

O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar¹

IDEB results and its effects on the organization of school work *El IDEB y sus efectos en la organización del trabajo pedagógico*

LEONICE MATILDE RICHTER

<https://orcid.org/0000-0001-7109-3257>

Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Educação

Núcleo de Política e Gestão da Educação

Uberlândia, MG, Brasil

MARIA VIEIRA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-4510-0844>

Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Educação

Núcleo de Política e Gestão da Educação

Uberlândia, MG, Brasil

Resumo: O artigo analisa os efeitos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na organização do trabalho pedagógico de 29 escolas estaduais mineiras. Pesquisa realizada por meio da análise dos índices e entrevistas com os/as profissionais. Os resultados evidenciam que os índices incitam as escolas a produzirem estratégias pedagógicas e gestoriais para garantir ou melhorar o desempenho. Contudo, existem diferenças nos efeitos de acordo com as metas e os resultados alcançados pelas escolas envolvidas na pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Ideb. Organização do Trabalho Pedagógico.

Abstract: *The article aims to analyze artifices and mechanisms for the upward migration of medians from the Basic Education Development Index in the organization of school work of a group of 29 state schools. Research carried out through analysis of indexes and interviews with the professionals. The results show that external tests encourage schools to produce pedagogical and managerial strategies to guarantee or improve performance. However, there are differences in the effects according to the indexes and results achieved by the schools involved in the research.*

Keywords: *External Evaluation. IDEB. Organization of Pedagogical Work.*

1 Os dados apresentados no artigo fazem parte da pesquisa “Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e *accountability* no Brasil e em Portugal” (RICHTER, 2015). Financiamento: Capes (Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE).

Resumen: *El artículo analiza los efectos del Índice de Desarrollo de Educación Básica en la Organización del Trabajo Pedagógico de 29 escuelas públicas de Minas Gerais. Realiza una investigación por medio del análisis de los índices y entrevistas con los profesionales. Los resultados evidencian que las pruebas externas incitan a las escuelas a producir estrategias pedagógicas o gestiones para garantizar o mejorar su desempeño. Sin embargo, existen diferencias significativas en los mecanismos de migración, así como en los impactos de las variaciones de los índices en la autonomía y autoridad de las escuelas.*

Palabras clave: *Evaluación externa. Ideb. Organización del trabajo pedagógico.*

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é um processo que guarda complexidades em razão da pluralidade de concepções epistemológicas e pressupostos políticos que a sedimenta. Assim, a avaliação é constituída e constituinte das relações sociais mais amplas, permeada por interesses, dissensos, conflitos, ambiguidades e contradições, como também é dotada de múltiplas modalidades no âmbito educacional: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação de desempenho, avaliação externa.

No cenário nacional, assim como em outros países, a avaliação externa tem assumido um lugar estratégico no engendramento das políticas públicas de educação, fortemente influenciadas por concepções privatistas e meritocráticas (FREITAS, 2004), que têm impulsionado prêmios por produtividade; publicização dos resultados, ranqueamento entre as escolas, defesa de *vouchers* na educação, naturalização da diferenciação da qualidade entre as escolas públicas, culpabilização dos/as docentes diante de resultados insatisfatórios dos/as estudantes, dentre outras dimensões. Tais dimensões, segundo Afonso (1998, p.162), configuram um modelo de Estado-Avaliador, o qual tem como ênfase a regulação dos resultados/ produtos educacionais e a promoção de mudanças “dos valores próprios do *domínio público*” que passam a ser permeados pela lógica do mercado.

Nesse modelo de gestão intensifica-se a “descentração/ desresponsabilização em relação a problemas diretamente imputáveis aos governos, mas que são transferidos para a responsabilidade dos atores, dos gestores escolares e das organizações educativas” (AFONSO, 2014, p. 492). Esse processo pode ser definido como uma política de “responsabilização unilateral” do fracasso escolar. Sob tal prisma, as narrativas hegemônicas atribuem aos/ às docentes a culpabilização pelos resultados das avaliações e desconsideram as múltiplas variáveis que são determinantes para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: boas condições materiais de trabalho e de carreira

docente; número de discentes por turma; qualidade e variedade de material didático; tempo para os/as docentes realizarem planejamento e avaliação da aprendizagem, dentre outros fatores.

Confrontando tal lógica, Sordi e Freitas (2013, p. 93) defendem que precisamos construir processos de “responsabilização participativa”, nos quais “simultaneamente se demanda do poder público que este cumpra seus compromissos com a escola pública e com a mesma veemência se exercita a demanda para que todos os atores da escola assumam seu protagonismo no projeto pedagógico” para a promoção da qualidade da educação. Essa perspectiva de qualidade, por sua vez, deve ser definida e constituída de forma coletiva, ou seja, uma qualidade negociada, a qual envolve um pacto entre os sujeitos envolvidos em sua edificação, conforme assegura Bondioli (2004). Entretanto, vale ressaltar que a qualidade é uma categoria polissêmica, atravessada e constituída por uma multiplicidade de vertentes epistemológicas e políticas.

Nas décadas recentes, a questão da qualidade tem assumido protagonismo no âmbito das políticas públicas de educação, contudo, os significados atribuídos a esse conceito estão circunscritos, predominantemente, à definição de métricas derivadas dos resultados das avaliações externas. Essa tendência tem sido intensificada a partir de 2007, com a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual assumiu centralidade para a consolidação de outras políticas educacionais no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007).

O Ideb mudou a política de avaliação externa no país e a forma de utilização dos dados ao possibilitar a divulgação dos resultados por escola. A base dessa mudança está na Portaria Ministerial n. 931 (BRASIL, 2005), segundo a qual o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passa a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb assume os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada, até aquele momento, pelo Saeb que era realizado por meio de amostras da população e, a Anresc assume o objetivo de avaliar a qualidade do ensino das escolas, de forma que cada uma receba o seu resultado.

Os primeiros resultados do Ideb publicados são referentes a 2005, pois, embora o índice tenha sido criado em 2007, os dados das avaliações de 2005 já estavam disponíveis. De tal modo, desde 2005, cada escola passou a ter metas a serem alcançadas, com índices intermediários e projetados até 2021. Nosso objetivo no presente trabalho é analisar esses índices intermediários do Ideb de

um grupo de escolas do Ensino Fundamental e apreender os seus efeitos na organização do trabalho docente, de acordo com a visão dos/as profissionais dessas instituições.

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e como campo empírico tivemos a participação de 29 escolas do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Uberlândia (Minas Gerais), identificadas ao longo do artigo como E1, E2, E3 e, assim, sucessivamente. Os índices das escolas foram estudados de forma longitudinal, desde sua primeira divulgação em 2005, até 2013, ano que finalizamos a coleta de dados da investigação. Dentre as escolas estaduais do Município, foram selecionadas aquelas que apresentavam dados do Ideb ao longo de todo o interstício delimitado, com o intento de compreender o processo de flutuação/movimentação dos índices, por ter como interesse as migrações do *status* das escolas e as implicações dessa mobilidade na organização trabalho pedagógica.

Realizamos, também, um instrumento de coleta de dados com questões objetivas e questões abertas, efetivadas em forma de entrevistas², com os/as gestores/as das 29 escolas; com 55 Especialistas da Educação Básica³ e com 141 professores/as que atuavam nas instituições pesquisadas. Como critério de seleção realizamos, prioritariamente, o convite para docentes que ministravam aulas de português e matemática, uma vez que essas são matérias diretamente envolvidas nos exames, porém, tivemos também a participação de profissionais de outras disciplinas. Os/as profissionais foram identificados/as ao longo do trabalho de acordo com a função e número que representam na ordem da realização das entrevistas.

O presente artigo apresenta, inicialmente, o processo metodológico para a análise dos índices das instituições escolares envolvidas na pesquisa e, na seção seguinte, evidencia os dados das entrevistas com as aproximações, os dissensos e as particularidades das flutuações do desempenho escolar, aferidas pelo IDEB, em conexão com as referências teóricas do campo da avaliação externa.

2 Os/as profissionais que participaram da entrevista tiveram acesso aos objetivos e metodologia da pesquisa, de forma a tomarem a decisão quanto a sua participação ou não nela, e assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3 Nomenclatura definida na Resolução n. 2.253 (MINAS GERAIS, 2013). Esse/a profissional deve fazer a “[...] coordenação e articulação do processo de ensino e aprendizagem, sendo corresponsável, com a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica” (Ibidem, 2013, p. 13).

O IDEB E A ANÁLISE DOS ÍNDICES DAS ESCOLAS PESQUISADAS

O Ideb é calculado por meio dos dados obtidos no Censo Escolar (taxa média de aprovação dos/as estudantes), multiplicados pelas médias de desempenho em Matemática e Língua Portuguesa, que são obtidas no Saeb, no caso dos resultados dos estados e do país, e multiplicados pela Anresc (conhecida como Prova Brasil) para os resultados por escolas e municípios (BRASIL, 2011). Segundo a Nota Técnica n. 1 do Ministério da Educação (BRASIL, s./d.):

Ilustração 1 - Fórmula $IDEB_j$

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

Sendo que:

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

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame;

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

Fonte: Nota Técnica n. 1 (BRASIL, s./d.)

Assim sendo, ainda de acordo com a Nota Técnica n. 1 (BRASIL, s./d.), para alcançar a média indicada pelo Ideb, é necessário o cálculo de N_{ji} (média de proficiência em cada uma das matérias) e de P_{ji} (taxa de aprovação dos/as estudantes da unidade avaliada). A média de proficiência dos/as estudantes da unidade j , N_{ji} , é obtida a partir das proficiências médias em Matemática e Língua Portuguesa no exame externo realizado ao final da etapa educacional considerada (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio). Essa proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que . Assim, se obtém N_{ji}^{∞} a partir da fórmula:

Ilustração 2 - Fórmula N_{ji}^{∞}

$$N_{ji}^{\infty} = \frac{S_{ji}^{\infty} - S_{inf}^{\infty}}{S_{sup}^{\infty} - S_{inf}^{\infty}} \times 10 \quad N_{ji}^{Total} = \frac{N_{ji}^{Lp} + N_{ji}^{mat}}{2}$$

Onde:

∞ = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa);

S_{ji} = proficiência média, não padronizada, dos/as alunos/as da unidade j , obtida no ano i ;

S_{inf} = limite inferior da média de proficiência;

S_{sup} = limite superior da média de proficiência;

N_{ji}^{Total} = média geral (Matemática e Língua Portuguesa)

Fonte: Nota Técnica n. 1 (BRASIL, s./d.)

Nas escolas ou redes que tiverem $S_j < S_{inf}$, a proficiência média será fixada em S_{inf} , assim como, em $S_j > S_{sup}$, o desempenho será fixado em S_{sup} . Quanto à taxa média de aprovação, P_{ji} , caso o tempo exigido para a integralização da etapa escolar (sem repetências) seja normalizado em um, P é o inverso do tempo médio de duração para a conclusão da etapa (T), isto é, $P_{ji} = 1/T_{ji}$; logo, teremos que $Ideb = N_{ji}/T_{ji}$, ou seja, o indicador se torna a pontuação no exame padronizado ajustada pela razão entre o tempo necessário para a conclusão da etapa e o tempo de duração efetivamente despendido para concluí-la (BRASIL, s./d.).

Reynaldo Fernandes (2007), ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ (Inep) no período de 2005 e 2009, foi responsável pela elaboração e acompanhamento das métricas preconizadas pelo Ideb. Segundo ele, para a consolidação do cálculo acima descrito, não basta ter bons rendimentos nos testes, é necessário garantir bons índices de aprovação, considerando a “taxa de troca”, pois o aumento de 1% na taxa média de aprovação pode ser compensado pela redução de 1% na proficiência média dos/as concluintes. Por isso, a atenção em relação à taxa de aprovação, como indica o excerto abaixo:

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série), então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por $\frac{1}{2}$, ou seja, $Ideb = 2,5$. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá $Ideb = 5,0$ (BRASIL, s./d., p. 1).

Para o cálculo das médias intermediárias e para projetar as trajetórias esperadas para o Ideb ao longo do tempo, considerou-se que tais trajetórias têm o comportamento de uma função logística em que, para um dado “esforço”, obtém-se ao longo do tempo uma redução gradativa no ritmo e na amplitude do crescimento do indicador. Outra premissa técnica era que para o Brasil alcançar a meta de seis pontos em 2021, a contribuição em esforço de cada rede de ensino e escola deveria partir de metas individuais diferenciadas (FERNANDES, 2007).

Durante a investigação, trabalhamos com as metas e os resultados intermediários das 29 escolas envolvidas na pesquisa. Nas Tabelas 1 e 2, constam os dados dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com o comparativo de crescimento ou redução de cada ano avaliado em relação a 2005 e o comparativo

de crescimento de um ano em relação ao anterior. Os caracteres 0 e 1 permitem avaliar o processo de flutuação dos índices (redução ou crescimento) de cada escola de um ano em relação ao outro.

Tabela 1 - Ideb (5º ano do Ensino Fundamental) das escolas pesquisadas

DADOS IDEB 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL																	
COD. ESCOLA	NÚMEROS IDEB					COMPARATIVO DE CRESCIMENTO EM RELAÇÃO A 2005				COMPARATIVO DE CRESCIMENTO EM RELAÇÃO AO ANO ANTERIOR			INDICATIVO DE CRESCIMENTO - Positivo "1" e Negativo "0"				
	2005	2007	2009	2011	2013	07X05	09X05	11X05	13X05	07X06	09X07	11X09	13X11	07X05	09X07	11X09	13X11
E1	5,4	5,3	6,8	5,83	6,80	-1,9%	25,9%	8,0%	25,9%	-1,9%	28,3%	-14,2%	16,6%	0	1	0	1
E2	4,8	5	5,2	5,00	5,00	4,2%	8,3%	4,2%	4,2%	4,2%	4,0%	-3,8%	0,0%	1	1	0	1
E3	4	4,2	6,3	4,83	6,00	5,0%	57,5%	20,8%	50,0%	5,0%	50,0%	-23,3%	24,1%	1	1	0	1
E4	4,4	4,9	5,8	5,03	7,00	11,4%	31,8%	14,4%	59,1%	11,4%	18,4%	-13,2%	39,1%	1	1	0	1
E5	4,8	5	5,9	5,23	5,30	4,2%	22,9%	9,0%	10,4%	4,2%	18,0%	-11,3%	1,3%	1	1	0	1
E6	4,4	4,1	5,9	4,80	5,40	-6,8%	34,1%	9,1%	22,7%	-6,8%	43,9%	-18,6%	12,5%	0	1	0	1
E7	4,5	4,9	6,2	5,20	6,10	8,9%	37,8%	15,6%	35,6%	8,9%	26,5%	-16,1%	17,3%	1	1	0	1
E8	4,3	3,9	6,4	4,87	5,70	-9,3%	48,8%	13,2%	32,6%	-9,3%	64,1%	-24,0%	17,1%	0	1	0	1
E9	6	5,9	7,3	6,40	7,70	-1,7%	21,7%	6,7%	28,3%	-1,7%	23,7%	-12,3%	20,3%	0	1	0	1
E10	4,5	4,9	6,3	5,23	7,10	8,9%	40,0%	16,3%	57,8%	8,9%	28,6%	-16,9%	35,7%	1	1	0	1
E11	5,3	5,1	6,2	5,53	6,40	-3,8%	17,0%	4,4%	20,8%	-3,8%	21,6%	-10,8%	15,7%	0	1	0	1
E12	6,1	5,6	6,6	6,10	7,50	-8,2%	8,2%	0,0%	23,0%	-8,2%	17,9%	-7,6%	23,0%	0	1	0	1
E13	4,4	4,6	6,2	5,07	6,70	4,5%	40,9%	15,2%	52,3%	4,5%	34,8%	-18,3%	32,2%	1	1	0	1
E14	3,9	4,7	3,3	3,97	5,70	20,5%	-15,4%	1,7%	46,2%	20,5%	-29,8%	20,2%	43,7%	1	0	1	1
E15	5,8	5,4	6,1	5,77	6,80	-6,9%	5,2%	-0,6%	17,2%	-6,9%	13,0%	-5,5%	17,9%	0	1	0	1
E16	4,8	4,3	4,3	4,47	6,60	-10,4%	-10,4%	-6,9%	37,5%	-10,4%	0,0%	3,9%	47,8%	0	1	1	1
E17	4	4,9	6,2	5,03	6,50	22,5%	55,0%	25,8%	62,5%	22,5%	26,5%	-18,8%	29,1%	1	1	0	1
E18	4,3	4,2	6,2	4,90	6,00	-2,3%	44,2%	14,0%	39,5%	-2,3%	47,6%	-21,0%	22,4%	0	1	0	1
E19	4,3	5	5,5	4,93	5,70	16,3%	27,9%	14,7%	32,6%	16,3%	10,0%	-10,3%	15,5%	1	1	0	1
E20	4,7	5	6,3	5,33	6,20	6,4%	34,0%	13,5%	31,9%	6,4%	26,0%	-15,3%	16,3%	1	1	0	1
E21	4,6	4,7	5,3	4,87	5,70	2,2%	15,2%	5,8%	23,9%	2,2%	12,8%	-8,2%	17,1%	1	1	0	1
E22	5,7	4,7	5,8	5,40	7,30	-17,5%	-1,8%	-5,3%	28,1%	-17,5%	23,4%	-6,9%	35,2%	0	1	0	1
E23	5,2	5,5	6,4	5,70	6,40	5,8%	23,1%	9,6%	23,1%	5,8%	16,4%	-10,9%	12,3%	1	1	0	1
E24	4,5	5	6,1	5,20	7,20	11,1%	35,6%	15,6%	60,0%	11,1%	22,0%	-14,8%	38,5%	1	1	0	1
E25	4,6	5,8	6,1	5,50	7,80	26,1%	32,6%	19,6%	89,6%	26,1%	5,2%	-9,8%	41,8%	1	1	0	1
E26	4,2	4,2	5,5	4,63	5,50	0,0%	31,0%	10,3%	31,0%	0,0%	31,0%	-15,8%	18,7%	1	1	0	1
E27	4,7	4,7	6,1	5,17	5,60	0,0%	29,8%	9,9%	19,1%	0,0%	29,8%	-15,3%	8,4%	1	1	0	1
E28	6,1	6,1	7,2	6,47	7,00	0,0%	18,0%	6,0%	14,8%	0,0%	18,0%	-10,2%	8,2%	1	1	0	1
E29	4,7	5,3	6,3	5,43	7,20	12,8%	34,0%	15,6%	53,2%	12,8%	18,9%	-13,8%	32,5%	1	1	0	1

Fonte: (RICHTER, 2015). Dados organizados a partir do Ideb/MEC/2005-2013.

Tabela 2 - Ideb (9º ano do Ensino Fundamental) das escolas pesquisadas

COD. ESCOLA	DADOS IDEB 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL																
	NÚMEROS IDEB				COMPARATIVO DE CRESCIMENTO EM RELAÇÃO A 2005				COMPARATIVO DE CRESCIMENTO EM RELAÇÃO AO ANO ANTERIOR				INDICATIVO DE CRESCIMENTO - Positivo "1" e Negativo "0"				
	2005	2007	2009	2011	2013	07X05	09X05	11X05	13X05	07X05	09X07	11X09	13X11	07X05	09X07	11X09	13X11
E1	4,2	4,4	5	4,9	5	4,8%	19,0%	16,7%	19,0%	4,8%	13,6%	-2,0%	2,0%	1	1	0	1
E2	3,5	3,5	2,5	3,9	4,2	0,0%	-28,6%	11,4%	20,0%	0,0%	-28,6%	56,0%	7,7%	1	0	1	1
E3	3,1	3,9	3,6	5,2	4,6	25,8%	16,1%	67,7%	48,4%	25,8%	-7,7%	44,4%	-11,5%	1	0	1	0
E4	3,4	3,6	4,1	4,8	5	5,9%	20,6%	41,2%	47,1%	5,9%	13,9%	17,1%	4,2%	1	1	1	1
E5	3,5	4	4,4	3,7	4,1	14,3%	25,7%	5,7%	17,1%	14,3%	10,0%	-15,9%	10,8%	1	1	0	1
E6	3,6	3,3	4,6	4,7	4,4	-8,3%	27,8%	30,6%	22,2%	-8,3%	39,4%	2,2%	-6,4%	0	1	1	0
E7	3,2	4,3	3	4,4	4,9	34,4%	-6,3%	37,5%	53,1%	34,4%	-30,2%	46,7%	11,4%	1	0	1	1
E8	3,1	3,4	4,1	4,8	3,6	9,7%	32,3%	54,8%	16,1%	9,7%	20,6%	17,1%	-25,0%	1	1	1	0
E9	5	5,4	5,9	6,3	6,2	8,0%	18,0%	26,0%	24,0%	8,0%	9,3%	6,8%	-1,6%	1	1	1	0
E10	3,4	3,7	4,6	4,9	5,2	8,8%	35,3%	44,1%	52,9%	8,8%	24,3%	6,5%	6,1%	1	1	1	1
E11	3,5	4,3	4,8	5,9	5,5	22,9%	37,1%	68,6%	57,1%	22,9%	11,6%	22,9%	-6,8%	1	1	1	0
E12	5,6	5,3	5,8	6	6,1	-5,4%	3,6%	7,1%	8,9%	-5,4%	9,4%	3,4%	1,7%	0	1	1	1
E13	3,4	3,1	4,7	5	5,5	-8,8%	38,2%	47,1%	61,8%	-8,8%	51,6%	6,4%	10,0%	0	1	1	1
E14	3,4	3,4	3,5	4,4	3,8	0,0%	2,9%	29,4%	11,8%	0,0%	2,9%	25,7%	-13,6%	1	1	1	0
E15	4,5	4,2	4,8	5	5	-6,7%	6,7%	11,1%	11,1%	-6,7%	14,3%	4,2%	0,0%	0	1	1	1
E16	3,1	4,1	2,6	5,1	5,2	32,3%	-16,1%	64,5%	67,7%	32,3%	-36,6%	96,2%	2,0%	1	0	1	1
E17	3,2	3,5	4,7	4,7	5,1	9,4%	46,9%	46,9%	59,4%	9,4%	34,3%	0,0%	8,5%	1	1	1	1
E18	2,9	4,2	4,3	4,9	5,7	44,8%	48,3%	69,0%	96,6%	44,8%	2,4%	14,0%	16,3%	1	1	1	1
E19	3,6	3,8	5,2	3,9	4,7	5,6%	44,4%	8,3%	30,6%	5,6%	36,8%	-25,0%	20,5%	1	1	0	1
E20	3,4	4,5	4,5	5	5,4	32,4%	32,4%	47,1%	58,8%	32,4%	0,0%	11,1%	8,0%	1	1	1	1
E21	4,8	4,1	4,9	5,2	5	-14,6%	2,1%	8,3%	4,2%	-14,6%	19,5%	6,1%	-3,8%	0	1	1	0
E22	3,8	4,6	5	5,1	4,6	21,1%	31,6%	34,2%	21,1%	21,1%	8,7%	2,0%	-9,8%	1	1	1	0
E23	4,6	4,7	4,9	4,9	5	2,2%	6,5%	6,5%	8,7%	2,2%	4,3%	0,0%	2,0%	1	1	1	1
E24	4,3	4,7	5,1	5,9	5,9	9,3%	18,6%	37,2%	37,2%	9,3%	8,5%	15,7%	0,0%	1	1	1	1
E25	3,6	4	4,4	4,8	4,8	11,1%	22,2%	33,3%	33,3%	11,1%	10,0%	9,1%	0,0%	1	1	1	1
E26	3,4	3,4	3,5	3,6	4,7	0,0%	2,9%	5,9%	38,2%	0,0%	2,9%	2,9%	30,6%	1	1	1	1
E27	4	4,2	5,3	5,1	5	5,0%	32,5%	27,5%	25,0%	5,0%	26,2%	-3,8%	-2,0%	1	1	0	0
E28	4,7	5,3	5,1	6	5,9	12,8%	8,5%	27,7%	25,5%	12,8%	-3,8%	17,6%	-1,7%	1	0	1	0
E29	4,3	4,3	5,2	5,4	5,6	0,0%	20,9%	25,6%	30,2%	0,0%	20,9%	3,8%	3,7%	1	1	1	1

Fonte: (RICHTER, 2015). Dados organizados a partir do Ideb/MEC/2005-2013.

A análise dos dados, a partir de 2005 (Tabelas 1 e 2), evidencia que, exceto pela escola E14, no ano de 2009, todas as instituições pesquisadas obtiveram resultados acima da média nacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental (3,8); nos anos finais, 14 escolas estavam acima da média nacional (3,5). Nesse sentido, o município possuía resultados superiores quando comparados com a realidade nacional, especificamente no que se refere aos anos iniciais. Observa-se que as escolas mais bem classificadas em 2005 (E1, E9, E12, E15, E23 e E28), nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, apresentaram mais dificuldades em avançar; as escolas que iniciaram com índices menores, em muitos casos, ampliaram mais seus números em ambos os níveis (E3, E4, E7, E10, E13, E16, E17, E18, E19, E20, E24, E25, E26 e E29). Assim sendo, a análise dos resultados demonstra que há a intensificação do “esforço” necessário ao longo do tempo para manter ou ampliar o crescimento do indicador, especialmente daquelas escolas com indicadores mais elevados no ponto de partida, como predizia Fernandes (2007) ao implementar o Ideb.

Por outro lado, quanto ao percentual de crescimento, há significativa diferença no percurso das instituições, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a escola E25 avançou em 69,6% seu Ideb (2013 x 2005) e a E16 ampliou 23% (2013 x 2005), mas ambas estão com índices semelhantes no resultado de 2013. Nota-se que, nos anos finais do Ensino Fundamental, a E18 expandiu em 96,6%. A E09 avançou em 24%. Contudo, mesmo com esses percentuais, a E9 ainda apresenta índice superior. Quando avaliamos o valor agregado ao índice, há escolas que iniciaram com resultados baixos e que estão ou não dentre as instituições com Ideb mais elevados, mas que, independentemente disso, elevaram consideravelmente o indicador.

Destaca-se que, apesar das diferenças ora evidenciadas nas tabelas, existe, nos dados analisados, uma prioritária similitude nos resultados em cada ano do Ideb, ou seja, há edições em que a maioria das escolas avançou e outras em que a maioria reduziu o índice, mesmo que em proporções distintas, como analisamos no parágrafo anterior. Na avaliação da relação entre 2005 e 2007, no Ideb, 19 escolas ampliaram a nota e 10 diminuíram nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais, 24 escolas aumentaram o índice e cinco escolas o reduziram. Entre 2007 e 2009, dentre as 29 escolas, 28 elevaram o índice nos anos iniciais. Nos anos finais do Ensino Fundamental, 24 escolas ampliaram o índice e cinco escolas o diminuíram. Já na relação entre 2009 e 2011, apenas duas escolas subiram contra 27 reduções. Nos anos finais, 25 escolas ascenderam e quatro tiveram decréscimo. Nos resultados entre 2011 e 2013, todas as escolas elevaram os índices nos anos iniciais; nos anos finais, 19 escolas aumentaram o índice e 10 o reduziram.

Essas semelhanças na elevação e/ou redução dos índices entre as escolas pesquisadas, segundo os/as entrevistados/as, geram uma empatia entre as instituições, especialmente diante de resultados negativos, pois o efeito é mitigado quando há paridade entre a maioria das escolas do município, ou seja, dá certo alento quando há diminuição coletiva dos valores por não colocar em evidência apenas algumas escolas como de baixo desempenho.

Esses dados provocam questionamentos em relação à comparação dos índices ao longo do tempo. Comparações que foram viabilizadas a partir do emprego da Teoria da Resposta ao Item (TRI), metodologia utilizada na construção de testes e análise de resultados comparados. Para Klein (2013, p. 40), a TRI “trouxe muitas vantagens sobre o método tradicional de avaliação. Colocando os itens em uma mesma escala, a TRI permite estimar e comparar os resultados dos alunos, mesmo que eles respondam a itens diferentes”, pois “todos os itens são calibrados na mesma escala e as estimativas das proficiências também”. (Ibidem, p. 42).

Há, assim, segundo Klein (2013), como construir testes adaptados a populações diferentes, mas, desde que, se tenha informações a priori sobre a população e se tenha um banco de itens calibrados. De tal modo, um aspecto em debate sobre as avaliações externas é a confiabilidade da calibração dos itens da prova, tema que ainda gera debates sobre os pré-testes aplicados para definir o grau de dificuldade das questões.

Como aponta Travitzki (2020, p. 16), há que se considerar, ainda, relativo aos resultados por escolas, o grau de incerteza do Ideb, pois, por exemplo, “quando duas escolas têm Ideb diferentes, ele muitas vezes não será diferente, levando-se em conta as incertezas”, devido à “sobreposição de intervalos de confiança”. Por isso, o autor defende a necessidade de “divulgação de uma ‘margem de erro’ para o Ideb por escola”.

Sem desconsiderar tais pontos, os dados, das Tabelas 1 e 2 acima, foram retomados e reorganizados em uma matriz analítica das escolas pesquisadas (Matriz 1), na qual agrupamos as instituições de acordo com as aproximações em relação ao processo e resultados apresentados ao longo do interstício pesquisado. Para tanto, seguimos como critérios:

1) Selecionamos dois grupos de escolas por agrupamento de variância mínima - um com aquelas escolas que, no Ideb de 2005 (primeira aferição), obtiveram resultados acima da média nacional tanto nos anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental; e outro grupo com as instituições que conseguiram valores iguais ou inferiores. A média nacional para os anos iniciais, em 2005, foi de 3,8, e, para os anos finais, 3,5. Como ilustra o primeiro quadro, tivemos, respectivamente, um grupo com 14 escolas, e outro, com 15.

2) Agrupamos as escolas conforme o número de ampliação do Ideb, considerando a relação entre 2005 e 2007; 2007 e 2009; 2009 e 2011 e 2011 e 2013, em referência aos anos iniciais e aos finais do Ensino Fundamental. Assim, no total, são oito possibilidades de elevações do índice (quatro anos de aferição e nos dois níveis do Ensino Fundamental). O valor de corte definido foi relacionado a escolas que obtiveram até seis elevações, e a outro grupo, com as escolas com sete ou oito acréscimos no Ideb. Com esse critério, tivemos, respectivamente, o primeiro grupo com 20 escolas, e outro com nove, como registrado no segundo quadro.

3) Por fim, realizamos o cruzamento dos dois grupos anteriores, a partir do qual constituímos quatro grupos de escolas denominadas W, Y, X e Z.

Matriz 1 - Agrupamento de escolas pesquisadas

IDEB 2005 (5º e 9º ano)	Nº de ampliação do Ideb (5º e 9º ano)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
10	E01-E06-E09-E12 E15-E19-E21-E22- E27-E28-E23-E24- 25-E29						E23-E24-25- E29-E04-E10 E17-E20-E26	
9								
8								
7								
6	E02-E03-E05-E07-E08 E11-E13-E14-E16-E18 E04-E10-E17-E20-E26							
5								
4								
3								
2								
1								

* Nota de corte 3,8, nos anos iniciais do Ensino Fundamental
3,5, nos anos finais do Ensino Fundamental

* Nota de corte: 6 ampliações (Considera-se ampliação o crescimento no Ideb entre anos 2005x2007; 2007x2009; 2009x2011; 2011x2013)

Matriz final após cruzamento

IDEB 2005 (5º e 9º ano)	Nº de vezes de ampliação do índice (5º e 9º ano)								Grupo
	1	2	3	4	5	6	7	8	
10	E01-E06-E09-E12 E15-E19-E21-E22- E27-E28						E23-E24-25- E29		Grupo W
9									
8									
7									
6	E02-E03-E05-E07-E08 E11-E13-E14-E16-E18 E04-E10-E17-E20-E26								Grupo X
5									
4									
3									
2							E04-E10 E17-E20		Grupo Z
1									

E: Escola pesquisada

Fonte: (RICHTER, 2015). Elaborado pelas autoras a partir de dados do Ideb 2005-2013.

Segundo os critérios anunciados, identificamos um grupo que partiu de um índice igual ou acima da média nacional e manteve, prioritariamente, elevação em seus resultados com sete ou oito acréscimos (Grupo W, composto por quatro escolas). No segundo grupo, encontramos instituições que partiram igualmente de índices elevados, mas tiveram até seis elevações em seus índices (Grupo X, composto por 10 escolas). O terceiro grupo foi formado por escolas que partiram, em 2005, com índices inferiores à média nacional, mas tiveram sete ou oito elevações (Grupo Y, formado por cinco escolas). O último grupo foi constituído por escolas que partiram com índice inferior ao valor de corte e que obtiveram menos ou até seis evoluções no Ideb (Grupo Z, constituído por 10 escolas). Ao avaliar a composição dos quatro grupos, destaca-se como é limitado o número de instituições (quatro) do grupo W e como um número significativo permanece no extremo no grupo Z (dez).

Os grupos de escolas W, Y, X e Z vivem particularidades quanto à trajetória histórica das instituições no Ideb, o que se evidencia no resultado inicial do índice, em 2005, em relação às metas intermediárias definidas e nos resultados que cada escola tem alcançado. Contudo, como ponderam Sousa e Oliveira (2010), é importante que a análise dos índices seja cotejada com o significado desses indicadores na prática pedagógica. Assim, na seção seguinte, evidenciamos a perspectiva dos/as profissionais envolvidos/as na pesquisa, acerca dos impactos

da avaliação externa na organização do trabalho pedagógico, ponderando as particularidades dos grupos (W, Y, X e Z) em relação ao percurso das escolas no Ideb.

AVALIAÇÃO DOCENTE DOS EFEITOS DO IDEB NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A presença pioneira dos testes estandarizados na realidade de países como os Estados Unidos esteve, segundo Ravitch (2011), desde o início, relacionada à analogia entre educação e mundo empresarial, quando foram gestadas reformas com princípios de negócio, administração, lei e *marketing*, assim como pelo desenvolvimento de um “sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções” (Ibidem, p. 26). Para a autora, a lógica era que a responsabilização dos/as profissionais iria produzir bons resultados diante da pressão exercida pelo mercado e, quando necessário, se fechariam as escolas ruins em nome da qualidade. Contudo, no fim ficou evidente para ela “que as novas reformas tinham tudo a ver com mudanças estruturais e com a responsabilização, e nada que ver com a substância do aprendizado. A responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação” (Ibidem, p. 32). Vale, porém, entender que “as formas de avaliação escolar adotadas em diferentes países e sistemas educativos não são independentes das concepções sobre o trabalho dos professores” (AFONSO, 1998, p. 65).

Por isso, a análise da avaliação externa no Brasil, em nossa visão, demanda atenção quanto à histórica limitação das condições de trabalho dos/as profissionais de educação, sobretudo diante da tardia assunção do Estado como responsável pela educação pública e gratuita. Assim, a centralidade dessas políticas de avaliação, justificadas pela defesa de uma qualidade que é traduzida em índices, dissimula problemas estruturais da educação no país, em grande medida, decorrentes da defasagem de investimento e falta de valorização da educação pública.

Além disso, nas últimas décadas, segundo Freitas (2004, p. 148), a educação no Brasil foi paulatinamente assumindo uma posição neotecnicista, na qual a qualificação durável, que era propósito da educação enquanto direito, sob o impacto da degradação do mundo do trabalho, cedeu lugar às competências e habilidades breves e mutantes, reguladas pelo mercado. E a filosofia do controle foi assumida “[...] como arma para gerar competência e qualidade”.

Para Oliveira e Araujo (2005), é necessário trazer para o debate da qualidade elementos que envolvem a questão dos insumos, dos processos e dos indicadores. Assim, o indicador é apenas uma das dimensões e que depende das demais. Por isso, não basta ceder verbas exíguas e exigir das escolas “qualidade”, a não ser que a intenção do Estado seja que os/as profissionais intensifiquem seu trabalho e se desdobrem para isso (OLIVEIRA, 2004).

Essa percepção acerca dos desígnios do Estado em relação à avaliação externa é ratificada por muitos/as profissionais que participaram da pesquisa, que apontam a pressão que sofrem para ampliar os resultados em testes externos sem uma contrapartida do Estado. No entanto, o grau dessa pressão é particularmente diferente quando consideramos os grupos de escolas formados na Matriz 1, apresentada na seção anterior, ou seja, as implicações sofridas têm diferenças, sendo que os Grupos Z e W são os que mais indicam o arrefecimento da autonomia docente e da autoridade da escola na organização do trabalho pedagógico. Segundo os/as docentes os índices provocam novas relações do/a professor/a com o magistério e com a sua prática, o que pode levá-lo/a a “tomar atalhos” por meio da “eliminação do que lhes parece ser irrelevante para a tarefa em questão” (APPLE, 1995, p. 36). Nessa direção, as avaliações externas geram desdobramentos “nefastos sobre professores, alunos e a função social da escola” (EVANGELISTA, LEHER, 2012, p. 10).

Nos dados das entrevistas, as dimensões da prática pedagógica que, segundo os/as docentes, foram afetadas pelas avaliações são: conteúdo; metodologia; centralização do objetivo da escola nas metas externas; avaliação da aprendizagem; concepção de formação dos/as estudantes; planejamento; diagnóstico da escola; relação professor/a-estudante; compromisso docente; formação docente; ação do/a diretor/a diante dos testes; intervenção pedagógica; e clima da escola. Dentre os aspectos mais apontados destacam-se os conteúdos selecionados e trabalhados pelos/as docentes e a metodologia. Nos dedicamos no artigo à análise de tais dimensões.

Dos 225 sujeitos, 168 destacaram que os testes estandardizados provocam mudanças nos conteúdos trabalhados, sendo que 30% avaliam isso de forma positiva e 70%, negativa. Quando analisamos os Grupos W, X, Y e Z, observa-se que todos os 33 sujeitos que compõem o Grupo W apontaram na entrevista o tema conteúdo como dimensão que sofre interferência dos testes, sendo que oito (24%) avaliam positivamente e 25 (76%) consideram negativos tais impactos; já no Grupo X, formado por 78 pessoas, 57 mencionaram o tema e, destes, 22 (39%) consideram-no positivo e 35 (61%) avaliam-no negativamente. No Grupo Y, composto por 34 pessoas, 23 indicaram esse ponto; destes, sete (30%) o

consideraram positivo e 16 (70%), negativo; e o Grupo Z, que é constituído por 80 sujeitos, 55 deles citaram esse tema, sendo 14 (25%) favoráveis e 41 (75%) contrários a ele.

Os/as profissionais que consideram positivo o impacto dos testes sobre o conteúdo, argumentaram que eles colaboraram para superar a visão “tradicional” presente na prática docente, pois os testes estandardizados exploram um conhecimento mais funcional, voltado para o uso do conteúdo. Para 13 entrevistados/as, a exigência de trabalhar a matriz curricular é positiva. Outros 12 são favoráveis a dar foco à Matriz de Referência e gerar clareza quanto ao conteúdo a ser trabalhado. Para 11 pessoas o conteúdo cobrado nos testes está voltado para a realidade prática, e isso fez com que os/as professores/as assumam essa postura em sala de aula. Segundo três docentes trabalhar com os descritores é positivo. Cinco consideram a cobrança quanto ao conteúdo, gerada pelos testes, positiva. Segundo três pessoas o nível da prova é bom. Salienta-se que alguns/as profissionais indicaram mais de uma justificativa, como destacado nos excertos abaixo.

[...] **Melhorou porque está menos “conteudista”, mais prático, mais voltado pra leitura.** Só que tem esse problema da escrita, que tem se esquecido da escrita, como prioriza essas avaliações externas, eles não avaliam a escrita. Nas provas, você tem que mesclar, porque se der tudo fechado, você não avalia corretamente (GRUPO Z, PROF. PORT. N153).

[...] gramática a gente não vê mais da forma que a gente via antes, **então você não trabalha com conceitos, a gente trabalha com uma leitura mais ampla, a gente não fica mais preso em definir a parte tradicional.** [...] Os meninos deixaram de ter um conhecimento técnico para um conhecimento mais funcional. [...] Eu acho positivo, mas a gente percebe um prejuízo, é um pouco superficial, precisava de um direcionamento para aprofundar um pouco do conhecimento. [...] O conhecimento acadêmico fica mais distante da Educação Básica, [...] (GRUPO X, DIRETOR O77).

[...] Uai, através dos **descritores [...] tem muita coisa que a gente não trabalha, que foi tirado, entendeu?** De acordo com aquele planejamento antigo que existia, sabe, **agora tem coisa diferenciada, por exemplo [...]** Igual a português também na leitura, diversidade de textos, **na escrita não tem aquela parte mais gramatical que a gente trabalha com verbos, sujeitos, essas coisas todas** (GRUPO Z, Prof. Regente M72).

Ainda que com ressalvas os/as profissionais consideram positiva a ampliação da atenção a certos conteúdos que são valorizados nas avaliações externas como na matéria de Português, que passa a ter a leitura e interpretação como objetivo central, assim como elogiam os testes por ter provocado o direcionamento para a Matriz de Referência. Evidencia-se, assim, que os testes

estandardizados têm homogeneizado os conteúdos, o que é considerado favorável para esse percentual de profissionais, mesmo que, com isso, outros conteúdos sejam restringidos, devido ao foco no que é cobrado nos testes.

Esse processo de “estreitamento curricular” como efeito das políticas de avaliação corrobora pesquisas como, por exemplo, de Bonamino e Sousa (2012). Os dados indicam, ainda, que, para esse grupo a autonomia pedagógica quanto à estruturação curricular da escola não tem um grau de importância tão forte. Essa postura é especialmente preocupante quando avaliamos a falta de participação e construção coletiva dos parâmetros para a definição do currículo no Brasil e observamos, por parte do Estado, o distanciamento cada vez maior da gestão democrática quanto ao tema currículo, como se evidenciou no processo recente de aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Esse documento consolidou o “estabelecimento de uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7). Assim, o que temos agora é o impacto da BNCC “nas políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino” (*Idem*), o que limitará ainda mais a autonomia das escolas. E, como as avaliações externas certamente terão como foco os 60% de conteúdo comum definido pela Base, a parte diversificada (40%), provavelmente será secundarizada.

De outro lado, os dados das entrevistas evidenciam que as avaliações externas têm aumentado o compromisso de alguns professores/as com a sua prática pedagógica.

[...] depois que surgiram as avaliações externas, **eu acho que estou tendo mais cuidado em voltar os conteúdos que não são da minha alçada.** Então, isso não é só Matemática, não [...] **porque ela [avaliação externa] cobra um todo, então você tem que voltar, e geralmente é o professor do último ano que está buscando corrigir isso aí** (GRUPO Z, PROF. MAT. M152).

Eu acho que sim porque, de certa forma, **o professor vai lutar mais pra trabalhar os conteúdos** que ele precisa para a avaliação externa [...]. **Hoje a gente é obrigado a trabalhar, senão o menino vai chegar lá e não vai conseguir** (GRUPO W, PROF. PORT. M125).

[...] eu percebi um maior empenho da maioria dos professores em relação aos próprios parâmetros que são trabalhados. Aos descritores, o trabalho tem sido voltado para as avaliações, mas não perdendo o foco do CBC, que é o caminho. É positivo, porque você trabalha o conteúdo de uma maneira diferenciada [...]. Voltando para a sala de aula, eu teria outra postura, por conta dessas avaliações [...]. Existia muito conteúdo gramaticista, hoje não, hoje a gramática, apesar de que eu não concordo, mas a gramática já está sendo deixada de lado, e as relações de interpretação estão sendo mais evidenciadas. Concordo que tem que ser assim porque o aluno **tem que saber interpretar, mas não pode deixar o conteúdo gramatical, tem menino que não sabe escrever.** (GRUPO X, DIRETOR(A) O156).

Profissionais, como o/a professor/a de Português M125 e o/a diretor/a O156, destacaram que as avaliações externas ampliaram o compromisso com o conteúdo trabalhado, indicando, assim, uma dimensão relevante quando pensamos na avaliação relacionada à prestação de contas à comunidade, um dos pilares da *accountability*, como analisa Afonso (2018). Como salienta o/a professor/a de Matemática M152, depois dos testes, há mais cuidado em voltar ao conteúdo sobre o qual o/a estudante apresenta dificuldade, o que é dimensão essencial da avaliação formativa. Corrobora, assim, a avaliação como dimensão legítima e necessária na organização do trabalho pedagógico e na estruturação e implementação das políticas públicas de educação, mas esta avaliação deve ser sustentada em princípios emancipatórios.

Dentre os/as entrevistados/as que avaliam de forma negativa os impactos dos testes sobre o conteúdo, as principais críticas são: o enquadramento à matriz curricular (40 sujeitos); o “afunilamento” curricular (28 sujeitos); a falta de conexão entre o conteúdo cobrado e a realidade da escola (23 sujeitos); o direcionamento para o conteúdo de Português e Matemática (18 sujeitos); a falta de avaliação de outras matérias (sete sujeitos); a vigilância da analista educacional sobre a escola, a qual controla ainda mais o conteúdo trabalhado (11 sujeitos); a limitação da liberdade do professor (dois sujeitos); a superficialidade do conteúdo dos testes (sete sujeitos); e a sobrecarga sobre os/as professores/as do 5º e 9º anos pelos conteúdos cobrados (três sujeitos).

Nesses dados, seja quando avaliado de forma positiva ou negativa pelos/as entrevistados/as, evidencia-se a padronização dos conteúdos trabalhados, especialmente ao se direcionar para a Matriz de Referência, como destacam o/a docente M206 e o/a diretor/a E148. Assim, embora os documentos oficiais afirmem que a Matriz de Referência não se destine a limitar o conteúdo, por outro lado, a pressão das metas e as condições de trabalho levam a esse “afunilamento”, o que provoca o controle sobre a prática e afeta a autonomia docente. Segundo alguns/as profissionais, esse processo chega ao extremo com o “treinamento”

para os testes estandardizados, o que inclui a retomada de testes aplicados anteriormente e o direcionamento para as matérias cobradas, como apontam os excertos:

Tem a proposta curricular [CBC] [...], mas **priorizamos mais a Matriz de Referência, por causa da pressão das avaliações externas** (GRUPO X, PROF. MAT. M206).

[...] **a matriz curricular não pode ser alterada em função das avaliações externas, porque a referência da avaliação externa é um recorte da curricular.** Agora, se a escola não tem essa visão, acaba influenciando o currículo, **ficando só com o conteúdo mínimo do mínimo.** [...] **se não tomar cuidado, acaba ficando só naquela de referência para a avaliação** (GRUPO Y, DIRETORA E148).

[...] **o professor já vai trabalhando o aluno é com todos os conteúdos,** abrangendo todos os conteúdos, mas de forma que eles saibam fazer aquelas avaliações, né? [...] **treinando mesmo o aluno.** Vai preparando, nossa colega ficou tão revoltada ontem... “você adestra”, aí é animal, né? (GRUPO Z, PROF. M73).

[...] **olha, aquelas avaliações anteriores, a gente se baseia nelas, no que está sendo mais cobrado,** o que está sendo mais pedido... a gente vê o índice do governo, a gente dá o conteúdo e **prepara o aluno de duas formas para atender os conteúdos: para atender o cognitivo dele e para atender às expectativas do governo.** De certa forma ele está sendo avaliado ali, **o professor está sendo avaliado junto com ele** [aluno] (GRUPO W, PROF. REGENTE R110).

Evidencia-se a supervalorização dos conteúdos de Português e Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a expansão da atenção e do tempo dedicado a eles, e nos anos finais, nos recursos e materiais diferenciados para essas disciplinas, além de mais pressão e cobrança. Como destaca o/a professor/a R75, “[...] o que precisamos, temos [prof. de Português e Matemática]. A sala de recurso fica para mim e a professora X [prof. de Português]. A diretora consegue material” (GRUPO Z, PROF. MAT. R75). Como aponta o/a diretor/a M88 é “ela [avaliação] que determina o que e como trabalhar”. Abaixo apresentamos excertos das escolas do Grupo Z, no qual esse movimento é mais apontado pelos/as profissionais.

“Principalmente Português e Matemática, porque o foco delas [avaliação externa] é em Português e Matemática. Eu acho fundamental porque são as principais, porque se eles têm, se eles conseguem dominar ambas, a gente já está com meio caminho andado [...]”; “Tem interferido no conteúdo quando monta o PIP [Projeto de Intervenção Pedagógica], aí tem o conteúdo, e não só Português e Matemática, mas os outros [outras disciplinas] que têm que auxiliar o Português e a Matemática. Todos fazem em cima da proposta. Ela determina o quê e como trabalhar”; “Tem os tais dos descritores. [...] Eles querem ensinar a gente a como pensar, é como se a gente não soubesse dar aulas” (ENTREVISTADOS/AS DAS ESCOLAS DO GRUPO Z).

Nesse processo o/a professor/a é “desacreditado/a”, especialmente do Grupo Z, como se não soubesse ministrar suas aulas, sobretudo diante dos baixos índices, e passa a receber a “receita” de como deve trabalhar em sala de aula. As escolas com bons índices são vistas como exemplo de prática a ser seguida, sem a devida problematização das particularidades de cada instituição, de seu contexto, da sua cultura e da sua comunidade.

Paralelamente à definição do conteúdo, para 47% dos/as participantes da pesquisa a metodologia de trabalho sofre os efeitos dos testes estandardizados. Dentre os/as 225 profissionais, 106 destacaram a metodologia, sendo que isso é avaliado de forma positiva por 49 pessoas e, negativa, por 57. Os/as professores/as que julgam positivo indicam a superação de aulas meramente expositivas, o estímulo à participação dos/as estudantes, a pesquisa de novas estratégias pedagógicas, mais interdisciplinaridade, o trabalho com diferentes gêneros textuais, como indicam os excertos:

A gente passou a trabalhar mais interdisciplinar, **antes a gente cobrava o conteúdo do semestre, agora já envolve todos os conteúdos, e não só daquele bimestre ou mesmo daquele ano;** coloco tudo das séries anteriores. Exemplo, lá no nono ano eu já coloco tudo relativo também ao oitavo ano, **eles nem perguntam mais “o que vai cair na prova?”, pois eles já sabem, eles brincam, eles falam, “é da oitava até agora”.** (GRUPO X, PROF. MAT. C59).

Positivamente [os testes interferem na metodologia], pois trabalham às vezes com a **metodologia certa**, que é o que a Secretaria quer. Nesse olhar da SRE [Superintendência Regional de Ensino], o **professor tem mais compromisso.** [...] **Tem melhorado a forma, deixou aquela forma mais tradicional. Tem que melhorar!** (GRUPO Y, DIRETORA A32).

As críticas dos/as professores/as se intensificam, contudo, diante da interferência da Superintendência Regional de Ensino (SRE) na forma como os/as profissionais trabalham, o que ocorre sobremaneira nas escolas em situação de intervenção pedagógica, na maioria composta por escolas do Grupo

Z, pois são instituições que não têm atingido as metas. Como aponta a EEB N49, que faz parte do Grupo Z, de acordo com os índices da instituição, há efeitos distintos sobre a metodologia, pois, até o momento em que os resultados atendem às metas, a relação é de “sugestão” metodológica, mas, diante do “baixo desempenho”, a cobrança é ampliada e passam a ser apresentados “o quê” e “como” deve ser trabalhado, e depois se averigua se isso foi ou não cumprido pela escola. Contraditoriamente, esse processo é avaliado como positivo pelo/a EEB N49, para o/a qual a escola aprende a empregar os descritores da forma como são cobrados nos testes, o que indica como este EEB trabalha com os/as professores/as.

As **analistas** [analista educacional] passam **como deve ser trabalhado, era sugestão**, agora que **ficamos com baixo desempenho** [na avaliação externa de MG], **é mais cobrança**. Vem na escola, **passa as metas**, traz a intervenção e depois **vem ver se foi feito. Olha na sala, toma leitura de casa, vê se foi trabalhado o que pediram. Isso é bom**, no início dá resistência, mas depois percebemos que é bom. Trabalha os descritores **como é cobrado na avaliação externa, o que é cobrado** na avaliação externa [...] (GRUPO Z, EEB N49).

Em meio às instituições que estão em “intervenção pedagógica”, que compõem o Grupo Z, há, ainda, manifestações da ampliação da carga de trabalho gerada pelo controle dos resultados e pela fiscalização sobre o processo pedagógico. A rotina da escola e o ritmo do trabalho são afetados, pois, segundo os/as docentes tudo passa a ser documentado, como a convocação do/a aluno/a para a aula de reforço e a assinatura daqueles/as que comparecem; os relatórios de indisciplina; a convocação dos/as responsáveis para ir à escola; o preenchimento de planilhas com dados para a SRE; o portfólio com registro de todas as intervenções com os/as educandos/as de baixo desempenho.

Logo, de forma exacerbada ou amena, mais endógena ou exógena, essas avaliações provocam mudanças no trabalho pedagógico das escolas. E, se, do ponto de vista jurídico, a autonomia pedagógica de tais instituições é mantida, na prática, as políticas de avaliação têm afetado o pluralismo pedagógico, com a relativa perda dessas conquistas. Processo esse que tem particularidades de acordo com a realidade das escolas no percurso dos índices externos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos na pesquisa diferenças nas metas, no percurso e nos resultados dos indicadores externos das escolas pesquisadas e evidenciamos que essas especificidades quantitativas geram, também, particularidades nos efeitos provocados pelos índices na organização do trabalho, sendo que as escolas do Grupo Z são as mais afetadas em sua autonomia pedagógica, especialmente diante da intervenção pedagógica da SRE. Contudo, a ingerência provocada pelos testes na dinâmica das escolas não é avaliada de forma unânime como negativa entre os/as profissionais das escolas, quando, cerca de 30% dos/as entrevistados/as, avaliam positivamente a interferência das avaliações externas no conteúdo e na metodologia de trabalho, com justificativas que, não raro, denotam processos de afunilamento curricular e metodológico. Por outro lado, em uma realidade marcada por contradições, dentre os/as profissionais há evidências da ampliação do compromisso com a prática pedagógica em decorrência dos testes.

Diante do exposto ao longo do artigo, concluímos, ainda, que os mecanismos ensejados pelos testes incitam as escolas a produzirem estratégias para garantir ou melhorar suas *performances*; que a avaliação em larga escala, em grande medida, contribui para o arrefecimento da autonomia escolar, mediante imposição de medidas padronizadas, especialmente nas escolas com mais dificuldades em atender aos indicadores; que esse tipo de avaliação produz novas composições e formatos para o currículo escolar, pois direciona disciplinas e os conteúdos avaliados; que as políticas de avaliação, em certa medida, desresponsabilizam o Estado em relação à consolidação das mudanças estruturais, em prol da qualidade da educação, e imputa ao/à professor/a a responsabilidade por conquistar tal melhoria. Entretanto, a forma e a intensidade como cada grupo de escolas vivencia esses impactos são marcadas pelas especificidades relacionadas à trajetória nos índices externos.

Portanto, em grande medida, as políticas de avaliação se apoiam na racionalidade dos números para direcionar a educação e, sob a lógica meritocrática e classificatória, a avaliação é reduzida a testes estandardizados, os quais são constituídos por instrumentos limitados, lacônicos e contraditórios. Em nossa visão quando esses indicadores são utilizados como parâmetro único de qualidade da educação, fornecem uma visão “míope”, pois não conseguem apreender a complexidade da realidade educacional. Além disso, não raro, não há, seja por parte das escolas ou do Estado, maior profundidade na própria análise dos resultados, os quais passam apenas a compor *rankings* publicizados. Nessa

perspectiva, há a estruturação de um viés, ainda que não unânime, centrado na defesa da padronização, na neutralidade, em estatísticas e na eficiência, as quais são características dos anúncios atuais referentes à proposta oficial dos testes.

REFERENCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional:** para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal. Braga: Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**. vol.19, n.2, p.487-507, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.23, n.1, p.8-18, mar. 2018. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4052>. Acesso em: 19 jun. 2020.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. Apresentação. (In) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. (Org.) AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. Recife: ANPAE, 2018.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.** 2012, v.38, n.2, p.373-388. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 de abr. de 2020.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade em creches da região da Emília-Romana. In: BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004

BRASIL. Portaria n. 931, de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, n.100, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação - Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores/2008**. Brasília: MEC, Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota Técnica n1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Brasília: INEP/IDEB, [s.d.]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n° 2**, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)** Inep/MEC, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documentos/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4> Acesso em: 04 abr. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.** 2004, vol.25, n.86, p.131-170. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302004000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 20 jun. 2020.

KLEIN, Ruben. Alguns aspectos da teoria de resposta ao item relativos à estimação das proficiências. **Revista Ensaio**. 2013, vol.21, n.78, p.35-56. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 de jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 2.253**, de 9 de jan. de 2013, estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. MG, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt Acesso em: 26 de jun. de 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf> Acesso em: 26 de jun. de 2020.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SORDI, Mara Regina Lemes; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.12, p.87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Desktop/Downloads/263-1022-1-PB.pdf> Acesso em: 19/05/2020.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cad. Pesqui.** 2010, v.40, n.141, p.793-822. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 19/05/2020.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa? **Revista Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** RJ, v.28, n.107, p.500-520, jun. 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000200500&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10/02/2020.

Leonice Matilde Richter

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com estágio doutoral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realizado na Universidade do Minho. Professora de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Editora adjunta da Revista Educação e Políticas em Debate. E-mail: leonice@ufu.br

Maria Vieira Silva

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com estágio pós-doutoral no Centre de Recherches Sociologiques e Politiques de Paris – Université Paris VIII. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Diretora de Formação e Desenvolvimento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). E-mail: mvieirafu@gmail.com

Recebido em: 30/07/2020

Aceito em: 18/02/2021