi metade da aula. Assim, não dá pra aproveitar. **(Zuleica, professora de Matemática).**

E outra coisa, se eu fosse professora de ciências, eu não entraria naquele laboratório. [...] Os meninos, vários do sexto ano, falaram assim: Eu queria ir ao laboratório de ciências. Eu nunca fui. Eu nem comentei, porque ia ficar como se os professores de ciências fossem errados, porque não levam no laboratório. Mas aí, qualquer coisa que acontece lá, que eu acho que tinha que ter uma pessoa responsável, metem o pau no professor. Aconteceu isso aqui que eu ouvi. Gente! Aconteceu isso no laboratório de ciências, não sei o que, mas cobraram do professor como se ele fosse culpado. Aí, como que o professor tem incentivo de levar o menino lá? Tudo que acontece é culpa dele. Não tem nada, não tem quem ajude. Não vai levar nunca. **(Suellem, professor de Língua Portuguesa).**

A ausência de profissionais capacitados para a garantia do funcionamento adequado de ambientes que a escola dispõe é evidente nas falas, principalmente no que se refere ao laboratório de ciências. Este fator tende a comprometer a intenção de realizar atividades no espaço, uma vez que a organização inicial, o desenvolvimento das atividades e a organização final ficam sob responsabilidade unicamente do professor da turma que, em muitos casos, só dispõe de uma aula de sessenta minutos, o que inviabiliza o desejo de uso que geralmente pode existir. Trata-se de um espaço com manutenção onerosa e equipamentos mais sensíveis, que exige imenso cuidado, tanto na utilização quanto no momento da limpeza.

Observa-se, nas manifestações, que os professores têm consciência da importância de aulas diferenciadas para os alunos, porém não há incentivo com questões básicas, conforme exposto. É fundamental registrar que a direção da escola tem interesse em atender as solicitações feitas, porém depende de decisões de instâncias superiores que mantêm um quadro enxuto de profissionais, incluindo servidores com laudo médico que atesta a sua impossibilidade de trabalhar diretamente com alunos, o que os direciona aos demais espaços da escola que não sejam salas de aula.

A indicação é para que esses profissionais, nas condições descritas, sejam aproveitados na escola e lotados em espaços como o laboratório de informática, a biblioteca da escola e a portaria independente de sua qualificação para a realização das atividades requeridas, ou seja, o importante, é deixar o profissional encostado. No que diz respeito à profissional capacitado, vê-se que os laboratórios ficam preteridos, sob a alegação de não haver profissionais suficientes e que os professores da área, conseguem se adequar sozinhos.

Nota-se no último depoimento que há uma crítica à preocupação excessiva com a utilização dos materiais disponíveis, provavelmente porque se estragar ou acabar, não haverá reposição, quando, na verdade, esta deveria estar prevista, uma vez que pode haver o desgaste natural destes materiais, além de possíveis acidentes que podem acontecer no manuseio. Estes previsíveis acontecimentos devem ser encarados com naturalidade e como parte do processo.

O que se percebe é que a realidade da manutenção periódica destes ambientes escolares não é satisfatória, cabendo ao professor recorrer a outros recursos em busca de alternativas que possam ser aplicadas de maneira efetiva em sala de aula, o que não significa dizer que todos irão fazer ou que as alternativas serão eficientes.

Apesar das reclamações postas, os professores são incentivados pela equipe gestora a utilizarem os espaços, ainda que raramente, dadas as condições já expostas, mas também se percebe resistência por parte de professores. O mais intrigante é a escola dispor de algumas

ferramentas que poderiam auxiliar na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e não utilizá-la ou, sub utilizá-la. Sobre este aspecto Souza destaca que,

[...] grande parte da chamada “resistência” de professores [...] está por verificarem no seu dia a dia o quanto se está deixando de investir na escola, na formação de alunos e professores de fato, na infraestrutura dos prédios e na contratação de funcionários que dariam o apoio logístico ao trabalho pedagógico [...] (SOUZA, 2010a, p. 140, grifo do autor).

A indignação continua a ser verificada na discussão do grupo de professores e se expressa fortemente no argumento a seguir.

O governo não quer levar em consideração. Se você cria um projeto à parte pra você trabalhar uma deficiência específica. Um professor, com habilidades específicas para trabalhar com um projeto de música na escola, por exemplo. A gente sabe que isso é fundamental, isso contribui e muito para que esse aluno esteja melhorando o seu comportamento, a sua vida como cidadão. Mas não pode, porque ele tem que estar ali socado dentro da sala de aula. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

Quando o professor traz à discussão do grupo a limitação da capacidade profissional desta categoria, entende-se como um desabafo, pois a situação tem contribuído para que o exercício de suas atividades esteja limitado à sala de aula, como é de interesse da nova ordem mundial.

Para um sistema que pretende uma educação que prepare os estudantes para o trabalho, realmente não interessa ampliar as expectativas de desenvolvimento de atividade diferenciada, mas apenas aderir, conforme Silva (2010, p. 436), à “[...] racionalidade técnica [...] aplicada na política educacional brasileira, desde o período da ditadura militar, e vem se adaptando a cada contexto político-econômico, estabelecendo novas estratégias de ação [...]”, estratégias estas que sempre vão ao encontro dos interesses capitalistas.

Outro fator que merece destaque nesta discussão diz respeito às possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente e sua carga horária, que envolve os momentos destinados ao ensino e os momentos destinados ao planejamento e às atividades gerais. Sobre este aspecto, nota-se que o excesso de atividades burocráticas tem absorvido o tempo destes profissionais em grande medida.

Desta forma, as políticas para a educação, que deveriam possuir um potencial transformador nas práticas que ocorrem na escola e nas relações que se estabelecem dentro e fora dela, estão, ao contrário, gerando demanda de trabalho que prejudica o processo, além de

resistência, principalmente do professor, considerado o protagonista da situação, como é possível perceber nos depoimentos que se seguem:

Veja aí na escola essas fichas que eles obrigam o professor a preencher (Gilberto – os instrumentos, né?) e o professor não concorda com aquilo (Célia – é os instrumentais) aí a direção tem que obrigar, né? A gente às vezes fica numa situação difícil, porque ele não quer... (Ilza – fica em saia justa, né?) O diário eletrônico. Esse diário! É um problema. **(Odete, vice-diretora).**

E aí se há resistência o trabalho não flui. **(Gilberto, diretor).**

É, se está descontente como que vai ser? **(Odete, vice-diretora).**

Ahã, porque é contagiante entre eles. **(Célia, secretária).**

Ninguém produz que não esteja feliz, contente. Ninguém produz. **(Ilza, OE).**

Não tem produtividade. **(Gilberto, diretor).**

Ele vai pra sala descontente e vai refletir lá no aprendizado do aluno. **(Odete, vice-diretora).**

Atividades burocráticas fazem parte do contexto da atuação docente quando da necessidade de preenchimento de diários, correção de trabalhos e provas, além do preparo destas atividades e do próprio planejamento das aulas. A dificuldade é o excesso de burocracia advinda de demandas externas, que somadas as que são inerentes ao trabalho do professor acarretam sobrecarga de serviço a estes profissionais. Sendo assim, torna-se um grande desafio esperar que eles sejam ousados o bastante, ao ponto de quebrarem com uma cultura escolar marcada por imposições verticalizadas de instâncias superiores.

A referência ao diário eletrônico é pertinente e, também, um significativo exemplo destas dificuldades, primeiro porque o diário, por si só, contempla um aspecto burocrático do trabalho e depois porque especialmente este, eletrônico, ao qual se referem, por se tratar de uma ferramenta nova, guarda problemáticas específicas à experiência de utilização. Professores passam horas registrando conteúdos e notas que posteriormente, quando conferidos pelos gestores, não aparecem no sistema demandando novos lançamentos.

Pelo visto, a burocracia tomou conta e lamentavelmente este quadro não se evidencia apenas na atuação do professor, mas também na atuação dos gestores. As atividades destes profissionais, de modo geral, tendem a satisfazer basicamente as necessidades do sistema

educacional, recaindo principalmente sobre os coordenadores pedagógicos/supervisores esse tipo de serviço, como as falas revelam.

Você vê essas meninas saírem daqui? (Se referindo as Coordenadoras Pedagógicas/Supervisoras) Coitadas! Para acompanhar quem está ali no computador fazendo o planejamento. Só vivem trancadas. E daí um monte de papel, um monte de nota, um monte de coisa, de dados. **(Ilza, OE)**.

[...] a supervisão escolar hoje está mais preocupada em fazer a documentação todinha (Evandro – sim) (Ilza – do que acompanhar). E qual é a função do supervisor? Acompanhar o trabalho do professor. Orientar o professor, (Ilza – no planejamento, no processo ensino aprendizagem) mas ele não tem tempo. É igual a Ilza falou, ele está ali, entre quatro paredes, só mexendo com papelada. O tempo todo! **(Odete, vice-diretora)**.

É tudo em função do IDEB gente. **(Célia, secretária)**.

Considerando o quanto a organização do trabalho pedagógico é fundamental para o sucesso das atividades desenvolvidas na escola, demandar envolvimento maior com a burocracia do que com o planejamento e a aprendizagem do aluno propriamente dita é requerer que aqueles que se propõem a desenvolver um bom trabalho venham a desistir dos seus planos. Não é de se surpreender, diante das circunstâncias, que grande parte dos professores tem dificuldade de assumir o domínio sobre seus trabalhos e principalmente as responsabilidades sobre os resultados. Nesse contexto, a realização do papel central da escola, de transformar os estudantes por meio da educação, fica comprometido por não se concretizar uma formação social com consciência possivelmente em razão de não haver também uma atuação consciente por parte dos professores (MEIRA, 2007).

As opiniões evidenciam que, ainda que os profissionais se propusessem a organizar e realizar um trabalho diferenciado e significativo, isto não seria possível, devido a uma série de exigências que em grande medida advém das Políticas Educacionais. O que eles fazem é atuar de acordo com as precárias possibilidades disponíveis, visando atingir um conceito de qualidade que, de acordo com Souza (2010a, p. 139), “[...] não se deu em um processo de discussão democrático e coletivo [...]”.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de mobilização e de empreendimento de esforços dos professores e gestores ao estudo e análise das propostas de mudança para o contexto educativo, tendo em vista o quanto elas têm interferido na atuação docente. Possivelmente esta iniciativa possibilitaria a compreensão crítica da situação em que vivem. No caso dos instrumentos da avaliação externa em larga escala, de acordo com Antunes e Sá

(2010, p. 116), terão “[...] impacto nas metodologias de ensino e nas concepções dos professores acerca dos alunos, do trabalho e da profissão”. Portanto, somados as demais políticas e propostas, irão afetar o processo de ensino e aprendizagem e a sua qualidade.

A necessidade demonstrada anteriormente, também se deve ao fato de se tratarem de medidas imposta aos profissionais sem consultas prévias, além de contribuir, no caso do IDEB, para culpabilizá-los pelo insucesso escolar dos alunos quando, na verdade, o índice é baixo por condições concretas - falta de professores, de formação continuada que atenda as necessidades das escolas, além de outros fatores - que merecem ser considerados.

O período de planejamento tem se tornado motivo de grande insatisfação para os professores, razão pela qual esteve presente na discussão dos grupos, como as falas evidenciam:

A questão é: você tem um horário de planejamento? Aquele horário de planejamento, caso você fosse preparar uma aula multimídia, uma aula não sei o que, com (Eugenia – com oficina) com oficina. Com o horário de planejamento que a gente tem, a gente não consegue preparar aula diferente pra turma. Se fosse preparar realmente a aula. Totalmente. Não dava. (**Zuleica, professora de Matemática**).

Outra coisa, você deve ter vinte e sete aulas, você pode pegar vinte e oito, mas vinte e seis, você não pode. Isso eles não querem levar em consideração. (**Daniel, professor de Língua Portuguesa**).

Eu não tenho tempo em casa de ficar preparando aula, as outras aulas. Na verdade, o que eles querem? Que você faça isso em casa, porque aqui não dá. (**Zuleica, professora de Matemática**).

A carga horária destinada especificamente ao planejamento de atividades é algo tão elementar que não deveria ser motivo de preocupação, mas os dados demonstram que é. Eles revelam que há grande descontentamento com o horário destinado a esta finalidade, principalmente porque, no contexto das escolas da rede estadual de ensino da qual faz parte a instituição investigada, o tempo para planejar, se comparado à quantidade de horas que os profissionais devem permanecer em aula ou envolvidos com aulas de reforço, é bem reduzido, razão da dificuldade para planejar aulas mais produtivas, que poderiam influenciar sobremaneira o melhor desempenho dos alunos nas avaliações.

Realizar um planejamento de qualidade implica em estudos e reflexões. Não se trata de uma atividade meramente mecânica, mas deve ser pensada e analisada sistematicamente.

Isto requer não somente momentos específicos a esta finalidade, mas, conforme Martins (2013, p. 163):

[...] transformar esses tempos em oportunidades de planejamento e concretização de trabalhos de fato coletivos. Momentos que possibilitem aos professores discutirem não só os procedimentos técnicos de seu trabalho, como também refletirem sobre sua finalidade. Tais oportunidades poderão contribuir para o fortalecimento das relações como categoria profissional, e também para que os professores possam realmente fazer escolhas e não apenas para que sejam responsabilizados por fracassos resultantes de escolhas e/ou de situações externas e independentes da ação docente.

A escassez do tempo, nesse sentido, pode levar o professor a sintetizar o momento em atividades prontas e descontextualizadas, sem exploração abrangente dos conteúdos. O problema é o agravante apontado por Betini sobre este fator:

[...] quanto menos o professor trabalha para se tornar o intelectual, [...] mais depende do *outro*, mais é dominado pelo *outro*, mais é despojado pelo *outro*, torna-se cada vez menos professor de seus alunos, cada vez menos com domínio do seu saber, de seu trabalho. Torna-se mercadoria que se vende barato, matéria prima do *outro*, que é quem detêm o saber [...] (BETINI, 2004, p. 247, grifo do autor).

De acordo com o plano de carreira, o professor que possui contrato de 40 horas semanais deve ter 27 aulas. A revelação de um dos professores evidencia que deste quantitativo pode-se aumentar a quantidade de aulas, mas não reduzir. Além disso, pelo menos 4 horas semanais são destinadas a reforço.

É importante destacar que grande parte dos professores envolvidos na pesquisa de campo atua em jornadas triplas de trabalho, situação que, de acordo com Pereira, Calderano e Marques (2013, p. 41) “[...] amplia de forma considerável as dificuldades relacionadas às suas condições de trabalho”. Nestas circunstâncias, os docentes, nos momentos em que deveriam estar refletindo sobre os problemas que se apresentam no dia a dia, ou estudando para buscar alternativas de enfrentamento, possivelmente estão nas salas de aula de outras escolas onde também atuam. Assim, é possível perceber o desgaste intenso do profissional como também o reconhecimento dos prejuízos que esta sobrecarga de trabalho acarreta para os alunos.

Com estas condições, é provável a impossibilidade de “[...] garantir que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, construindo e ampliando a sua capacidade de pensamento crítico” (MEIRA, 2007, p. 56). Nota-se que os próprios professores cada vez mais se distanciam deste objetivo, dadas as condições materiais.

Diante do exposto, é necessário mudar as condições de trabalho para que fique o menos exaustivo e mais produtivo possível. Caso contrário, dificilmente ocorrerá o planejamento adequado de ações e a melhoria da aprendizagem, principalmente porque os professores sabem que existem outras saídas para o sistema. As falas apresentadas abaixo trazem novos elementos que contribuem para a sustentação deste alerta.

Gente, eu estou com uns sobrinhos estudando no IFRO agora. Olha, nós estamos no mês de maio e esses meninos já devem ter lido uns cinco livros. E foi cobrado na prova deles, né? Eu acho que a gente precisa rever. Eles já leram uns cinco livros, só que ali é período integral. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

E funciona, né? Esse período integral. **(Suellem, professora de Língua Portuguesa).**

O professor tem condição de trabalho. Então, se você for comparar isso. Eu fico babando! [...] E eu fico analisando... é tudo contextualizado as coisas ali. O assunto, o livro do professor ele vai relacionar com a história, que ele vai relacionar com outra coisa. Então, é tudo contextualizado. E, assim, o professor de Língua Portuguesa ele pede um livro, dentro desse livro ele tem que articular os fatos históricos, como era a sociedade na época, as questões sociais, tá entendendo? Ali eles têm condição de trabalho. Por mais que a gente queira fazer isso aqui, a escola não permite. (Eugenia – é um planejamento coletivo). As escolas não permitem esse tipo de trabalho. Da forma como ela está estruturada não. Da forma como o professor está sobrecarregado. (Todos concordaram). **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

O modo como o professor se refere a outro contexto revela a reivindicação de melhores condições de trabalho para a atividade de planejamento. Oliveira (2004, p. 1140), destaca:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

O discurso evidencia a sobrecarga dos professores que se mantêm insatisfeitos com a desvalorização do seu trabalho e com a falta de estrutura para uma atuação de qualidade. O docente aproveita para fazer a comparação e tecer uma crítica à forma como estão estruturados o funcionamento da escola na qual atua e os trabalhos que nela são

desenvolvidos, de modo a não favorecer o processo. Os professores vislumbram a superação desta problemática:

A escola teria como resolver esses problemas sim, se ela mudasse radicalmente a carga horária do professor. Por exemplo, primeiramente, o professor teria que trabalhar em período integral, porque se você não tem período integral na escola não resolve, né? A carga horária lá do IFRO é 40 horas, de segunda a sexta-feira o professor tá na escola e não arreda o pé. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

Só que ele é pago por dedicação exclusiva. **(Zuleica, professora de Matemática).**

É. Então, aí vem a questão, um professor lá recebe duas vezes mais que a gente aqui recebe né? Então, começa por aí. Ele é valorizado. A escola dá condição. Aí tem como você discutir essas coisas. Agora, eu tenho que correr com a minha aula aqui, porque eu já tenho a minha aula lá na escola particular. Ou tenho aula em todos os lugares possíveis e imagináveis, porque, se você quiser sobreviver melhor, você tem que pegar dois, três empregos senão você não dá conta (todos concordaram) então tem toda essa situação. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

A lógica que as falas citadas imprimem é pertinente ao contexto, pois discute duas possibilidades importantes vistas no estudo de Fonseca (2009) como positivas ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade – a dedicação exclusiva e a valorização do profissional da educação. De fato, acumular empregos não contribui para o bom desempenho do professor. Ao contrário,

[...] o processo de intensificação do trabalho docente aliado a um arsenal de elementos que contribuem à degradação da condição de trabalho docente, por exemplo, flexibilização dos contratos de trabalho, precária infraestrutura, novas demandas de público, entre outros; acabariam por contribuir para o adoecimento dessa categoria profissional e, conseqüentemente, implicariam no afastamento desses trabalhadores dos seus postos de trabalho. (ABONIZIO, 2012, p. 25).

Profissional valorizado a ponto de se dedicar exclusivamente a uma única escola, sem que fossem necessários outros compromissos para complementação da renda, certamente refletiria de maneira positiva, não somente nos resultados das avaliações, mas também na aprendizagem dos alunos. Possivelmente a rede pública estadual de ensino contaria com professores mais motivados e empenhados no processo, caso aplicasse esta medida.

A professora chama a atenção para a proposta de implantação de escolas de tempo integral no Estado: “[...] e não adianta! Ahh vou resolver a situação... ahh vamos colocar

escola integral [...], porque ninguém vai trabalhar horário integral recebendo o que recebe”.  
**(Zuleica, professora de Matemática).**

Percebe-se que ela está atrelando a dedicação exclusiva do professor, mencionada anteriormente, à educação em tempo integral, considerando que as duas coisas inevitavelmente acontecem de modo simultâneo, embora não seja desta forma.

Hein, olha aqui! Eu trabalhei na escola integral que professor não tem que ficar período integral... A escola é integral (Se referindo à uma escola da rede estadual de ensino). Gente é um fracasso! Não tem organização. Simplesmente é escola integral. O aluno tem que ir de manhã e a tarde, só isso. E recebe muito dinheiro pra fazer o projeto não sei o que, pra realizar não sei o que... tem tudo, tem liiiiiivro, um melhor que o outro, não falta, mas não tem organização. **(Suellem, professora de Língua Portuguesa).**

Não tem a estrutura. A escola é integral, mas ela não tem estrutura. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

Não tem. Não é só estrutura não, é a organização de toda a escola. **(Suellem, professora de Língua Portuguesa).**

Sim, mas eu acho que começa pela estrutura. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

Sim com certeza, porque não tem sala suficiente. O banheiro é todo sujo não tem gente pra limpar. **(Suellem, professora de Língua Portuguesa).**

Não tem gente pra limpar? Então, tem o que de integral aí? **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

As falas demonstram que, mesmo não havendo clareza do que venha a ser a finalidade do projeto de educação integral para as escolas estaduais de Rondônia, esta questão abriu um precedente para que os profissionais pudessem reforçar os aspectos das condições de trabalho abordados neste estudo. Estes aspectos traduzem a realidade docente acerca de sua atuação, que tem se efetivado em condições desfavoráveis e com ausência de reflexões que poderiam favorecer o posicionamento crítico dos profissionais acerca da situação em que vivem.

Pesquisas revelam que todos os elementos responsáveis pela precarização do trabalho docente abordados neste texto são geradores de estresse para esta categoria profissional (ABONIZIO, 2012; OLIVEIRA, 2004). Estes fatores comprometem em grande medida os resultados obtidos pela escola, resultando em inúmeras tensões no desenvolvimento do trabalho pedagógico, tendo em vista que os profissionais da educação não têm liberdade e

autonomia para realizar aquilo que consideram indispensável, em razão das limitações que as avaliações externas acarretam, conforme será abordado no subtópico a seguir.

### **3.3 Tensões no ofício: entre a autonomia no desenvolvimento do trabalho e as implicações de uma avaliação externa**

A reestruturação da atuação docente que se estabeleceu nas últimas décadas repercutiu de maneira severa em vários aspectos da vida dos professores, conforme constatamos na discussão anterior. Somada aos elementos apresentados, que compõem o quadro de precarização do trabalho docente instituído no país, merece destaque neste estudo a autonomia. Embora ela pressuponha a liberdade do profissional no desempenho de suas atividades e o próprio controle de suas ações, estudos revelam outros enfoques.

Este termo possui uma ligação direta com o processo de descentralização, uma vez que confere a responsabilidade de execução das políticas educacionais aos estados e municípios, tornando-os aparentemente mais livres (ARTONI, 2012). Na prática, o afastamento do Estado não garante essa autonomia, ao contrário, ela fica condicionada, tendo em vista que o Governo Federal provê e mantém a educação aos profissionais que ficam subordinados às políticas e às propostas implementadas, que condicionam o trabalho e vão direcionando as práticas nos ambientes educativos, em nome da suposta autonomia (CAMBA, 2011). Em outras palavras:

[...] as decisões são centralizadas, mas as ações são descentralizadas, “permitindo” às escolas a ampliação da autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Na realidade, [...] essa dada “autonomia”, em função das condições de trabalho no interior das escolas, acaba levando a uma sobrecarga [...] (MIRA, 2009, p. 10214, grifo do autor).

O excesso de ocupação atribuída aos profissionais pelas exigências que são feitas em razão do resultado das avaliações externas não contribui para que princípios mais éticos sejam instituídos nas práticas que ocorrem nas escolas. Ao contrário, incitam atitudes inadequadas frente ao que se deve alcançar no que tange à qualidade do ensino, que é representada apenas por dados quantitativos.

Deste aspecto decorre a preocupação com o que tem sido praticado, pois “[...] dependendo das estratégias utilizadas mediante tais resultados, pode-se incorrer numa camuflada indução para que as escolas evitem a reprovação dos estudantes, mesmo que eles

não atinjam um nível de aprendizagem suficiente para aprovação” (SILVA, 2010, p. 437-438). É a aparência em detrimento da essência, como revelado na fala a seguir:

Tem que trabalhar realmente para o aluno crescer, mudar, ser um cidadão de verdade. Isso aí é bom mesmo fazer. Eu tenho que fazer o que eu posso. A princípio, quando surgiu o IDEB, eu imaginava que era só conhecimento, que, aliás, eu sempre lutei por isso. [...] Aí, depois, conhecendo, né? Eu tenho aí várias escolas que até disputam umas com as outras. A outra que eu trabalhei como não reprovava ninguém, não desistia ninguém, o IDEB era o melhor. Mas, eu trabalhei lá seis meses e posso dizer que é realmente muito ruim o aprendizado. Praticamente nada. Inclusive não me deixaram continuar lá porque eu realmente não passaria os alunos. Não, não tinha como eles passarem de série. E passavam. **(Gerson, professor de Língua Portuguesa).**

O depoimento do professor revela que ele não ignora a função social de sua profissão e, mesmo sendo pouco abrangente neste aspecto, demonstra saber da importância de seu papel para a transformação do aluno que precisa de condições para superar este contexto social desumano (ROSSLER, 2007). E a indignação dele continua:

Já no trabalho atual na outra escola, que a gente já reprova mais, o aluno já evade também. Isso conta. É bastante a evasão. Aí o IDEB é bem baixinho. E lá a gente tenta trabalhar o melhor que pode. Todo mundo organizado, perde pra escola particular pouca coisa. Em cima, né? Entrada, saída, não tem nenhuma aula vaga, nada. Então, eu desanimei um pouco depois que o IDEB partiu daí. Apesar de que eu não larguei de fazer a minha parte, né? Eu tenho que fazer o melhor. **(Gerson, professor de Língua Portuguesa).**

É lamentável constatar que o sentimento deste profissional advém da não aceitação de ordens dominantes, tendo em vista uma educação que se constitua para além das aparências, propósito pessoal evidente em sua fala. Pelo visto, constata-se que o preço que se paga por atitudes como esta é alto – baixo desempenho e o sofrimento de todas as consequências que este resultado abarca.

Mais do que apenas revelar um sentimento, estas falas denunciam a possibilidade de não haver uma correspondência entre o trabalho desenvolvido pela escola e a nota que aparentemente representa este trabalho, assim como não há garantia de que a nota que supostamente representa o trabalho desenvolvido pela escola encontra identidade na realidade fática.

Nesse sentido, é interessante destacar que a postura adotada pela escola e apontada pelo professor foi prevista pelo presidente do INEP, como se percebe na citação abaixo:

[...] o fato é que não se pode descartar a possibilidade de as escolas e/ou redes de ensino adotarem medidas que melhorem o fluxo e piorem o desempenho nos exames padronizados e vice-versa. Nesse caso, se a cobrança for restringida apenas aos indicadores de fluxo, ela pode incentivar os professores, diretores de escolas e gestores de rede a adotarem medidas que impliquem redução no desempenho médio dos estudantes nos testes padronizados, como, por exemplo, reduzir o padrão de aprovação. Por outro lado, se a cobrança for apenas sobre os *scores* dos alunos, o incentivo é o oposto, como, por exemplo, elevar o padrão de aprovação. (FERNANDES, 2007, p. 8, grifo do autor).

O que não parece ter sido previsto são as manipulações que as medidas e as estratégias que seriam utilizadas abarcariam. Pelo que as falas revelam, as estratégias internas utilizadas por instituições de ensino para atingir um bom posicionamento na avaliação não têm ocorrido de modo ético e saudável. Trata-se de uma prática grave, mas presente nos contextos educacionais de várias maneiras, podendo-se citar como exemplo, “[...] garantir que tais e tais alunos façam a prova a fim de propiciar melhor resultado institucional [...]”, conforme revelam os estudos de Barbacovi, Calderano e Pereira (2013, p. 15).

Outro exemplo foi apontado no estudo de Soares (2011), quando destacou uma das limitações do IDEB alegando que o fato deste,

[...] considerar apenas os alunos presentes sinaliza que a maneira mais fácil de aumentar o seu valor é dificultar a presença dos alunos mais fracos no dia da Prova Brasil. O uso da média sugere que para aumentar o IDEB, a escola pode concentrar seus esforços nos seus alunos com maior capacidade de aprendizagem, os quais, obtendo desempenhos mais altos, elevarão a média da escola.

Essas evidências também foram discutidas no estudo de Pereira e Fernandes (2013), haja vista que os dados levantados evidenciaram que estas manipulações de fato existem no contexto educativo.

Destas constatações, cabem os seguintes questionamentos: O que leva uma instituição e os profissionais que nela atuam a chegarem neste ponto? Tendo as médias como parâmetro, é possível dizer que as mudanças ocorridas de um resultado para o outro correspondem ao efetivo desenvolvimento dos alunos?

Sabe-se que as escolas que não conseguem atingir um bom posicionamento, juntamente com os profissionais que nela atuam, têm sofrido com atitudes discriminatórias, pressões de todas as ordens, cobranças excessivas e, principalmente, têm sentido o peso da responsabilização pelo fracasso da escola como um todo. Para Cerqueira, Moura e Cunha (2013, 186, grifo do autor):

A pressão exercida sobre os professores por parte do governo, dos pais e de si próprios tem como consequência a necessidade de uma readaptação da sua função e sua prática, o que influencia diretamente no saber-fazer docente e na construção e reconstrução da sua identidade enquanto educador. [...] Logo, a “pressão” por bons resultados, exercida [...], gera conflitos na formação da identidade, bem como na prática do docente, [...] fazendo, assim, o educador [...] suprir a necessidade de alcançar as metas e “padrões” cobrados por estas instituições sociais [...].

Desta forma, deve-se considerar que a conjuntura da atuação docente está altamente centrada na racionalidade burocrática, que as atividades pedagógicas passam por um rígido controle, que os professores são constantemente avaliados e, sobretudo, responsabilizados de maneira unilateral pelos resultados apresentados pelo IDEB periodicamente. Se o índice é baixo, isto é atribuído ao desempenho profissional desta categoria que sofre toda a pressão que ocorre.

Em geral o professor dentro da escola, ou da sala de aula, está totalmente tomado pelo que ali acontece. Ele não está analisando seu papel na sociedade, ele não está se colocando dentro da luta de classe. Como também não está recordando as teorias da psicologia, da sociologia, ou de qualquer outra. [...] geralmente, as teorias ou posições políticas, nas trocas de informação e na prática, estão subliminarmente presentes [...] mas elas não estão presentes de forma consciente, a todo momento [...] (BETINI, 2004, p. 188).

Assim, os princípios neoliberais se conservam e se fortificam no âmbito da disputa instituída nas escolas, conduzindo as atividades desenvolvidas em sala de aula, que buscam direta ou indiretamente a produtividade representada pela aprovação dos alunos. Nessa perspectiva, “[...] todos os mecanismos de avaliação externa têm sido usados como um mecanismo de coação das escolas [...] as escolas têm a falsa idéia de liberdade, de autonomia, entretanto na prática quem dita os critérios de ensino é o governo” (NOIMANN, 2011, p. 6-7), para atender as exigências traçadas pelas agências financiadoras.

Diante de todas as circunstâncias apresentadas, é possível dizer que os resultados médios apresentados pelo IDEB não representam transformações relevantes no que diz respeito ao desenvolvimento efetivo dos alunos, principalmente em razão das estratégias utilizadas para se cumprir as metas.

Muitos destes profissionais, mesmo com atitudes reprováveis, agem de boa fé, com comprometimento e em função do bem comum. Trata-se de um compromisso com a meta que a escola deve alcançar, que pode ter um efeito negativo na vida de muitos professores, dependendo do resultado.

Nesse sentido, pode-se dizer que a presença de avaliação externa nas escolas funciona como um mecanismo de prestação de contas do trabalho desenvolvido pelos professores e está associada à responsabilização destes profissionais pelo desempenho dos alunos nos testes padronizados, uma vez que é sobre eles que recai a responsabilidade pelo fracasso dos alunos. (AFONSO, 2000). A professora destaca:

A gente tem uma meta (Jandira – todo ano tem isso), parece que a gente tá pressionado pra vender o produto, não interessa como que você vai vender esse produto, o interessante é que você venda. Não importa como vamos atingir essa meta, eu tenho que atingir. Só que ele não está interessado em saber como a gente está desenvolvendo. (Suellem, professora de Língua Portuguesa).

Pelo visto, a todo custo busca-se o alcance das metas, a despeito de estas avaliações não guardarem uma preocupação com o processo pelo qual elas serão atingidas. Entende-se as duas atitudes como intencionais. De um lado, professores buscando atingir os resultados esperados e, em muitos casos, “dando um tiro no pé”, considerando que

O aluno só reage de forma humana ao conhecimento e ao mediador, quando esse professor e essa escola reagirem de forma humana ao aluno, como ser social, sujeito a ser respeitado em sua gênese, indivíduo a ser humanizado, membro de uma espécie a ser educado. Quando isso acontece, não importa a nota, não importa se dentro da classe um caminha diferente do outro, não se busca a “mercadoria” da escola capitalista, busca-se aprendizagem, desenvolvimento, educação... Enfim, a humanidade que cabe às crianças [...] (BETINI, 2004, p. 250, grifo do autor).

Infelizmente, todos estão inseridos em um contexto que não favorece essa situação de respeito. É cobrança que gera cobrança, reconfigurando o processo dia após dia em um movimento de vir a ser desconhecido. Isto remete a fala de uma das orientadoras quando indicou, em outro momento, que a finalidade do IDEB deveria ser de “transformar o contexto de fracasso, principalmente respeitando os alunos que não são objetos”.

Por outro lado, estão as avaliações, que não se preocupam com o processo pelo qual se dá o desenvolvimento dos alunos, mas com o resultado. Embora não haja indícios até o presente momento, de o IDEB se propor a isso, acredita-se nesta possibilidade.

Este indicativo de qualidade que, em termos mais significativos deveria exercer essencial papel no contexto de democratização, desempenho profissional e de formação dos alunos, atua, ao contrário, incitando a competição e a pressão pela sociedade no que diz respeito ao cumprimento das metas (BITTENCOURT, 2009).

As falas reproduzidas a seguir representam o sentimento de impotência do Grupo de Professores e do Grupo de Gestores sobre esta questão:

Você às vezes faz um trabalho. Igual, assim, a gente trabalha, trabalha, trabalha e quando chega o resultado a gente fica decepcionado. (Jandira – até desestimula a gente) Então, nós ficamos desestimulados pelo nosso trabalho, pelo nosso esforço, pela nossa dedicação. Porque dá a impressão, pelo resultado, que o professor não fez nada. (Neuza, professora de Língua Portuguesa).

[...] às vezes a gente fica se interrogando, mas o que é que eu fiz de errado? O que a escola, a equipe fez de errado que não deu certo? E daí, uma cobrança muito grande nesses números, uma cobrança muito grande em termos assim de... essas cobranças demais que prejudicam o trabalho. Eu vejo que prejudica o trabalho, porque não analisa-se a realidade da escola, de cada escola. (Ilza, OE).

Percebe-se, neste contexto, que há um grande sentimento de culpa envolvendo os profissionais da educação que são responsabilizados por um lado pelo sucesso e, por outro, pelo fracasso de seus alunos. São eles os que mais sofrem as pressões na escola, porque “[...] todas as políticas implantadas no plano da reforma educacional investem no professor como aquele que terá a tarefa primordial de efetivá-la [...]” (SOUZA, 2010a, p. 138), considerando que o rendimento escolar é âncora para avaliação.

A autora reforça que, apesar desta responsabilização direta, pesquisas demonstram a participação escassa destes profissionais nos bastidores das políticas, ou seja, a maior parte deles é obrigada a aceitar aquilo que foi instituído como norma a ser seguida, sem que tenham participado do seu planejamento ou refletido sobre as propostas. Situação análoga a revelada pelos participantes desta pesquisa. É como se os profissionais da educação tivessem de ser dependentes e condicionados aos interesses individuais que tomaram o espaço dos interesses da coletividade. Não há clareza de seu papel e as falas indicam que este fator tem gerado sofrimento. Para Martins (2013, p. 158):

[...] mais que responsabilidade pelo seu trabalho, uma não reflexão sobre seu papel, aliado ao inevitável envolvimento afetivo, natural em uma relação entre seres humanos, favorece o sentimento de culpa [...] que [...] é gerada fundamentalmente, dentre outros fatores, por preocupação com os outros, intensificação de tarefas e múltiplos mecanismos de prestação de contas.

Nessa esteira, a autora reforça que a fiscalização é tanta sobre os docentes que eles terminam por perder o controle da maneira como vão executar seus trabalhos e a finalidade deles. Outro aspecto bem pontuado diz respeito à culpa que recai sobre estes profissionais,

uma vez que são seres humanos se relacionando com outros seres humanos. Nessas relações há naturalmente presença de afetividade, que vai favorecer fortemente a construção desse sentimento. O ato de prestar contas envolve a preocupação com outro, o que conseqüentemente gera culpa – “traço característico da vida emocional de muitos professores” (MARTINS, 2013, p. 158).

### **3.4 O que tem sido feito em nome do IDEB**

É fato que a disseminação e a utilização dos dados são um grande problema do Sistema de Avaliação da Educação Básica, conforme Gatti (2009) evidenciou em seu estudo e os professores também revelam em suas falas.

Na prática, divulgam-se os resultados das avaliações e se utilizam deles, para colocar as escolas em um espaço altamente competitivo, reproduzidor das estruturas sociais e de poder do sistema capitalista. Isto subverte o objetivo inicial do IDEB que pretendia identificar as escolas que apresentassem maiores dificuldades no desempenho do trabalho para contribuir da melhor maneira possível com a construção de uma educação de qualidade para a sociedade brasileira. Sendo assim, concorda-se com Araújo (2007, p. 27, grifo do autor) quando se refere a este indicativo como sendo:

[...] mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados [...].

Nesse contexto, a prática de premiação e a maneira como ocorrem as celebrações e as discriminações na mídia, nas reuniões ou nas próprias escolas, têm gerado um grande desconforto e insatisfação nos profissionais, notadamente nos que se esforçam com ética e comprometimento, mas não atingem bons resultados devido a aspectos que vão além de seus esforços.

São severas as conseqüências que recaem sobre as escolas que apresentam dificuldades no cumprimento das metas estipuladas para cada período, razão pela qual este tópico será destinado à abordagem específica deste aspecto.

A primeira fala apresentada é a síntese que representa o que estas práticas despertam nos profissionais da educação.

Essa é realmente a pior parte do IDEB. Essa questão de discriminar a escola que não consegue o índice que o governo exige. Essa é a pior parte! E tanto é a pior parte, que eu verifico assim: piadas, eu vejo o professor se martirizando por conta disso. Tem gente que quer sair daquela escola que está com o índice baixo. A escola que não consegue alcançar a nota serve como piada sim. Eu me lembro dessa escola quando ela ficou com 2.1 de IDEB sendo que o anterior era 3. Ir pra 2.1 gerou muita discriminação. E parece assim que é uma carga. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

O relato do professor evidencia um ponto importante. Não se trata apenas de monitorar os resultados, mas incitar na sociedade a utilização deles para comparar e discriminar, como se isto fosse elevar o nível de produtividade dos profissionais. Ao contrário, essas atitudes dão origem a novos desafios que vão desde a superação de conflitos pessoais até o desenvolvimento de uma prática significativa na escola.

Eu procuro estar em paz com a minha consciência, mas eu vejo muito essa situação, essa discriminação em relação à classificação. Se a escola vai mal, ela é discriminada. Enquanto aquela que se galga a melhor no posicionamento, ela é destacada, ela vai receber prêmio de não sei das quantas, e estar na mídia todo dia, estar no discurso do professor lá na reunião do sindicato, estar lá no discurso da representação de ensino, estar no discurso do governo, estar no discurso do próprio professor. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

E nem sempre é real aquilo ainda, viu? Pega lá o aluno daquela escola que tirou 2.1 e pega o da escola que tirou nota maior. Pega os alunos e faz uma prova lá. Só a prova em si (Eugenia – é pode ser), pra ver se consegue. A outra escola que eu trabalho é a Marechal Rodon né? Lá é tudo, todo mundo muito mais rígido. Então, questão de conhecimento, tem um pouco mais elevado e a nota é baixa. Já a Gonçalves Dias, que é na 208. Gente, é integral lá, mas os alunos a maioria consegue porque não tem ninguém que evade, não tem evasão. Não tem evasão nenhuma aí o IDEB é o mais alto do município. Mas põe conhecimento pra ver! Eu acreditava que no IDEB o que valia mais era o conhecimento, mas não é. É o conjunto. **(Gerson, professor de Língua Portuguesa).**

Estes registros evidenciam, além do ponto destacado anteriormente, que envolve a comparação e a discriminação, possíveis equívocos das avaliações que pretendem medir a qualidade da educação do país. Pelo visto, elas não conseguem retratar fielmente a situação das escolas no que tange à aprendizagem efetiva dos alunos.

O depoimento do professor converge com as pesquisas realizadas por Barbacovi, Calderano e Pereira (2013), Pereira e Fernandes (2013) e Silva (2010), uma vez que elas indicam que estratégias de manipulação pode camuflar a realidade de escolas que são consideradas como eficazes. O que o docente apresenta, somado a outros dados já expostos anteriormente neste estudo, também demonstra a possibilidade de não haver uma

correspondência entre o trabalho desenvolvido pela escola e a nota que aparentemente representa este trabalho. Portanto, há que se considerar que estas estratégias utilizadas agravam ainda mais a questão da fidedignidade.

Embora os dados das avaliações sejam apresentados e entendidos como confiáveis, destaca-se que eles não abrangem em seu contexto a complexidade dos processos que se desenvolvem nas escolas e, muito menos, os fatores externos a elas que, conforme já discutido neste estudo, influenciam diretamente nas notas. Portanto, é no mínimo preocupante o que tem sido feito com os resultados apresentados pelo IDEB, principalmente pelo que este índice deixa de considerar. Omitir informações importantes na constituição da nota é desconsiderar a influência direta de fatores externos à escola e a sua realidade fática, ou seja, ignorar como e em que circunstâncias tem ocorrido o processo pelo qual se chega a determinado desempenho.

O modo como é feita a disseminação dos dados, como se expõe muitas escolas e como se celebra e até premia outras, vai interferir diretamente na vida das pessoas, sejam professores, alunos ou suas famílias. Mas, pelo que se percebe na fala a seguir, a mais nociva das consequências é a discriminação.

Se a escola tiver um bom IDEB, o pai vai querer colocar o filho lá. Todo mundo quer fazer a matrícula do aluno lá (Evandro – é status da unidade de ensino) (Taís – e se estiver lá embaixo, será que alguém vai querer ir pra lá? Não vai querer ir.) Então é competição. Tudo, tudo é IDEB. Se o IDEB não está bom, as pessoas se colocam contra aquela escola. **(Odete, vice-diretora).**

No caso da escola pesquisada, o fato de estar situada em uma região periférica da cidade guarda questões particulares já destacadas neste estudo. Embora a fala da vice-diretora não tenha se referido de modo evidente a esta questão, possivelmente por não relacionar variáveis consideradas na avaliação aos resultados obtidos pela escola, ela demonstra sentir na pele a rejeição que decorre do baixo rendimento. Isto também foi evidenciado nos estudos de Pereira e Fernandes (2013, p. 141) quando demonstram que “A rejeição por parte dos pais dos alunos em relação às escolas que apresentam baixo rendimento nas avaliações externas foi destacada pelas duas escolas da periferia [...]”.

Diante dos fatos, é pertinente refletir acerca da necessidade de repensar várias questões, dentre elas, a já mencionada subversão do objetivo inicial do IDEB, pois incitar a pressão e a discriminação via opinião pública não parece estar sendo o melhor caminho, principalmente porque, como bem evidenciaram Cerqueira, Moura e Cunha (2013), o IDEB é simplesmente um índice que não leva em consideração a complexidade do contexto.

Para os participantes do Grupo de Professores, deve-se estabelecer um parâmetro para classificar as escolas, desde que se utilize também como parâmetro nesta classificação, os investimentos, o que não tem sido feito, conforme demonstrado abaixo:

Por exemplo, aquele Estado, aquele município ou aquela escola que apresenta notas do IDEB muito baixas e há um investimento naquela escola, eu acho isso um ponto positivo, né? Poxa vida! Aquela escola precisa de um olhar, precisa de professores da área, eu acho isso o básico, né? Poxa vida! Aquela escola tá esquecida (risos), como pode, né? **(Eunice, professora de Matemática).**

Eu espero que um dia isso aconteça. (todos riram). Identifica-se as escolas com dificuldades, (Suellem – agora ajudar atingir...) mas não ajuda. (Zuleica – com certeza). Medidas paliativas acontecem. Eu acho que o necessário não é feito. Nós tivemos projetos maravilhosos aqui que foram deixados de colocar em prática. Por quê? Não tinha o professor, os que tinha, a carga horária não dava condição pra ele assumir esse projeto. Precisava de alguém pra diminuir a carga horária pra ele abraçar esse projeto pros outros (Zuleica – para coordenar) pra coordenar. Ahhh não pode. Não pode, porque senão ele vai perder gratificação. Então o fundamental não acontece. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

As falas traduzem ainda certa ironia no que diz respeito à necessidade de investimentos, que deveriam ser direcionados em maior proporção às instituições que demonstrassem necessidade de ajuda para a melhoria do desenvolvimento de seus serviços, e não convertido em benefício aquelas instituições que já possuem condições favoráveis à realização do trabalho. Além disso, representam a necessidade de viabilização do trabalho em aspectos fundamentais, principalmente na melhoria das condições de atuação docente. Afinal, em uma avaliação que se diz diagnóstica, o que é revelado nos seus resultados, deverá ajudar a definir o que fazer para superar a condição real atingindo uma condição superior.

Esse investimento que tem sido feito - de premiar as escolas que atingem ou ultrapassam as médias - são de iniciativa dos estados e municípios, possivelmente em razão da cobrança instituída pelo governo federal.

Outra questão a ser destacada diz respeito à comparação dos resultados que acontece em decorrência da classificação das escolas em melhores e piores, quando, na verdade, o objetivo era de identificar e não classificar. Existe uma diferença grande nos significados.

O índice é interessante, é importante, mas a forma com que acontece, a forma com as avaliações acontecem, a comparação de dados, acaba não sendo de forma adequada. Aí o resultado acaba não sendo tão interessante como deveria ser, né? **(Zuleica, professora de Matemática).**

Sempre fazendo comparação com outras escolas, outros municípios, outros Estados. Desse jeito. **(Jandira, professora de Língua Portuguesa).**

Por isso, chama-se a atenção ao fato de que, com essa atitude, não há lugar para princípios éticos. Nem por parte de quem promove e nem da sociedade como um todo, que termina por se envolver com aquilo que é apresentado, sem possuir conhecimento aprofundado da temática. A orientadora relata:

Eu estava esses dias num consultório, esperando para ser atendida e houve uma conversa assim: a escola pública da cidade que presta é só o Aloísio Ferreira. Eu fui obrigada a intervir no assunto e falei: não, eu discordo de vocês, porque vocês não pensaram como águia. Vocês não analisaram o que deve ser analisado. Por que vocês não analisam que essa escola fica no centro da cidade e a clientela é outra? Por que vocês não analisam a escola onde eu estou que atende alunos da periferia e que a situação é outra? **(Ilza, OE).**

Chama-se a atenção para a consideração que se deve ter no que diz respeito as particularidades das escolas. É possível perceber que as discussões relacionadas a este aspecto e apresentadas nesta pesquisa, partiram da constatação de que as comparações são feitas de maneira desleal, quando desconsideram a complexidade do contexto educativo e as variáveis específicas que o envolve. E a Orientadora Educacional complementa:

Eu acho tão negativo quando expõe o resultado e deixa as escolas da periferia lá embaixo. Por quê? Se eu devo investir aonde tem necessidade. E a ameaça vem assim: corta esse recurso, corta esse recurso. Aí você pega um aluno da periferia, traz pra dentro da escola com o trabalho todo pra fazer, porque primeiro você tem que ajudar ele a conviver com aquele grupo para depois orientar ele da boa convivência que ele deve ter no grupo para poder fluir o conhecimento. E daí o pensamento é só lá: meu Deus, eu tenho que treinar que nem treina um periquito aqui. **(Ilza, OE).**

A fala continua reforçando o aspecto negativo da exposição que é feita, além da necessidade de investimento e retoma a preparação do aluno para o exame, conforme já discutido. Os profissionais tendem realmente à formatação do trabalho pedagógico para o cumprimento das metas. Considere-se o argumento:

Eu vejo assim. O IDEB é nacional. Então, fazer esse nivelamento das diferentes regiões do país, querer que elas tenham a mesma nota, as diferentes regionalidades, né? É quase que impossível, considerando as dificuldades que essas regiões apresentam? (Jandira – com certeza) Quando eles usam o índice do IDEB pra comparar. Olha, aqui foi feito o investimento, nessa escola, e a escola subiu, então, aparece aquela coisa (Neuza - mas é verdade), parece de campanha, como o Daniel

já falou. Realmente isso é muito comum, né? E o investimento ali na base... O que a gente pode fazer? É irritante! Eu vejo, na minha opinião, ela é importante, essa avaliação, mas que ela também venha com essa preocupação na qualidade do ensino, né? Investimento na qualidade do ensino. **(Eunice, professora de Matemática).**

Inúmeras questões que são desconsideradas no processo de obtenção do resultado final da instituição já foram destacadas anteriormente. Nota-se novamente a presença destas questões no discurso, como uma forma de preocupação, quando ele indica que pensar o nivelamento nacional do ensino é não só conduzir a escola brasileira para um padrão único, mas, principalmente, desconsiderar as particularidades de um Brasil plural.

A pretensão de nivelamento para as escolas e seus alunos que o IDEB abarca também é percebida pelos gestores que discutem suas desvantagens e se posicionam a respeito de como pensam que deveria ocorrer:

Eu acho que deveria ser por região, por quê? Porque tem escola que não tem a dificuldade com a clientela (Célia – são realidades diferentes, né?). A clientela é diferente. (Ilza – são necessidades diferentes) Nós estamos vendo hoje a situação da escola. Então, por exemplo, a região norte é diferente da região sul. A clientela é outra (Célia – sim) a facilidade muito maior do que aqui. A tecnologia lá é outra, é tudo mais avançado, tudo é diferente. Aí, como que eu vou avaliar uma região, São Paulo, Santa Catarina que o poder aquisitivo das pessoas é bem melhor e avaliar Rondônia ou a região norte onde as pessoas são sofredoras, né? O poder aquisitivo é diferente e o sofrimento é muito maior, a tecnologia é difícil. É tudo muito complicado. Então, eu aproveito pra registrar que sou contra esse lado dessa avaliação. **(Odete, vice-diretora).**

Eu também penso que deveria ser diferente. Porque aí vai avaliar uma cidade do Estado de Rondônia com uma cidade lá de Santa Catarina, de São Paulo, que é realidade totalmente diferente? (Célia – é injusto, né?). Lá é muito mais fácil para o aluno fazer um curso. Aqui é difícil. E outra, lá a facilidade das pessoas investirem na educação, por exemplo, o professor, a facilidade de o professor adquirir mais conhecimento (Célia – tecnologia). Aqui, agora que está ficando mais fácil, mas mesmo assim, se você for analisar a região norte e a região sul, centro-oeste, é diferente. (Ilza – ou lá quando colocou a escola Aloísio) É. A escola do centro o pai dos alunos são os empresários, são as pessoas que têm um poder aquisitivo melhor. Eles podem dar um curso, pagar um curso pros filhos. Eles podem dar uma vida melhor para os filhos. Aqui na escola é diferente. Veja os nossos alunos. Nossos alunos nem de graça fazem, por quê? Porque às vezes está ajudando o pai. Nós temos tantos problemas familiares! (Célia – com certeza) (Ilza – são bem diferente, né?) Então, é nesse sentido. **(Odete, vice-diretora).**

Eu acho que é por isso mesmo que a pontuação do IDEB da gente, a gente não conseguiu alcançar. Foi falado alto lá na frente. Eu vejo que as meninas da supervisão têm trabalhado incansavelmente pra poder mexer nisso daí. A Izabel (Coordenadora Pedagógica/Supervisora) ficou até meio desapontada também com o resultado no dia da reunião de apresentação, né? Falou: Eu fiquei desanimada e tal... (Taís – você trabalha tanto pra não ver nada). Por quê? Se os professores eram professores empenhados, eram professores que trabalhavam. Aí dá aquela... sabe?

Dá aquele desânimo na gente. Eu particularmente, quando me deparo com uma situação dessa eu fico desanimada. **(Célia, secretária).**

Embora os profissionais não estabeleçam relações entre as variáveis que o IDEB contempla com as condições reais da escola, eles demonstram que percebem os artifícios utilizados para forçar as escolas a atingirem suas metas.

Meritocracia. Quem tem mérito recebe. **(Gilberto, diretor)**

Teve uma escola aí que pontuou no quê? No SAERO? (Cláudia – Maria Aurora, não foi?) E ganhou o que a mais? Um salariozinho lá. Um negócio a mais. **(Laudicéia, secretária).**

É, foi um sexto não foi? **(Odete, vice-diretora).**

Acho que décimo terceiro. É o SAERO. **(Cláudia, OE).**

Tem o décimo quarto. Parece que os professores da escola Aloísio ganharam o décimo quarto. **(Ilza, OE).**

O estudo de Martins (2013) demonstra situação semelhante vivida pela categoria no estado de Minas Gerais. Lá o Estado também premia com um décimo quarto salário, os professores que atuam em escolas que conseguem um destacável posicionamento no *ranking*. Entende-se que esse tipo de prática, vincular salário a desempenho, serve apenas para reforçar a exclusão da maioria no processo de classificação, principalmente porque aumenta a distância existente entre as classes sociais, privilegiando as que possuem mais condição de desenvolver os seus trabalhos. Reflexo do que? Da competição instituída entre as escolas e os profissionais, baseada na meritocracia que incita a individualidade e exclui friamente.

Como não poderia deixar de ser, há uma forte tendência dos participantes da comunidade escolar concordarem com aquilo que lhes é imposto, uma vez que não vêem outra alternativa diante de satisfazer as necessidades permanentemente requeridas pelo sistema. Para Martins (2013, p. 155), “Na lógica da escola como disseminadora do pensamento hegemônico presente no Estado [...], o professor assume o papel de mero executor, sendo subordinado a outros [...] detentores de maior competência e definidores dos rumos a serem tomados”, ainda que estes “outros” não sejam dotados desta característica.

Diante disso, é necessário que se acentue o bem estar nos ambientes escolares para possibilitar um clima favorável ao desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, a superação das contradições e dos dilemas que se apresentam diariamente nas instituições.

### 3.5 O trabalho do professor e seu desdobramento para melhorar o índice

Todos os esforços empreendidos pelos profissionais que atuam na escola estão voltados, em maior ou menor intensidade, para o cumprimento das metas. Nesse sentido, não há indiferença por parte da comunidade escolar diante do posicionamento que é atribuído à instituição a partir dos resultados do IDEB que são amplamente difundidos, mas uma busca incansável em preparar os alunos para que possam ter um bom desempenho na prova, vislumbrando um lugar de destaque para a escola. Isso se confirma nos estudos de Pereira e Fernandes (2013, p. 140, grifo do autor) quando consideram que

Para sair da baixa classificação, seja no Ideb, seja nas avaliações estaduais, as escolas tendem a formatar o trabalho pedagógico com atividades que visem preparar os alunos para um bom desempenho nas provas. Desse modo, evidenciou-se a importância dada pelas escolas pesquisadas à obtenção de lugares de destaque no *ranking* de resultados das avaliações, principalmente do Ideb.

Esta situação de busca por lugares de destaque tem convertido as práticas dos professores em estratégias de adaptação às questões impostas e formatado o trabalho desenvolvido por eles de modo a favorecer a preparação dos alunos para se saírem bem nos exames, conforme se percebe nas falas:

[...] o nosso IDEB hoje é 3,4, esse é o resultado da equipe. 3,4 é a nossa média. Então, nós precisamos melhorar. Temos que alcançar o quê? É a média 6,0? Temos que brigar, correr atrás, fazer com que a gente alcance e isso depende de cada um de nós. Eu tenho que fazer bem feito aquilo que eu propus a fazer. Eu sou Orientador, tenho que dar o melhor de mim como Orientador. Supervisor, vai dar o melhor seu dentro da sua função. Eu vejo o IDEB por este lado dessa forma. Eu vejo que há o lado positivo do IDEB. Tem que ter essa preocupação em melhorar. Nós temos que ter a preocupação de ser melhores sim. **(Evandro, OE)**.

O que está implicando é que a gente tá trabalhando em cima do Enem, em cima do IDEB, em cima do SAERO, o simulado que passou a acontecer por causa disso, então nós estamos preparando os alunos para competir. **(Célia, secretária)**.

A última fala traz novos elementos que agregam valor à discussão, uma vez que o ENEM e o SAERO<sup>5</sup>, também são indicadores. O primeiro, conforme Gamba (2011, p. 48), difere das outras avaliações padronizadas em razão de ser facultativo “[...] não tendo obrigatoriedade no processo avaliativo, já que não tem por objetivo avaliar o sistema educacional e propor novos programas, mas sugere uma avaliação de êxito individual, que representa o potencial de um determinado aluno [...]”. O segundo representa a avaliação da qualidade da educação de Rondônia.

Ainda que se diferenciem em sua essência, estas avaliações, de uma maneira ou de outra direcionam os trabalhos, “[...] fazendo com que a escola raciocine de maneira empresarial sem levar em consideração os aspectos políticos e sociais intrínsecos ao seu meio”, tendo em vista que os encaminhamentos se dão em busca de produtividade, da competitividade e da meritocracia (NOIMANN, 2011, p. 3).

Inúmeras são as exigências em razão do cumprimento das metas e, nesse contexto, os professores vão tentando se adequar, de modo a tornar possível a melhoria do índice. A maior representação disto é o simulado que foi mencionado na fala. Todos os alunos da escola são submetidos a uma avaliação bimestral, concebida como interdisciplinar por agregar conteúdos de todas as disciplinas. Ela ocorre em uma data específica e os alunos, professores e demais funcionários da escola agem com todo o rigor requerido à uma avaliação classificatória, embora a finalidade não seja classificar, mas preparar os alunos para os testes padronizados e exames.

Por mais que alguns deles demonstrem ou pretendam ser indiferentes às avaliações externas, elas inevitavelmente vão conduzir a maioria das práticas na escola, tenham os profissionais consciência disso ou não. Esta afirmação se reforça nas opiniões apresentadas abaixo:

É uma pressão psicológica a questão do IDEB. **(Odete, vice-diretora).**

A escola, a partir do momento que fala em IDEB, há uma preocupação por parte de todo mundo em querer (Ilza – alcançar aquela nota) fazer mudança. E de qualquer jeito fazer com que o aluno alcance aquela nota? Muitos profissionais se preocupam somente com a nota esquecendo que o importante da prática em si é a aprendizagem, é o ensinar, é o conhecimento. É aí aonde envolve, muitas vezes, os problemas em si, porque o profissional hoje, não são todos, não quero aqui generalizar, mas tem aqueles que não têm responsabilidade nenhuma, não querem compromisso e simplesmente se o problema é nota, chega no conselho, vamos dar nota. Não tão nem aí você entendeu? **(Taís, supervisora).**

---

<sup>5</sup> Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia.

Em toda categoria existe. Uns têm compromisso, e outros não querem ter. Ficam pensando muito em nota e presos naquela coisa, presos na cobrança. **(Ilza, OE)**.

Percebe-se, ainda, uma crítica à atuação do professor, pelos próprios companheiros de trabalho. Há evidência de elementos neste estudo que permitem concluir que a leitura que os Coordenadores Pedagógicos fazem, representada nas falas, está fortemente influenciada pelas cobranças sofridas nas reuniões que são destinadas à apresentação dos resultados do IDEB e das metas. Do mesmo modo como são cobrados, os gestores são, igualmente, levados a cobrar, ainda que estejam desconsiderando questões importantes por não estabelecerem as relações necessárias, conforme discutido no início desta seção.

Assim, “[...] os resultados do processo de ensino-aprendizagem se dão em termos de competição generalizada entre agentes e instituições, orientadas pela busca da produtividade [...]”, conforme demonstrado por Camba (2011, p. 49) e nas falas abaixo:

A escola tem trabalhado em cima de simulados, em cima de IDEB, em cima de SAERO. A gente vai pra essas reuniões passa o maior vexame porque a escola não pontuou. E falam alto e a gente vai murchando e depois você volta pra escola. **(Célia, secretária)**.

É, mas eu não murcho não. **(Ilza, OE)**.

E a gente acaba por trabalhar em cima dessas estatísticas, dessas... e aí esquece das outras coisas. E os professores vão se indignando cada vez mais. **(Célia, secretária)**.

Os professores ficam revoltados. **(Cláudia, OE)**.

Nota-se que os dados que vão sendo produzidos periodicamente, acarretam aos professores um misto de sentimentos negativos, tendo em vista que, além de formatarem o trabalho pedagógico, geram informações passíveis de acompanhamento e controle do que deve ser cumprido por eles na escola.

Nesse sentido, o grande impasse reside na falta de abrangência da informação que, muitas vezes, revelam precariamente a realidade da instituição e, por isto mesmo, as consequências são devastadoras. O professor ressalta:

Eu me preocupo com isso. Nós estamos caminhando pra uma situação que da forma como o IDEB é colocado, é lançado como marketing, propaganda, daqui a pouco a gente pode... a escola que não se sobressair nisso ela pode ser excluída totalmente.

Eu não sei o que o governo vai cobrar dessas escolas, daqui cinco, dez anos. 2021 está aí, que é o momento dele ter em mãos esses dados. O IDEB tem que ser 6,0. A pressão está aumentando mais a cada ano. E a minha preocupação maior é essa daí, porque aí vem: ahh investimos na escola e vocês não deram retorno ou isso aquilo outro. [...] Então, assim, é toda uma carga psicológica pra cima de você. **(Daniel, professor de Língua Portuguesa).**

A fala do professor evidencia uma preocupação legítima, com base no contexto em que vive e no cumprimento das metas preestabelecidas, uma vez que é possível perceber a falta de sintonia existente entre aquilo que se pretende e a realidade fática. Porém, com base nas informações do QUADRO 1<sup>6</sup> deste estudo, possivelmente a escola vai conseguir alcançar a tão sonhada média seis (6) até 2021. Nesse sentido, depreende-se que não será de surpreender que o Brasil consiga nivelar a educação básica conforme a média equivalente a dos países envolvidos na OCDE, até mesmo porque, segundo Freitas (2007), trata-se de uma meta baixa, o que não significa dizer que o quadro histórico de fracasso escolar do país estará equacionado.

O Estado avalia no sentido de fazer com que os profissionais prestem contas de seus serviços, considerando a suposta autonomia dada, como se fossem eles os autores das decisões que conduzem os trabalhos desenvolvidos na e pela escola. Assim, não somente a instituição, mas, principalmente, os profissionais que nela atuam são responsabilizados pelo cumprimento das metas que o governo determina, já que é ele quem define e controla o que deve ser alcançado.

Bonamino e Souza (2012, p. 379) asseveram que “[...] a ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento [...] com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Supõe-se que um sistema de metas [...] serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação [...]”. Fazendo uma correspondência desta afirmação com os dados apresentados neste estudo, é possível depreender que o comprometimento e os esforços destinados ao cumprimento das metas está muito mais relacionado à melhoria do IDEB do que a favor da qualidade da educação propriamente dita.

---

<sup>6</sup> Quadro da série histórica dos resultados obtidos pela escola.

#### **4 É PRECISO CONCLUIR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REALIDADE ANALISADA**

Este estudo buscou analisar como o IDEB tem repercutido no trabalho de professores e gestores de uma escola da rede pública, situada em um município da região amazônica.

O exame crítico de como este indicativo de qualidade surgiu e se estabeleceu no cenário das políticas públicas de avaliação da educação básica foi essencial para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, pois evidenciou elementos fundamentais à compreensão do contexto que envolveu o Brasil e especialmente a educação brasileira nas últimas décadas. Destacam-se as reformas no âmbito educacional, a elaboração de políticas de avaliação, a forte influência do contexto mundial, a dominação das organizações financeiras e a efetivação das diretrizes neoliberais.

O panorama construído a partir destes itens conduziu ao entendimento de que, juntamente com o desejo de modernização e de ascensão do país gerador de inúmeros acordos estabelecidos internacionalmente, existia um processo dissimulado de exploração da eficiência e da produtividade, à luz de ideais neoliberais apenas quantitativos, de mensuração e de suposta meritocracia, com reflexos perniciosos principalmente na escola e no trabalho do professor.

Nessa conjuntura, a competitividade foi instituída e a avaliação da Educação Básica foi ganhando força por figurar como peça fundamental de controle orçamentário e importante instrumento de regulação, sendo concretizada no Brasil a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que em 2007 teve como sua expressão maior o IDEB.

Este indicativo de qualidade é um exemplo da complexidade que envolve o contexto educacional brasileiro nas últimas décadas, pois faz parte de um projeto maior de economia e de política, razão pela qual tem articulado dimensões tanto destes campos quanto da própria educação. Portanto, temos clareza de que este estudo não esgotou o tema, mas trouxe elementos que demonstram a abrangência da temática, o que permitirá novas possibilidades de ampliação, de releituras e de questionamentos que possam surgir sobre este índice.

Quando o IDEB surgiu, em razão do seu objetivo, criou-se nos profissionais da educação uma expectativa de mudança, envolvendo investimentos e contribuições efetivas para a atuação docente, que aparentemente resultariam em benefícios ao desenvolvimento dos alunos e contribuiriam para uma verdadeira educação de qualidade, o que não ocorreu de maneira plena. Os argumentos apresentados na primeira parte deste estudo, nos permite

depreender que o IDEB surge a favor de interesses políticos e econômicos que se contrapõem à expectativa mencionada e também aos princípios de igualdade, pois privilegiam essencialmente o lucro e o mérito, em detrimento de questões sociais mais amplas, tendo em vista que as reformas neste âmbito eram pautadas na seleção, privatização e descentralização. Além disso, este índice surge da necessidade de controle e de regulação, uma vez que as relações estabelecidas entre o Brasil e as organizações financeiras internacionais posicionaram o país em um campo altamente marcado pela dívida, pela dependência e vulnerabilidade no contexto mundial.

Assim, a pretensão de retratar a realidade da educação brasileira que abarca o IDEB não se concretiza, estando este índice sintetizado em apenas três dimensões da complexa realidade educacional: reprovação, evasão e desempenho. Este fator, somado a outros também discutidos neste estudo, inviabiliza que se conceba o IDEB como um indicador capaz de retratar a referida realidade, até mesmo porque o retrato apresentado para a sociedade não tem possibilitado o aprimoramento das políticas públicas e das ações desenvolvidas nas escolas, ao contrário, tem direcionado a atuação docente para a finalidade específica de cumprir com as demandas externas. Com base nos dados, é possível dizer que há uma atuação efetiva no contexto educacional, no que se refere à concentração de esforços, especialmente de docentes que trabalham com alunos em sala de aula. Porém, na realidade, este movimento não redundava concretamente em práticas que promovem uma educação de qualidade, mas basicamente na busca por melhores resultados do IDEB.

É notório que as mudanças ocorridas dentro das escolas carregam uma forte tendência de adaptação dos profissionais às demandas externas, mas não de uma transformação que contribua de fato para que os alunos aprendam efetivamente e com qualidade. Ainda que os profissionais que atuam nestas instituições tenham força de vontade, isto não é suficiente, tendo em vista que a mudança de postura depende de múltiplos fatores, como condições adequadas de trabalho e prestígio social da atuação docente. O que se percebe nesse contexto é o Estado se aproveitando da avaliação para controlar, sem que se façam investimentos proporcionais às exigências, no que se refere ao oferecimento de subsídios ao fazer pedagógico, dentre outras ações que devem abranger inclusive os problemas sociais que envolvem o país, já que existem realidades diferentes, ou seja, instituições que precisam de apoio extra, dadas as suas particularidades.

Importa considerar que, apesar de o MEC pressupor contemplá-las, trata-se de uma iniciativa com pretensão que inegavelmente não se alcança a partir de estruturas padronizadas, motivo pelo qual é temerário avaliar as escolas brasileiras de modo objetivo e homogêneo por

variáveis específicas, classificando-as como tendo mais ou menos qualidade. Este índice não considera totalmente as peculiaridades sociais, econômicas e culturais que exercem influência direta, tanto nos resultados da escola quanto na sua classificação no sistema de avaliação. Possivelmente, o caráter descontextualizado do IDEB e a ausência de preocupação relacionada ao processo pelo qual se cumpre as metas preestabelecidas também prejudicam em grande medida o diagnóstico pretendido da realidade da educação brasileira.

Não se pretende com estes apontamentos insinuar que o problema da incompletude dos resultados é de fácil solução, mas almejar avanços significativos voltados para uma avaliação mais qualitativa com o máximo possível de fidedignidade nos resultados.

Nesse sentido, é necessário atentar para o fato de que este indicativo de qualidade prioriza em sua composição apenas dados de dimensões que são facilmente captados, principalmente porque o dado mais relevante pode emergir dos processos nos quais se dão o ensino e a aprendizagem. Sendo o IDEB um indicador objetivo, seguramente ele não consegue abarcar a complexidade do contexto em que a escola está inserida e o modo como estes processos ocorrem. Fato contemplado nas falas dos participantes desta pesquisa.

Outro aspecto importante deste contexto é que a sociedade tem sido levada a conceber o ranqueamento das escolas como benéfico, desconsiderando que os resultados deste índice refletem exclusivamente evoluções quantitativas, sem fazer sequer alusão ao padrão qualitativo de desenvolvimento efetivo dos alunos e sem considerar que o cumprimento das metas não é sinônimo de avanço. O agravante é o que tem sido feito em nome deste indicativo de qualidade envolvendo classificação, discriminação e premiação. Convém ressaltar que o IDEB não foi projetado para sustentar essas práticas, porém, sendo ampla e publicamente disseminado, guardará a vulnerabilidade de sua utilização que, a propósito, tem ocorrido com finalidades que se distanciam absolutamente do que foi projetado, ou seja, identificar a realidade das escolas para definir ações no sentido de torná-las eficientes na formação do cidadão autônomo.

As circunstâncias indicam que a sociedade está diante de uma nova forma de exclusão. Não tão nova, pois se dá nos moldes daquela promovida pela escola junto ao aluno, por meio da avaliação da aprendizagem. Há a permissão para o ingresso à escola, mas não há a garantia da apropriação do conhecimento científico, ou seja, se por um lado, atualmente o problema do acesso da população em idade escolar ao sistema público de ensino básico está quase equacionado, por outro lado, de acordo com Bittencourt (2009, p. 14) “[...] os fracassos parecem seguir proporcionalmente, uma vez que as taxas de analfabetismo, de repetência,

evasão e distorção idade-série insistem em retratar um país que, lamentavelmente, não conseguiu, até hoje, fazer seu dever de casa”.

Sendo assim, é fundamental admitir que quem concretiza a implementação de políticas e propostas para educação são os profissionais que atuam nas escolas e, principalmente, o fato de que estes profissionais, em geral, têm seus saberes e opiniões desconsiderados, uma vez que não participem dos bastidores destas políticas, apenas são obrigados a aceitar aquilo não tiveram a oportunidade de refletir ou planejar, o que, juntamente com a fiscalização, faz com que eles percam o controle do trabalho que precisam desenvolver e do modo como tudo deve ser executado, além de sua finalidade.

Apesar destes profissionais geralmente serem responsabilizados pelo fracasso dos alunos de maneira unilateral, não se pode perder de vista que os resultados, tanto de sucesso quanto de fracasso são determinados por vários fatores. As instituições de modo geral têm enfrentado grandes desafios no desempenho de suas funções e demonstrado não poderem contar com a efetiva participação do sistema e da própria comunidade neste processo. O que se percebe nas falas é que a escola está só na tarefa de buscar estratégias para a realização de um trabalho de qualidade que reflita verdadeiramente na vida dos alunos, e que as tentativas realizadas pelas instâncias superiores, na maioria das vezes, não resultam em modificações relevantes.

É fato que a educação se transformou muito rapidamente com a implementação de centenas de programas que ocorreram juntamente com propostas de regulação e acompanhar todas essas mudanças se tornou um grande desafio em razão do ritmo acelerado com o qual elas acontecem.

Neste cenário, como o IDEB repercute no trabalho dos professores e gestores desta escola? Antes de responder a esta questão, é importante destacar que a iniciativa de ouvir os profissionais abarcou, desde o princípio, a intenção de mostrar à sociedade, por meio do que emergisse das discussões grupais, como este índice tem refletido na atuação destes e mostrar as dificuldades enfrentadas e como se dá a busca pela superação da problemática. As falas foram analisadas em uma perspectiva histórico-cultural, considerando a base filosófica desta teoria que possui a marca da totalidade, o que permitiu um modo amplo e diferente de ver e valorizar a atuação docente, considerando sua complexidade.

De um modo geral, é possível perceber que o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação sofreu uma forte transformação nas últimas décadas, especialmente em razão dos processos de avaliação que incidiram sobre a escola em decorrência de acordos instituídos internacionalmente. Assim, os professores são forçados a darem conta das

cobranças externas, ao mesmo tempo em que precisam cumprir com as responsabilidades inerentes às suas funções.

Uma forte crítica se apresenta por meio dos dados coletados no que se refere à valorização do resultado em detrimento do desenvolvimento efetivo do aluno. Acrescentam-se a falta de preocupação com investimentos, a comparação inadequada dos resultados, a ideia de nivelamento, a ausência de preocupação com o processo pelo qual os resultados são obtidos, a qualidade da educação propriamente dita e especialmente a subversão do objetivo inicial do IDEB e, nesse contexto, não há subsídios suficientes ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, mas o comprometimento do trabalho que fica à mercê das exigências externas que, em geral, advém das políticas públicas.

Nestas circunstâncias, é importante destacar que as modificações que ocorrem na atuação docente tanto são determinadas pelas metas preestabelecidas que devem ser alcançadas a cada dois anos, geradoras de novas demandas de trabalho, quanto pelo fato destes profissionais se acomodarem no cumprimento de suas responsabilidades, justificando esta atitude pela crítica explicitada anteriormente.

É importante considerar que o contexto que envolve a instituição abarca questões peculiares que seguramente interferem nos resultados da escola, como o fato de ela estar situada em uma região periférica da cidade, atendendo uma clientela diferenciada. Nesse sentido, é pertinente salientar que o sistema educacional brasileiro precisa de uma democracia que considere a desigualdade de condições que envolvem as escolas, pois de nada adianta colher informações de variáveis socioeconômicas, por meio de questionários, como o MEC tem feito, se estas não são consideradas na mensuração nem tão pouco exploradas e apresentadas juntamente com a divulgação das notas. Igualmente é irrelevante mudar o nome da avaliação se as concepções que dão significado a elas não forem transformadas.

Temos claro que grande parte das contradições apresentada na escola atualmente já existia antes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O que este indicativo faz é dar maior visibilidade ao que já estava expresso neste contexto há décadas, por trazer outra dimensão do processo de avaliação, uma vez que antes a reprovação e aprovação se davam apenas na escola. Desde criação do IDEB, estes dados são disponibilizados à sociedade ainda que com limitações, tendo em vista que não se dá a devida ênfase aos elementos que compõem o resultado final que é divulgado.

Embora aparentemente a escola tenha maior autonomia, no fundo hoje ela está sendo totalmente controlada por novos mecanismos que estão sendo instaurados dentro do sistema

nacional de educação com cada vez maior complexidade. Isto porque a regulação aumentou, assim como a pressão que se faz com os dados de aprovação e de reprovação.

É evidente a inexistência de condições adequadas de trabalho, desde aspectos que envolvem a estrutura física da escola às condições de trabalho dos profissionais. O aumento de responsabilidades e de exigências tem sobrecarregado esta categoria, que se sente impotente no desempenho de suas funções, diante da precarização do seu trabalho.

São visíveis as angústias, a sensação de impotência e o desconforto que envolve professores e gestores, que tentam resguardar minimamente sua autoestima sob a justificativa de “estou com minha consciência tranquila”. Os dados revelam que, diante da complexidade que envolve o contexto educacional brasileiro, o que mais tem repercutido na vida deles e na escola como um todo é a subversão do objetivo inicial do IDEB e o que tem sido feito em nome deste indicativo de qualidade, pois não se trata apenas do monitoramento da qualidade da educação do país, mas principalmente incitar que a sociedade de um modo geral utilize os resultados das avaliações para comparar as escolas e discriminar as que não conseguem um bom posicionamento. O fato é que isto não faz com que os profissionais produzam mais, ao contrário, implicam novos desafios que os distanciam cada vez mais da efetivação de uma educação de qualidade. Conforme os dados revelam, pressionar via opinião pública seguramente não tem sido a melhor estratégia de mudança, principalmente em razão da maneira desleal com que as comparações são feitas, tendo em vista que o IDEB não contempla a complexidade do contexto. Os resultados deste índice são bem divulgados, porém a diversidade que inevitavelmente existe entre as instituições não é evidenciada, o que torna a comparação injusta.

Na perspectiva de um dos professores, a situação que se refere às condições de trabalho pode ser resolvida, desde que haja uma mudança radical na carga horária destes profissionais. Trabalho com dedicação exclusiva à escola e remuneração compatível.

Entende-se como necessário considerar esta possibilidade de mudança apontada, tendo em vista que com condições precárias de trabalho o professor sempre terá que eleger prioridades e estas nem sempre estarão a favor da aprendizagem do aluno. Os dados levantados, sem dúvida, refletem uma realidade vivida por grande parte dos profissionais da educação, em especial, na região amazônica.

Na tentativa de enfrentamento, registra-se o esforço de professores e gestores na constante busca por melhoria do índice, ainda que subordinados às políticas e às propostas implementadas, ou a atitudes inadequadas, uma vez que vale tudo na competição, desde que ao final se alcancem as metas.

Acredita-se latente a necessidade de compreensão aprofundada deste indicativo de qualidade, considerando sua presença diária nos contextos educacionais. Isto contribuiria significativamente para amenizar as tensões do processo de escolarização.

Com relação à concepção dos profissionais acerca do IDEB, observou-se conhecimento superficial, devido à implementação verticalizada das políticas públicas que inviabilizam espaços de discussão, reflexão e produção de juízos de valor indispensáveis ao trabalho. Percebe-se que os profissionais tocam em pontos nevrálgicos deste indicativo de qualidade, mas eles não têm a percepção da importância dessas informações e do que estes conhecimentos representam para a sua atuação e para a escola como um todo. Suas falas anunciam a falta de consciência da situação que envolve o contexto no qual estão inseridos. É possível perceber, também, uma ausência de estabelecimento de relação entre os fatores que compõem o sistema de avaliação da educação básica brasileira e as questões socioeconômicas e culturais que influenciam diretamente os resultados que são apresentados.

Não se pode ignorar que a falta de compreensão demonstrada pelos Professores e Gestores sobre o que realmente é o IDEB e as variáveis que compõem a sua equação fragilizam as críticas em sua substância. Neste contexto, destacam-se três pontos marcantes: primeiro, a adesão dos profissionais às determinações externas em decorrência de exposições vexatórias e desnecessárias, que causam vergonha naqueles que fazem parte de uma instituição que não conseguiu um bom posicionamento no *ranking*. Segundo, o oferecimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos que concentra um alto índice de evasão, porém os alunos não participam das provas de desempenho, em outras palavras e na concepção dos profissionais, desempenho zero e índices de evasão acima da média que prejudicam o resultado da escola. Além da possibilidade de não haver correspondência entre o trabalho supostamente desenvolvido e o suposto resultado.

As falas revelam que, em razão do que tem sido feito em nome deste indicativo de qualidade, realmente vale tudo no cumprimento das metas, inclusive manipulações. Os profissionais têm sido pressionados, discriminados, cobrados e tem, principalmente, sentido na pele o peso de serem responsabilizados pelo fracasso dos alunos e da escola como um todo.

Contudo, não se trata de negar neste estudo o direito e o dever do Estado de avaliar, mas de propor a superação do reducionismo que historicamente está associado aos processos avaliativos, já que, além da disseminação dos resultados, existe a repercussão do índice na escola e no trabalho dos profissionais que nela atuam. Nesse sentido, acreditamos que pensar e realizar a avaliação da educação básica exige muito mais do que somente pensar o somatório dos dados utilizados na equação que dá origem aos resultados apresentados pelo

IDEB à sociedade, especialmente porque já se constatou que ela não abrange em seu contexto todos os aspectos necessários. Esta equação precisa de aprimoramento, de modo a permitir que a diversidade da clientela atendida pela educação brasileira seja considerada. Entende-se que desta forma seria possível vislumbrar uma efetiva orientação às políticas públicas voltadas para a educação. Daí a necessidade de discussões científicas sobre o IDEB com o intuito de colaborar com seu aperfeiçoamento.

Diante dos resultados, não se pode continuar ignorando a repercussão deste indicativo de qualidade para a escola, para os profissionais e até mesmo para os alunos e suas famílias. Os resultados apresentados pelo IDEB não representam transformações efetivas para o contexto educacional. Além disso, não tem contribuído com as escolas que apresentam maiores dificuldades no desenvolvimento dos trabalhos, ao contrário, tem incitado competição e pressão em todos os sentidos.

Acreditamos que com esta pesquisa, avança-se no sentido de entrar em contato com a concepção dos profissionais sobre o IDEB, considerando suas diferentes perspectivas e oferecendo condições para que pudessem se manifestar acerca do que muda em suas atuações a partir deste índice, principalmente porque os rumos que este indicativo toma são indefinidos, o que não permite saber se serão positivos ou negativos. Nesse sentido, esta pesquisa amplia os conhecimentos produzidos até o momento sobre o IDEB, quando se propõe a ouvir professores e gestores, com o intuito de compreender como vivenciam a implementação do índice no seu contexto escolar.

Consideramos que compreender a repercussão deste índice no cotidiano de uma escola pública brasileira pode ser um caminho que contribua para superação de parte das problemáticas que se verifica nos discursos, pois o Sistema de Avaliação da Educação Básica, sendo um eixo estruturante que sustenta as políticas educacionais no Brasil, deve ser constantemente repensado e melhorado. Do contrário, ele servirá simplesmente de mero e equivocado sistema de monitoramento, tendo o IDEB como sua expressão maior, mas sem oferecer contribuições relevantes para a construção de uma educação de qualidade para todos.

Espera-se, sobretudo que estes resultados promovam reflexões não somente no que concerne à eficiência ou não da escola e dos profissionais, mas principalmente sobre a eficácia das políticas públicas para a educação, percebendo os pontos que podem ser melhorados, adaptados ou mesmo modificados e colaborar com o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Esta pesquisa permite entender quão ampla é a temática e quão necessários se fazem novos estudos que abarquem outras dimensões e outros sujeitos. Por exemplo, na perspectiva

de continuar a aprofundar mais o nosso conhecimento acerca do IDEB, nos sentimos motivada para avançar no mundo acadêmico com estudos em nível de doutorado desenvolvendo pesquisa que privilegie o olhar do aluno sobre a temática.

## REFERÊNCIAS

- ABONIZIO, G. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**, Londrina, edição n. 1, vol. 1, p. 1-28, jan./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2015.
- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 40, vol. 14, p. 35-50, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a04.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87330049008.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2014.
- ANTUNES, F.; SÁ, V. Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankings e regulação da educação. In: STEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 112 - 146).
- ARAÚJO, L. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 2, p. 24-31, set. 2007. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>>. Acesso em 18 out. 2014.
- ARTONI, C. B. **Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos: escolas do Campo e Municípios Rurais no Estado de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.
- ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. (p. 185 – 220).
- BARBACOVI, L. J.; CALDERANO, M. da A; PEREIRA, M. C. O que o ideb não conta? Considerações iniciais. In: CALDERANO, M. da A; BARBACOVI, L. J.; PEREIRA, M. C. **O que o ideb não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. (p. 13 – 30).
- BARBOSA, H. S. O papel do professor, a educação e o incosciente. In: CALDERANO, M. da A; BARBACOVI, L. J.; PEREIRA, M. C. **O que o ideb não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. (p. 167 – 176).
- BARBOSA, R. **Oração aos Moços**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 1999.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARREIROS, D. R. A. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BARROS, R. N. Avaliar, medir, planejar: as minúcias do SAEB. In. BARROS, R.N. **Escola pública: da autonomia “concedida” à autonomia possível**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. (p. 95 – 101).

BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada: limites e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

BETINI, M. E. S. **Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras – 1997 a 2000**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

BIANI, R. P.; BETINI, M. E. S. Do avaliar a aprendizagem ao avaliar para a aprendizagem: por uma nova cultura avaliativa. **Teoria e prática**. v. 20, n. 35, jul./dez. 2010, p. 71-88. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v20n35/v20n35a06.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BITTENCOURT, E. de S. **Políticas Públicas para a Educação Básica no Brasil, Descentralização e Controle Social: limites e perspectivas**. 2009. Dissertação (Mestrado) – PPFH, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2012.

BRASIL. Decreto Presidencial de nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 29 mai. 2013.

CALDERANO, M. da A; BARBACOVI, L. J.; PEREIRA, M. C. **O que o ideb não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no estado de São Paulo, Brasil**. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

CERQUEIRA, I.; MOURA, J.; CUNHA, J. G. B. Prova Brasil e seus efeitos na profissão dos docentes das escolas públicas Marte e Vênus. In. CALDERANO, M. da A; BARBACOVI, L.

J.; PEREIRA, M. C. **O que o ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. (p. 177 – 193).

DIGIOVANNI, A. M. P.; SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. **Cadernos PROLAM/USP**, São Paulo vol. 13, n. 24, p. 47-60, jan/jun. 2014.

FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra *Psicologia Pedagógica*. In. FACCI, M. G. D.; TULESK, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009. (p. 87 – 106).

FERNANDES, M. A. **Desafios para uma educação de qualidade: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no município de Juara-MT**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso em 29 out. 2012.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

GATTI, B. A. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, n 09, p. 7-18, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf>>. Acesso em 14 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

KOHARA, L. T. **Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar: estudo com crianças residentes em cortiços**. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

LUZ, H. A. B. da. Produção histórica e social: pressupostos da psicologia histórico-cultural. In. LUZ, H. A. B. da. **O lugar da emoção na avaliação psicológica de dificuldades de aprendizagem: aberturas à perspectiva histórico-cultural**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCHS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande-MS. (p. 48 – 100).

MARTINS, E. B. A. Responsabilidade profissional, cobranças externas e processo de culpabilização docente. In. CALDERANO, M. da A.; BARBACOV, L. J.; PEREIRA, M. C. **O que o ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. (p. 145 – 166).

MARTINS, L. M. A personalidade do professor e a atividade educativa. In. FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (orgs.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: Eduem, 2009. (p. 135 – 150).

MEDEIROS, M. L. **Gestores Escolares**: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In. MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. (p. 27 - 62).

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba-PR, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2671\\_1108.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2671_1108.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2015.

NOIMANN, E. F. Avaliações institucionais externas: Ensaio sobre o IDEB e Prova Brasil. **3º Congresso Internacional de Educação**, Ponta Grossa-PR, 2011.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em 10 jan. 2015.

OLIVEIRA, S. B. de; MENEGÃO, R. C. S. G. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a17v33n119.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2012.

PEREIRA, M. C.; CALDERANO, M. da A.; MARQUES G. F. C. Algumas implicações das avaliações externas no trabalho docente. In. CALDERANO, M. da A.; BARBACOVÍ, L. J.; PEREIRA, M. C. **O que o ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. (p. 31 – 49).

PEREIRA, M. C.; FERNANDES, A. M. O. As avaliações externas em contextos escolares. In. CALDERANO, M. da A.; BARBACOVÍ, L. J.; PEREIRA, M. C. **O que o ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. (p. 125 – 144).

ROMERO, S. M. A utilização da metodologia dos grupos focais na pesquisa em psicologia. In: SCARPARO, E. (org.). **Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. (p. 84 - 104).

ROSSLER, J. H. Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. (p. 93 - 116).

SÁ, V. A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>>. Acesso em: 11 de fev. 2013.

SILVA, I. S. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2012.

SILVA, M. A. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>>. Acesso em 30 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, vol. 11, n. 21, p. 255-264, jul/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193517360006.pdf>>. Acesso em 25 set. 2014.

SOARES, J.F. IDEB na Lei? **Simon’s site**, 13 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2352&lang=pt-br>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SOBRINHO, J. D. et al. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L. C. de (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. (p. 99 - 213).

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

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. (p. 241-278).

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010a. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1637/1303>>. Acesso em 14 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: SOUZA, M. P. R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. 2010b. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP. (p. 13-18).

\_\_\_\_\_. A psicologia escolar e educacional em busca de uma perspectiva crítica. In: SOUZA, M. P. R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. 2010c. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP. (p. 19-42).

STOCO, S. **SAEB: uma análise da política**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B. Acepções ao termo qualidade na educação. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, p.4, n. 1, p. 79-86, jan./jun. 2013. Disponível em: <[http://indicadoresdequalidade.unoesc.edu.br/images/uploads/Acep+C2%BA+C3%81es\\_a\\_o\\_termo\\_qualidade\\_na\\_educa+C2%BA+C3%BAo.pdf](http://indicadoresdequalidade.unoesc.edu.br/images/uploads/Acep+C2%BA+C3%81es_a_o_termo_qualidade_na_educa+C2%BA+C3%BAo.pdf)>. Acesso em 25 nov. 2014.

TULESKI, S. C. Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação**. Maringá: Eduem, 2009.

VIANNA, H. M. et al. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L. C. de (org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. (p. 99 - 213).