

---

## *O IDEB COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UMA VISÃO CRÍTICA*

---

*José Márcio Silva Barbosa*

(Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG)

*Rita Márcia Andrade Vaz de Mello*

(Universidade Federal de Viçosa - UFV)

*Resumo:* O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem sido instrumento de avaliação da aprendizagem escolar. Com seus testes padronizados e resultados apresentados na forma de dados quantitativos, tem sido o referencial de avaliação para se medir a qualidade de ensino na rede pública de ensino, nas últimas décadas. Tendo como horizonte de análise a perspectiva que acabamos de assinalar, o presente artigo objetiva abrir um leque de entendimento e críticas sobre o tema proposto, como subsídio de reflexões e debates para aqueles que se dedicam ao trabalho escolar. Mostrou-se que, se por um lado a avaliação escolar é necessária, por outro, ela forja um terreno contraditório, porque não se pode escalonar a melhoria da qualidade de ensino por meio de dados quantitativos apenas, sem ao menos analisar e avaliar a concretude do que se instaura na educação escolar e na aprendizagem do educando. Esse é o propósito deste artigo.

*Palavras-chave:* IDEB. Avaliação da aprendizagem. Qualidade de ensino.

### *IDEB AS A SCHOOL LEARNING ASSESSMENT TOOL: A CRITICAL VIEW*

*ABSTRACT:* The Basic Education Development Index (IDEB) has been the tool to assess school learning. With its standardized tests and results presented as quantitative data, it has been the evaluation reference to measure the quality of teaching in public schools over the last decades. Having the aforementioned perspective as an analysis scope, this article aims to widen the range of understanding and criticism about the proposed subject, as subsidies for reflections and debates to those who are dedicated to schoolwork. It has been demonstrated that, if on one hand the evaluation of schools is necessary; on the other, it forges a contradictory terrain, because the improvement of teaching quality cannot be measured only by means of quantitative data, without at least analyzing and assessing the concreteness of what is established in education and in the learning of students. This is the purpose of this article.

*Keywords:* IDEB. Learning assessment. Quality of teaching

## Introdução

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem sido o instrumento de avaliação de caráter amostral que passou a produzir informações a respeito da realidade educacional brasileira, no intuito de fornecer subsídios para elaboração de políticas públicas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

O presente texto tem, como propósito, incitar uma análise crítica, por considerar necessário entender, nesse dado momento, questões relevantes sobre a temática em foco. Inicialmente, estamos partindo da premissa de que as discussões aqui apresentadas possam levar a comunidade escolar a contradizer, aceitar, contextualizar e adotar atitudes contrárias ou não, que pairam sobre o resultado do indicador.

É preciso chamar a atenção para o fato de que ainda persiste, mesmo depois de inúmeros estudos e pesquisas que exploram as temáticas, a influência do conjunto de forças predominantes em um dado contexto em que se desenvolve o cotidiano escolar. Na tentativa de compreender essa gama de aspectos envolvidos na avaliação da aprendizagem escolar que se funda na aferição do IDEB, através de uma base generalista cujos resultados têm sido apresentados como verdades deterministas, uma vasta produção vem buscando explicar não apenas as bases conceituais entre ambos, como também o saber construído nas experiências cotidianas escolares.

Diante do exposto, essa relação sugere expectativas, tanto para a gestão escolar quanto para a sociedade civil, educadores e formuladores de políticas educacionais, voltando-se para verificação, constatação e comprovação de que, apesar das críticas e diante das limitações desse indicador, acredita-se que eles fornecem informações importantes sobre as escolas, sobretudo, porque tem sido um instrumento que consegue gerar dados para grande parte das escolas brasileiras em todos os estados e quase na totalidade dos municípios.

## IDEB: Algumas Referências Teóricas

Nos últimos tempos, o termo qualidade tem ganhado destaque na educação brasileira e constitui a síntese de preocupação de educadores e formuladores de políticas públicas de educação. Assim, foram iniciadas políticas de avaliação educacional, com o objetivo de assegurar padrões mínimos de aprendizagem dos alunos. Um dos desafios postos na atualidade é o de criar condições favoráveis ao aumento do processo de responsabilização pelos resultados que ora elegem professores, ora os gestores escolares pelo sucesso ou fracasso escolar.

Ao chegar à escola, a avaliação passou a ser utilizada como instrumento de medida para verificar o quanto de seu conteúdo o aluno assimilou. A LDBEN n. 9.394 de 1996 indica a avaliação da aprendizagem como meio de diagnosticar o desempenho, de promover novos conhecimentos, exigindo respostas mais criativas da comunidade escolar e o devido uso da sua autonomia. Há fortes evidências de que os fatores que tornam uma escola mais eficaz que outra em promover bons resultados em testes padronizados perpassam pelas estratégias dos professores e pela organização da sala de aula. Tal afirmação pode ser observada pelos dados das avaliações de larga escala sobre o desempenho da educação básica, o que tem levado diversos estudos e pesquisas a entender o problema da falta de qualidade que, nos últimos tempos, tem sido apontada como obstáculo, tendo em vista os resultados encontrados.

A análise desse pressuposto e contornos nos leva a afirmar, conforme assinalou Furlan (2006), que a escola precisa dar satisfação de suas ações. Alunos, professores e família precisam da referência de alguns índices, que, empregados conscientemente, fornecem indicação de conhecimentos e apontam intervenções necessárias, posto que a avaliação só faz sentido se for utilizada com a qualidade de saberes dos alunos, como forma de colher elementos para que a educação escolar aconteça de forma próxima à realidade e dentro de um contexto dinâmico e sujeito a constituir mudanças. É por conta dessa compreensão que, para melhorar a radiografia do ensino público brasileiro, foi feito um levantamento pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pela primeira vez em 1990. Ele apontou, em 1995, que as escolas básicas particulares detinham índices mais favoráveis que as públicas, desde sua

estrutura física até o desempenho escolar. A experiência do SAEB foi extremamente positiva, e serviu para revelar os sérios problemas de qualidade enfrentados pela educação pública brasileira. Desde a década de 1990, o país vem perpetrando medidas no campo educacional, buscando possibilitar acompanhamento de metas educacionais por escola. Neste sentido, predomina a visão da avaliação como mediação do desempenho dos alunos e das instituições escolares, pois, refere-se ao SAEB, como meio de dar condições aos diretores/as das escolas para “[...] saber se seus esforços para melhorar as condições de aprendizagem no seu estabelecimento de ensino produziram ou não os resultados esperados” (BRASIL, MEC, 2007).

Como peça substancial do conjunto de ações em curso, recentemente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que vigora no país desde 2007, constitui-se em um guia para ação, com a finalidade de enfrentar os problemas educacionais no Brasil, focando prioritariamente os níveis de qualidade a serem alcançados em todas as modalidades de ensino, mediante programas, metas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social de todos os envolvidos na melhoria da qualidade da educação (BRASIL, MEC, 2007). Neste sentido, o PDE reflete a preocupação com a qualidade da educação retratada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com a necessidade de estabelecer padrões e critérios que sirvam para monitorar o sistema de ensino no Brasil, na busca por indicadores que pudessem medir o desenvolvimento das escolas brasileiras e o progresso dos programas colocados em prática pelo Estado, em 2007, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) criou o IDEB, o qual vem gerando seus dados e estudos educacionais e realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidade de ensino (FERNANDES, 2011).

O IDEB sinaliza a importância de se ter uma visão crítica sobre o que se pauta na avaliação da aprendizagem escolar e a natureza do resultado empregado. A projeção dada a ele e sua visibilidade na mídia transcendem o espaço escolar, instaurando a avaliação de descentralização e controle, em que as transferências de responsabilidade pelo fracasso ou êxito educacional são imputadas a cada escola (PASCHOALINO; FIDALGO, 2011), visando demonstrar a situação da educação básica no Brasil, por meio do levantamento de informações nas diversas escolas do País, com vista à melhoria da qualidade, o que por sua vez pode

representar um avanço nas condições de acompanhamento e monitoramento da situação educacional formal brasileira (SCHNEIDER; NARDI, 2014). Ele apoia-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação, aliados aos indicadores de aproveitamento escolar e, para obter o êxito esperado, o IDEB mede o desempenho das escolas a partir de três conceitos: a aprovação, a evasão e a média obtida nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, levantados na Prova Brasil (BELO e AMARAL, 2013). Os indicadores são combinados: 'indicadores de fluxo' (que abrange aprovação, repetência e evasão) e 'pontuações em exames padronizados', obtidos por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino, sendo esses exames realizados por alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>o</sup> ano para os alunos do ensino médio (DOURADO, 2007). Desse modo, a utilização desse indicador esbarra nas especificidades, dificuldades e divergências de entendimento que podem ocorrer na leitura dos índices e resultados apresentados pelas escolas no Brasil e no seu uso como fonte de ação política para resolver os problemas históricos que acompanham a organização da educação no País (BELO e AMARAL, 2013).

A partir desta constatação, é possível que cada sistema deva evoluir segundo pontos de partida distintos, com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional, considerando o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE) observada atualmente, o que, em comparação aos países internacionais, foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no *Programme for International Student Assessment* (PISA) e no SAEB (FERNANDES, 2011). As provas escolares que induzem a esse tipo de aferição, que são usualmente empregadas como única forma de avaliação confiável para o cálculo do IDEB, são obtidas através dos critérios de notas de cada aluno, seja nas avaliações do Provinha Brasil (ensino fundamental), seja na Prova Brasil (ensino médio), a fim de verificar a influencia dessas avaliações no desempenho dos alunos das escolas públicas.

Sobre a combinação destes indicadores de desempenho em exame padrão, quanto mais alta forem suas notas nas

avaliações, mais altos serão os resultados do IDEB da escola. Nessas circunstâncias, acreditamos que, ao contrário do exposto, pode-se criar uma situação de frustração para os segmentos da escola, uma vez que busca imprimir a esse ente mudanças significativas, a fim de que atendam às novas demandas das avaliações por resultados. Com relação a esse instrumento, Saviani (2007) argumenta que o índice se expressa de forma numérica, o que traz certa confusão na interpretação e na divulgação. A avaliação de cada aluno e de cada escola materializada pelo IDEB pode impactar as políticas municipais, com o intuito de se (re) pensar e resolver os problemas relacionados à evasão e repetência e promover a aprendizagem dos alunos (BELO e AMARAL, 2013). É preciso ter atenção na hora de compreendê-lo e introduzi-lo na rede pública de ensino, tendo em vista que ele coloca em causa apenas o desempenho dos alunos e das escolas, excluindo outros fatores que intervêm nas condições de qualidade (SCHNEIDER; NARDI, 2014).

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à qualidade da educação. Falar sobre qualidade é uma tarefa delicada, uma vez que envolve o risco de especularmos sobre as possibilidades teóricas de maneira desarticulada do que ocorre na realidade escolar. Desse modo, é preciso esclarecer quais são os adjetivos dessa qualificação, pois ela tem ocupado posição de destaque nas políticas públicas há alguns anos, ainda que os diferentes agentes sociais tenham atribuído significados distintos para esse termo. Diante das definições e das explicações dadas por alguns autores, podemos considerar que existe uma vasta literatura sobre estudos que confirmam sua natureza, o que vem gerando um longo e complexo debate, cujo início deu-se há mais de 20 anos. Nesse ínterim, a preocupação com a expansão da escolarização foi muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta da qualidade, sendo que esta pode ser identificada com a permanência exitosa dos alunos na escola (CASTRO, 2009).

Assim, ela deve permear ações voltadas para uma gestão escolar eficiente, repercutindo na igualdade de acesso, na permanência, no rendimento e, principalmente, na qualidade da aprendizagem dos alunos, tendo em vista que o problema que ainda precisa ser trabalhado são as altas taxas de repetência e a elevada evasão dos alunos, que abandonam a escola sem concluir o ensino básico. Segundo Dourado (2009), a necessidade de melhorar o desempenho escolar exige

medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança no quadro atual.

Ao discutirmos as políticas escolares atreladas aos interesses do capital, é possível verificar, na perspectiva de Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola deve promover a todos o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania, também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois, na visão destes autores, qualidade é um conceito implícito à educação e ao ensino.

Diante do contexto, o IDEB trabalha essas variáveis em suas avaliações (DOURADO, 2007) e, a partir disso, define critérios para melhorar o processo de aprendizado, levando em consideração a individualidade de cada escola, possibilitando identificar os pontos negativos, tendo respaldo no crescimento gradual da média, que significa alunos com frequência escolar adequada e um aprendizado eficiente.

O que temos observado, nas últimas décadas, é que o termo 'qualidade' ou 'melhoria da qualidade' tem sido empregado, com muita ênfase, em quase todos os setores da sociedade contemporânea. Segundo Felício (2011), a centralidade atribuída à questão da qualidade, desprovida de sua dimensão política, possibilitou o deslocamento de termos como 'eficiência', 'eficácia' e do próprio termo 'qualidade', utilizados na área empresarial e dentro da escola, trazendo junto todo o caráter ideológico do mercado, o que de certa forma vem influenciando o cotidiano das pessoas e da escola (ARAÚJO; ANDRADE, 2011). Estes movimentos teóricos imprimem a racionalidade técnica nas organizações escolares; segundo Schneider e Nardi (2014, p.10), o modelo administrativo gerencial, com a lógica de mercado sendo transposta para a gestão pública, vem sendo discutido a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas; entre muitas destas, a tradução mais usual tem sido a prestação de contas ou responsabilização (*accountability*) como parte do discurso político-ideológico que anuncia preocupação com a qualidade

dos serviços públicos, privilegiando a associação entre *accountability* educacional e os procedimentos de avaliação vinculados em testes padronizados.

Essa forte presença basilar da visão economicista na educação vem sendo recomendada e intervêm, paulatinamente, nas novas formas de gestão e na definição das bases de reformas educacionais, no intuito de estabelecer mecanismos de controle e de avaliação dos serviços educacionais. Percebe-se que as novas estratégias que vêm sendo estabelecidas pelo neoliberalismo e pela regulação do mercado relacionam-se à produtividade e aos resultados ou, como bem afirma Torres (2001), continuam sendo entendidas, fundamentalmente, como ênfase no ‘quanto’ e nos resultados, em vez de no ‘quê’ e nos processos.

Nesse sentido, o modelo gerencial que está em consonância com os princípios da nova gestão escolar deve-se ao fato de os neoliberais acreditarem que a educação enfrenta uma crise de qualidade, derivada da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da escola. Essa constatação implica discussões e argumento crítico às demandas educacionais, porque caminham em sentido contrário aos anseios da educação. O mais importante deles é que muitas daquelas demandas apresentadas às escolas não podem ser resolvidas apenas por meio da responsabilização pela introdução da lógica de resultados. Como argumenta Libâneo et al. (2010), para viabilizar uma gestão com essas características, as escolas têm sido organizadas ou reorganizadas em várias estruturas nas instâncias do sistema educacional no País, na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, cujo desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão de obra e na requalificação dos trabalhadores para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo e, conseqüentemente, tem sido quase impossível desvincular gestão escolar de gestão empresarial, em razão das condições de trabalho necessárias para responder a todas as demandas que lhes são apresentadas (PARO, 2000).

Desse modo, a necessidade de superação da atual ordem econômica e social é apresentada por Paro (2000) em direção a uma organização social que garanta ao homem o domínio mais adequado possível de forças naturais e os

coloque em benefício da liberdade e do desenvolvimento coletivo, concebido em termos das expectativas ou conceitos prévios que os participantes do sistema educacional e da comunidade escolar atribuem a ele. Se não houver visão crítica do processo e significado diferente ao ato de planejar, considerando as reais possibilidades de mudança de atitude de toda a equipe escolar frente aos desafios e aos problemas apresentados, o planejamento da escola ficará reduzido à elaboração de ações educativas, que apenas atendem às exigências mínimas de uma educação mercadológica, capitalista e empresarial, pois, como destaca Libâneo *et al.* (2010, p. 297) “as formas de organização dos sistemas de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos”. Diante do exposto, essas constatações contribuem para a compreensão de que o conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino (DOURADO, 2007).

Outro argumento central nessa construção de melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem pode ser assim resumido: o diretor é um líder institucional, até por força das diversificadas atividades que exigem dele a clareza dos objetivos a serem atingidos, pautada pelo questionamento que fazem da gestão democrática e da qualidade de ensino, e por uma percepção crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade (FRANCISCO, 2006). É ele que permite discutir gestão escolar e qualidade de ensino, bem como trazer reflexões sobre as instâncias do planejamento, da execução, na avaliação e no *feedback* da necessidade da escola. E cabe justamente a ele a tarefa de combater o ensino ruim que a educação básica oferece (SAVIANI, 2007).

É imperioso que se desenvolvam esforços para determinar os objetivos e os meios ao seu alcance. O IDEB busca apontar alguns fatores necessários para se atingir índices elevados, entre os quais se destacam: enfrentar as deficiências igualmente significativas relacionadas ao projeto político-pedagógico, organização escolar, ensino e aprendizagem dos alunos, conselho escolar, reuniões com pais, diálogo com toda a comunidade escolar, entre outros, com vistas ao oferecimento da qualidade educacional. Primordialmente, é preciso focar no problema dos alunos que não concluem o ensino fundamental e médio (BELO; AMARAL, 2013). Logo, esse indicador permite uma ponte permanente de

comunicação, devendo, por isso, orientar-se “pela transparência, atender ao direito à informação e ter em consideração outros princípios legais e éticos congruentes com as especificidades das situações [...]” (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 20).

## IDEB e Avaliação da Aprendizagem Escolar: Afinal, de que se trata?

A qualidade de ensino atrelada à avaliação externa permite-nos vislumbrar o quanto é importante, no momento atual, analisar a concretude do que se instaura na educação escolar e na aprendizagem do educando.

Nesse sentido, o governo federal tem se empenhado na execução de suas políticas de avaliação, buscando o aperfeiçoamento metodológico, técnico e instrumental e operacional de suas práticas de medida, avaliação e informação (SOUSA; FREITAS, 2004). É possível apreender algumas características que se fazem presentes no procedimento adotado. Nesse ponto, o fortalecimento das iniciativas de avaliação externa, como diretriz da política educacional para melhorar a qualidade da educação das escolas, tem gerado algumas tensões em que é possível reconhecer as inflexões que procuram associar índices de qualidade à avaliação externa. É um dos argumentos refere-se à consideração de que a educação escolar é condição indispensável para o desenvolvimento econômico, notadamente para os países caracterizados como emergentes (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

O Ministério da Educação (MEC) também buscou explicitar os vínculos da avaliação em larga escola com diretrizes e propostas para o currículo da educação básica, primeiramente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, depois, por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas iniciativas de avaliação tomaram-se importantes mecanismos pelos quais o governo federal marcou sua presença na gestão da educação básica no País, disseminando uma lógica competitiva e de prevalência dos resultados (SOUSA; FREITAS, 2004). Trata-se de ‘medida de resultados’, realizada numa perspectiva individualizada que

acaba por enfatizar o mérito e avaliar as históricas seletividade e exclusão na educação básica, uma vez que não tem em vista oportunidades para mudar a insuficiente competência do examinado. O diagnóstico das competências propicia a seletividade na continuidade de estudos e na inserção do jovem no mercado de trabalho (SOUSA; FREITAS, 2004).

Pensar a avaliação da aprendizagem como resultado de testes padronizados torna-se fator de inquietação e desafiador ao desmitificar o seu papel. O que chama mais a atenção nas ideias de Machado e Alavarse (2014) é o esforço de mostrar que as avaliações externas, além da associação mecânica entre desempenho em provas e trabalho docente, vêm desprezando frequentemente as condições das quais emergem esses resultados, confundindo-se como um modelo de gerenciamento de recursos humanos, retirando-lhes todo o potencial pedagógico.

A crítica que se faz ao IDEB é a possibilidade de diagnosticar os sistemas de ensino, aferindo seus níveis de qualidade, a qual, majoritariamente, vai sendo associada ao desempenho em provas padronizadas. Entretanto, alguns pontos devem ser considerados quando se analisam essas questões.

Utilizando-se de fórmulas matemáticas e cálculos bastante complexos, é estabelecida uma média que serve de referência para considerar o sucesso ou retrocesso no processo de ensino que cada rede obtém, comparando os resultados obtidos com a média estipulada para cada instância avançada, e indicar o avanço no IDEB esperado para o ano seguinte. Segundo Machado e Alavarse (2014, p. 171), a pressão pelo aumento de notas parte do princípio de que a avaliação gera competição e esta gera qualidade. Embora a concepção de qualidade associada ao IDEB seja um tanto reducionista, por não contemplar aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível considerar algumas potencialidades no IDEB por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, destacando o contexto escolar e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 422).

A dinâmica econômica faz sentido nos sistemas escolares. O melhor processo a ser adotado e as decisões referentes à sua gestão passam a ser responsabilidade de

todos, especialmente para responderem às exigências da nova economia globalizada e competitiva. Uma das características do trabalho moderno é a individualização da gestão dos trabalhadores/professores, mediante a vinculação do salário à *performance*. Para Souza (2013, p. 163), trata-se da renúncia dos professores em função dos resultados obtidos pelos seus alunos e da introdução de uma nova concepção de trabalho docente, em que a competição e os valores empresariais constituem referenciais para a organização e a gestão do trabalho, numa visão pragmática e utilitarista. De acordo com essa lógica, recomenda-se a adoção de uma avaliação externa no interior da escola, a partir do controle dos resultados e a uma reestruturação dos processos didático-pedagógicos de forma impositiva, hierárquica e vertical (SANTOS, 2004). Em decorrência dessas constatações, avalia-se o aluno com o objetivo explícito de verificar a aquisição de competências e habilidades. Provas e testes padronizados têm sido utilizados como instrumento avaliativo e continuam se pautando em ideias classificatórias e eliminatórias: o bom e o mau aluno, a escola que alcançou ou não determinada porcentagem estabelecida pelo índice, etc. Desse modo, a avaliação sistêmica dos alunos privilegia um currículo que valoriza apenas duas áreas de conhecimento: o Português e a Matemática. As cobranças para o desempenho nessas disciplinas, a partir do IDEB, cresceram e comprometeram a formação mais ampla dos alunos (PASCHOALINO; FIDALGO, 2011).

Avaliar o desempenho escolar da rede pública de ensino é uma das maneiras de avaliar as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas. Uma boa medida para alcançar essa finalidade e que pode surtir uma postura crítica e dialógica perante a equipe escolar seria associar o valor do teste padronizado da avaliação dos resultados educacionais ao efeito que a escola gera no nível da aprendizagem alcançada. De forma geral, a avaliação da aprendizagem escolar poderá ser definida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades dos alunos, a fim de conseguir ajudá-los a prosseguir seu processo de educação com êxito (FURLAN, 2006).

As determinações estratégicas entre os bons e os maus no desempenho educacional negligenciam o ator social de relevante importância: o alunado. O que estamos tentando propor é que, talvez, os efeitos gerados pelas escolas nos diferentes tipos de resultados educacionais podem e devem ser explorados, avaliando-se os pontos fortes e fracos que têm

impactado o seu desenvolvimento. Como exemplo, podemos destacar os efeitos que ocorrem na melhoria da leitura, da escrita, na habilidade e no desenvolvimento do aluno, e se a escola possui condições agradáveis ao estudo e à aprendizagem do educando. É lógico que a atribuição de outros fatores, também, opera por outros mecanismos que levam a contextualizar tais discussões. Entretanto, para examinar a combinação nos resultados entre as escolas, seria crucial identificar pontos de estrangulamentos da melhoria da qualidade de ensino. Essa preocupação com números, testes padronizados e dados quantitativos podem levar professores a colocarem determinados obstáculos ao ensino, dada a preocupação com *ranking* que o IDEB vem apresentando entre as redes públicas de ensino.

A necessidade da tomada de consciência dessas influências para que a prática avaliativa não reproduza um distanciamento do objetivo fundamental da educação, que é o pleno desenvolvimento do indivíduo, a construção de conhecimento e de um saber que o leve a compreender o seu papel na sociedade e no exercício da cidadania permeiam todas as fases de identificação dos fatores políticos, passando pela formulação, execução, monitoramento, chegando até o processo de avaliação.

Podemos listar, também, a ausência de espaços coletivos de reflexão e de crítica da comunidade escolar a despeito de todas essas questões. Nesse sentido, o desafio, no tempo presente, constitui-se na busca das experiências, do diálogo, da reflexão sobre como a medida avaliativa sob a luz do IDEB tem sido aplicada na prática e as possíveis problematizações e superações no espaço real da rede pública de ensino.

Se os resultados do IDEB apontam crescimento vertiginoso na qualidade de ensino em determinadas escolas, então, é preciso pensar em conhecer mais profundamente o repertório de estratégias de aprendizagem e estudo de nossos alunos, principalmente, daqueles em risco de repetência e evasão escolar. Segundo Paula e Moreira (2014), quando consideramos ambientes educacionais mais efetivos em termos de promoção de aprendizagem, pensamos em ambientes que engajam os estudantes em uma diversidade de ações e, conseqüentemente, no uso de uma diversidade de recursos mediacionais específicos, que viabilizam essas ações. Nesse caso, restringir a avaliação a provas e testes equivale a exigir que os estudantes usem o lápis e o papel como únicos

recursos mediacionais e a escrita como único modo de comunicação para expressar conhecimentos, cuja construção e utilização dependem de outros recursos e de múltiplos modos de comunicação (PAULA; MOREIRA, 2014, p. 21 *apud* POZZER-ARDENGI; RODI, 2007). Cabe destacar que não é o caso de examinar aqui, em detalhes, o conceito e as propriedades desses recursos mediacionais. Entendemos a sua importância no debate para a avaliação escolar, mas isso nos levaria a percorrer outro caminho.

Sabemos, ainda, que a escola é uma instituição social, organizativa por mecanismos complexos, governada pelo Estado e que determina regras e normas. Contudo, infelizmente, cada vez menos atenção tem sido dada aos resultados qualitativos e sociais da educação. Para implantar a pretendida qualidade na educação, é preciso rever a organização e o meio pelo qual a escola vem sendo gestada e como o docente assume e lidera a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições. Esses apontamentos constituem o desafio no tempo presente e a busca pela melhoria na qualidade da educação deve fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre o quantitativo.

## Considerações Finais

Tendo em vista o exposto, entendemos que as questões discutidas são inconclusivas em sua essência, dada a natureza mutável do contexto histórico e político em que se insere a escola. Até o momento, os resultados, como vêm sendo apontados no IDEB, são incipientes para desenhar o quadro da realidade brasileira, visto que os índices deixam encobertos dados importantes do desempenho escolar.

O distanciamento entre as temáticas tem sido provocado pela forte influência do Estado, o qual busca atender as políticas neoliberais, que têm gerado uma lógica racional de competência entre as escolas da rede pública de ensino, qualificando-as entre as melhores e piores no *ranking* brasileiro. E não faz sentido listar dados estatísticos para referenciar entre a melhor ou a pior no desempenho escolar. É necessária, portanto, a adoção de parâmetros para servir de referência para esse julgamento. O enfrentamento dessas e de outras questões relacionadas à avaliação da aprendizagem escolar, muitas vezes, é criticada por não conseguirem gerar nenhuma ação política, administrativa e pedagógica a partir

dos resultados alcançados. É preciso haver uma visão mais ampla da educação e, em particular, do contexto em que a aprendizagem se desenvolve na escola.

O desafio tem sido descobrir os elementos comuns que se aplicam às experiências do alunado. Talvez o mais importante seja começar a construir os efeitos sobre os resultados escolares associados às características dos alunos em seus diversos aspectos sociais, culturais, econômicos e familiares, em um compromisso firme com a análise dos aspectos positivos e negativos de cada escola, seguindo a construção da alfabetização, da construção do conhecimento e do exercício da cidadania.

Não estamos querendo propor fórmulas mágicas e em oposição ao modelo intensamente hegemônico que se apresenta. Isso nos permite vislumbrar o quanto é importante, no momento atual, diagnosticar as ações voltadas para a educação básica que estejam diretamente vinculadas ao IDEB.

Além do exposto, temos percebido inúmeros trabalhos acadêmicos e pesquisas sobre os resultados do IDEB, posto que as demandas por melhoria na qualidade do ensino têm sido dimensionadas à escola. Contribuições significativas, em maior ou menor grau, podem ser percebidas ao longo da aplicação do índice à realidade da escola.

Assim, podemos concluir que os resultados apresentados pelo IDEB carregam a forte implicação de que as escolas podem fazer muito para melhorar a qualidade do ensino e o desempenho escolar, razão pela qual devemos apontar para a construção de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa. Todavia, para enfrentar esse desafio, faz-se necessário oferecer subsídio para a comunidade escolar questionar até que ponto o IDEB e a avaliação da aprendizagem escolar estão reforçando a necessidade de priorizar o atendimento dos alunos com padrão de qualidade.

## Referências

ARAÚJO, M. A. O. C.; ANDRADE, N. L. Qualidade da educação em Licínio C. Lima. In: Coimbra, C. L.; *et al.* (Org.). *Qualidade em educação*. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 41-53.

BELO, F.; AMARAL, N. C. IDEB da Escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a

educação municipal? *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2 ( 2), 2013, p. 339-353.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *LDB de 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de julho de 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O PDE: razões, princípios e programas brasileiros*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de julho de 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *IDEB: como melhorar os índices*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de julho de 2012.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: França, M.; Bezerra, M. C.(Orgs.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Líber livro, 2009, p. 21- 44.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e sociedade*, Campinas, 2007, 28 (100), pp. 921-946. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 02 de junho de 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, SP. vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FELÍCIO, H. M. S. Qualidade da Educação em Maria Malta Campos. In: Coimbra, C. L. *et al.* (Org.). *Qualidade em Educação*, 2011, Curitiba, PR: CRV, p. 55-63.

FERNANDES, R. *Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas*, 2011. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Artigo\\_projeco.es](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projeco.es). PDF. Acesso em: 02 de novembro de 2013.

FRANCISCO, I. J. *A atuação do diretor de escola pública: determinações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, Perdizes, São Paulo, Brasil, 2006.

FURLAN, M. I. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências entre os atores do processo de*

uma escola pública de ensino médio. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Educação Linha Práxis pedagógica e gestão de ambientes educacionais. Presidente Prudente, SP, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2 ed. São Paulo, Cortez., 2010.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun., 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 22 de março de 2015.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000.

PASCHOALINO, J. B.; FIDALGO, F. A lógica brasileira da avaliação: impactos no currículo escolar a partir do sacrossanto IDEB. *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 34, 2011, 103-116.

PAULA, H. F.; MOREIRA, A. F. Atividade, ação mediada e avaliação escolar. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 30, n.01, 2014, p. 17-38.

SANTOS, O. J. Reestruturação capitalista: educação e escola. *Trabalho & Educação*, vol. 13, n. 1, 2004.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, 2007. 28(100), pp.1231-1255. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 21 de maio de 2012.

SAVIANI, D. O PDE está em cada escola. *Revista Nova Escola Gestão Escolar*. Edição 003, agosto/setembro, 2007. Entrevista concedida a Gustavo Heidrich. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/pde-esta-cada-escola.500794.shtml>> Acesso em: 21 de maio de 2012.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, 27 (1), 2014, p. 7-28.

SOUSA, S. M. Z. L.; FREITAS, D. N.T. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 40, p. 165-185, 2004.

SOUZA, A. N. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho. In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco. *Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília- DF, INEP, 2013, 256 p.

TORRES, R. M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. A Resposta. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 25-61.

---

*Sobre os autores:*

*José Márcio Silva Barbosa* é Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Bacharel em Ciências Econômicas (UFV) e Licenciando em Ciências Sociais (UNIMES-SP). Docente da rede pública de ensino e de cursos em EaD.

*Rita Márcia Andrade Vaz de Mello* possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2002), Pós-Doutorado em Educação pela Federal de Minas Gerais (UFMG) e Université Paris Descartes (Sorbonne)-2013. É professora associada da Universidade Federal de Viçosa.

*Recebido em: 30/4/2015*

*Aceito para publicação: 30/05/2015*