

## A POLÍTICA DO IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: IMPACTOS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO-PR

Quelli Cristina da Silva Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo analisar a política educacional do IDEB e sua concepção de qualidade, verificando como esta política tem impactado as escolas da Rede Municipal de Francisco Beltrão-PR. Os dados apresentados resultam de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, através de entrevistas semiestruturadas com vinte e quatro educadoras, de seis escolas da Rede Municipal de Educação e Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná. Também, foram analisados sessenta e oito cadernos de alunos do ano letivo de 2013, obtidos dos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Francisco Beltrão – PR, objetivando de constatar quantitativamente, aproximadamente, dias letivos trabalhados as áreas do conhecimento, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Tais elementos auxiliaram para contar hipoteticamente à ênfase que nos últimos anos tem se materializado em ensinar os conteúdos básicos (mínimos), leitura, escrita e resolução de problemas. O artigo está organizado em três partes. Na primeira, explicita a política do IDEB no contexto das avaliações em larga escala. Na segunda, analisa a concepção de qualidade do IDEB e, na terceira, com base em dados empíricos, analisa os impactos da política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR.

**Palavras-chave:** IDEB. Impacto. Qualidade. Escolas.

## THE IDEB POLICY AND THE QUALITY OF EDUCATION: IMPACTS AT SCHOOLS OF THE MUNICIPAL NETWORK OF FRANCISCO BELTRÃO-PR

**Abstract:** This article aims to analyze the educational policy of the IDEB and its quality conception, verifying how this policy has impacted the schools of the Municipal Network of Francisco Beltrão-PR. The data presented are based on bibliographical, documentary and field research, through semi-structured interviews with twenty-four educators, six schools of the Municipal Education Network and the Regional Core of Education of the State of Paraná. Also, we analyzed sixty - eight student books of the academic year of 2013, obtained from the 3rd and 5th years of Elementary School in the Municipal Network of Francisco Beltrão - PR, aiming to quantitatively verify, approximately, working days, the areas of knowledge , Portuguese Language, Mathematics, History, Geography and Sciences. These elements helped hypothesize the emphasis that has materialized in recent years on teaching basic (minimum) content, reading, writing and problem solving. The article is organized in three parts. In the first, it explains the policy of the IDEB in the context of large-scale evaluations. In the second, it analyzes the quality design of the IDEB and, in the third, based on empirical data, analyzes the impacts of the IDEB policy in the schools of the municipal network of Francisco Beltrão-PR.

**Keywords:** IDEB. Impact. Quality. Schools.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2005), Especialização e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Paraná (2006, 2015) . Atualmente é professora Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED. Possui experiência na área de Educação Infantil, Curso Profissionalizante Formação de Docentes, Profuncionário e Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

## INTRODUÇÃO

A política do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, entendida como educação de qualidade, tornou-se consenso na sociedade e, em específico, nas escolas das redes municipais. O artigo<sup>2</sup> tem por objetivo analisar a política educacional do IDEB e sua concepção de qualidade, verificando como esta política tem impactado junto das escolas da Rede Municipal de Francisco Beltrão –PR. Busca responder as seguintes questões: qual a origem e pressupostos da política do IDEB no contexto das avaliações de larga escala? Qual a concepção de qualidade do IDEB? Em que medida o IDEB tem se efetivado nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR na organização do ensino das áreas do conhecimento e na percepção dos educadores?

A perspectiva de análise é de buscar o conhecimento dos fundamentos da política do IDEB e sua concepção de qualidade para desvelar seus objetivos. Com isto, pretende-se contribuir para instrumentalizar os educadores na crítica a esta política educacional, rompendo com a naturalização da mesma, na defesa de uma educação contra-hegemônica.

Os dados apresentados resultam de pesquisa bibliográfica, documental e de pesquisa de campo, através de entrevistas semiestruturadas com vinte e quatro educadoras de seis escolas, Secretaria Municipal de Educação e Núcleo Regional de Educação. Também, foram analisados sessenta e oito cadernos do ano letivo de 2013, obtidos dos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Francisco Beltrão – PR, com a finalidade de quantificar dias letivos destinados para cada área do conhecimento.

O artigo está organizado em três partes. Na primeira, explicita a política do IDEB no contexto das avaliações em larga escala. Na segunda, analisa a concepção de qualidade do IDEB e, na terceira, com base em dados empíricos, analisa os impactos da política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR.

---

<sup>2</sup> O artigo é uma síntese da dissertação de mestrado, intitulada: O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação - Linha de Pesquisa Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a defesa de dissertação defendida em 29 de maio de 2015, sob a orientação do Professor Doutor José Luiz Zanella.

## 1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: A POLÍTICA DO IDEB

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 e desde 1995 realizado a cada dois anos, tem como objetivo central promover avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando construir e fixar dois tipos de medidas. Como primeira medida a aprendizagem dos estudantes e, segunda, os fatores de contexto correlacionados ao desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores das políticas e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com tal avaliação pretende-se averiguar e regular a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país (MEC, 2010).

O SAEB<sup>3</sup> – reestruturado em 2005 é composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB - e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC - o foco de nossa análise, onde se localiza o IDEB. Além disso, segundo o MEC (2008) a avaliação denominada ANRESC (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problema). Apresenta-se como uma avaliação censitária, envolvendo os alunos da 4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipal, estadual e federal, em turmas com mais de 20 alunos, objetivando avaliar a qualidade do ensino ministrado

---

<sup>3</sup> A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 mediante participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato manteve-se na edição de 1993.

A partir de 1995, adotou-se uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Neste ano, foi decidido que o público avaliado seriam as etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano atualmente) e 3º ano do Ensino Médio. Além da amostra da rede pública, em 1995, foi acrescentada uma amostra da rede privada. Neste ano não foram aplicados testes de Ciências. Nas edições de 1997 e 1999, os estudantes matriculados nas 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os estudantes de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Nas edições de 1990 e 2003 as provas foram aplicadas a um grupo de escolas sorteadas em caráter amostral, o que possibilitou a geração de resultados para unidades da federação, região e Brasil. É importante ressaltar que, a partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato manteve-se nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011 (INEP, 2014).

nas escolas públicas. Utiliza como método de avaliação a Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática.

O IDEB, como parte da política de avaliação de larga escala, foi lançado em 24 de abril de 2007, data em que o MEC divulgou também o Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>4</sup> simultaneamente ao Decreto 6.094 que cria o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>5</sup> - com o engajamento da União, dos Estados, o Distrito Federal, Municípios, e empresariados<sup>6</sup>, em regime de colaboração, legitimadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR<sup>7</sup>, descentralização do papel do Estado, frente às novas demandas para a educação, caracterizando um novo modelo gerenciador. O Estado administra a partir dos resultados e a escola cabe à autogestão de recursos e dos processos para atingir os resultados, estabelecidos nas metas para atingir o IDEB, também servindo como mecanismo de controle da referida qualidade.

O aspecto que teria sido principal responsável pela repercussão positiva se refere à questão de qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente nos níveis da qualidade do ensino ministrado em todas as escolas da educação básica do país ( SAVIANI, 2009, p. 1).

---

<sup>4</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

<sup>5</sup> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilham competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009) (MEC, s/a).

<sup>6</sup> Neste quadro, os empresários estão se organizando para atacar estas questões de infraestrutura que afetam o aumento da produtividade. Vários movimentos estão se organizando há algum tempo: LIDE (Grupo de Líderes Empresariais), Movimento Todos pela Educação e seus adjacentes, disfarçados de “especialistas em educação” organizados em Organizações Não Governamentais (ONG) e empresas de assessoramento educacional. Há um grupo mais ideológico e há outro mais operacional, o pessoal do faturamento. Não acreditam na escola pública e querem sua privatização – seja por concessão, seja por *vouchers*. Na verdade ganham bem para desqualificar a escola pública – mesmo sem evidência de que suas receitas são melhores.

<sup>7</sup> Inicialmente, os estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações que resulta no PAR. O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. 4. Termo de Cooperação: apresenta a relação de ações e subações que contarão com o apoio técnico do Ministério da Educação. 5. Liberação dos recursos: apresenta a relação de ações que geraram convênio, ou seja, a liberação de recursos financeiros (MEC, s/a).

Neste sentido, interessa-nos demonstrar o conceito do PDE e sua estreita ligação com o IDEB. Shiroma e Santos (2014), enfatizam a noção de qualidade apresentada nessa reformulação das políticas de avaliação está embebida na concepção gerencialista para com a escola. Nessa concepção é possível atingir o resultado com menos recursos. Sendo assim, a escola será considerada eficiente perante o Estado, recebendo recursos como meio de premiação, sem muitas alternativas para as escolas.

A ênfase é ajustar às escolas as demandas do mercado e das empresas com a finalidade de formar um novo “tipo” humano – o trabalhador polivalente e o cidadão produtivo.

O IDEB, portanto, é a expressão de uma política educacional do Banco Mundial e da OCDE, entre outros financiadores do sistema que determinam as objetividades intencionalidades - direciona os conteúdos ensinados nas escolas, flexibilizando-os para que os alunos tenham preparo polivalente. Sendo assim, qual a concepção de qualidade desta política de avaliação do IDEB?

## **2. A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DO IDEB**

Os novos movimentos históricos concretizados no final do século XX e que adentram ao século XXI, enfatizam um momento intenso de reformas, no sentido de dar uma nova roupagem a velhas demandas, seja nos aspectos das relações sociais, econômico, cultural e/ou político. Segundo Frigotto (2001), o século XXI, inicia-se com forte apologia no campo das políticas públicas à ideologia neoliberal, processo de globalização do capital, concentração de riquezas, a ciência focada para o desenvolvimento privado, as tecnologias subordinadas à lógica do mercado.

Tais preceitos estão estreitamente ligados às novas demandas<sup>8</sup> do desenvolvimento e à expansão do mercado, ambas estabelecidas pelos Organismos Internacionais, os quais apresentam como pontos a serem destacados a produção do

---

<sup>8</sup> Concebidas quase sempre, em termos de aumento da produtividade e da competitividade externa, e de preservação dos níveis de renda e modos de vida já conquistados, essas saídas teorizam, explícita e implicitamente e independentemente das posições políticas defendidas por seus autores, a divisão definitiva do mundo entre os que poderão continuar utilizando recursos como sempre fizeram, e aqueles os quais o “modo de desenvolvimento” não reservaria mais do que o direito de assistir, graças as imagens projetadas pela mídia mundializada, como estariam passando bem de vida (CHESNAIS, 1996, p.314-315)

novo tipo de trabalhador. Conforme aponta o Banco Mundial:

Em primeiro lugar, é necessário considerar o desafio da educação. A última EAP se concentrou na expansão da cobertura. Em parte devido aos avanços substanciais do Brasil nessa área, o Banco não se deterá mais no aumento da cobertura do ensino. Agora, o enfoque do trabalho da instituição será dirigido ao aperfeiçoamento dos sistemas de educação (partindo do trabalho amplamente reconhecido de AAA nessa área) e ao alinhamento das intervenções estaduais e federais nos estados. O Banco apoiará a ênfase na melhoria do desempenho e da prestação de contas, assim como no aumento da contribuição do ensino para a inovação e o crescimento, tanto no nível federal como estadual (BANCO MUNDIAL, 2008, p.18).

Apontamos tais questões estabelecidas pelo Banco Mundial, para reforçar as discussões envolvendo os aspectos que poderão nos levar a compreensão das ações e intencionalidade do Estado, do empresariado e dos organismos internacionais para com a qualidade do ensino brasileiro.

Do ponto de vista econômico, o aumento da produtividade para formar mão de obra qualificada é definido como um sistema de educação básico de qualidade. Tais questões se sobressaem nas políticas formuladas pelo Estado, empresários e demandas internacionais, na ênfase aos insumos, processos e resultados impostos às escolas e tem, sim, sua intencionalidade bem definida.

Mas, para atingir resultados havia a necessidade de instrumentalizar as escolas. Diante disso, no contexto da avaliação em larga escala o parâmetro utilizado para avaliar foram definidos pelos conteúdos e áreas de conhecimentos, considerados básicos no ato de aprender, foram sistematizados na chamada “matriz de referência” de Língua Portuguesa e Matemática. Com ênfase, na pedagogia das competências, como parte da concepção produtivista de educação por vincular a educação ao processo de produção econômica com aumento de produtividade e redução dos custos (SAVIANI, 2012). Para o autor:

A “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender” a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVINAI, 2012, pp. 150-152).

Neste mesmo sentido, a teoria que embasa a pedagogia das competências e a Teoria do Capital Humano<sup>9</sup>. “[...]. A função precípua, enquanto uma técnica social- é

<sup>9</sup> Sobre essa perspectiva, a teoria do capital humano segundo Frigotto (2010, p. 51) “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho,

formar recursos humanos, produzir capital humano. Uma maneira inversa de apresentar a relação entre mundo do trabalho, da produção e mundo da escola, da qualificação” (FRIGOTTO, 1993, p.218).

A qualidade mensurada está por acirrar o distanciamento entre as escolas e no interior dela, promovendo uma corrida rumo ao melhor lugar no pódio. [...] “O fato é de que a comparação implica em colocar as coisas num antes e num depois; num bom e num mau, assim sendo, a procura de qualidade em educação deverá promover e implicar, apenas, a competição entre uma instituição e ela própria” (CABRITO, 2009, p.3).

Na atual conjuntura, as escolas que apresentarem evolução no quadro de metas estabelecidas pelo IDEB parecem estar enquadradas e são consideradas, ao olhos do Estado e da sociedade em geral, como eficazes, que os recursos materiais e profissionais estão contribuindo visando que a metodologia atinja os tais resultados, chamados de ensino e aprendizagem de qualidade.

A política educacional dos reformadores é produzida para articular a necessidade de se qualificar para as novas formas de organização do trabalho produtivo, ao mesmo tempo, que preserva e amplifica as funções sociais clássicas da escola: exclusão e subordinação. Está em jogo o controle político e ideológico da escola, em um momento em que algum grau a mais de acesso ao conhecimento é exigido pelas novas formas de organização do trabalho produtivo, novas exigências de consumo do próprio sistema capitalista e novas pressões políticas por ascensão social via educação (FREITAS, 2014, p.52).

Internalizar a concepção de qualidade do Estado, empresários e demandas internacionais, significa assumir uma responsabilidade perante a sociedade sobre um processo avaliativo que não tem como aferir devido ao conjunto de relações que acontecem no interior das escolas, determinados pelas questões sociais, econômicas e políticas mais amplas. Há pressão para atingir o score e as escolas acabam por acatar, algumas mais enfaticamente e sem questionar, outras até questionam alguns pontos, no entanto, faltam elementos de formação para se estabelecer metas que possam ser efetivas e ativas ao indagar o IDEB e a referida qualidade do ensino.

Em síntese, a educação de qualidade para o IDEB consiste em: redução das reprovações e evasões, atingir as metas estabelecidas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Salientamos que tal ênfase não significa que os conteúdos

---

potencializadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro”. O processo educativo, independentemente de ser escolar, se reduz a produzir habilidades e transmitir conhecimentos que aumentem a capacidade de trabalho e de produção.

da Prova Brasil, apresentados na matriz de referência representam tais disciplinas na sua essência. A concepção de qualidade fundamenta-se na teoria do capital humano, filosofia pragmática e pedagogia das competências.

Portanto, apresentaremos no próximo item verificaremos como a política do IDEB foi assimilada nas escolas de uma rede municipal de Francisco Beltrão-PR.

### 3. O IDEB: IMPACTOS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO-PR

Diante do exposto, configuramos a política do IDEB, como grande política, se materializa nas redes municipais de ensino brasileiro, apresentando como objeto de pesquisa a rede municipal de educação de Francisco Beltrão-PR. Para a coleta de dados de campos, utilizamos de entrevistas semiestruturadas e da análise de sessenta e um cadernos dos alunos.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no primeiro semestre de 2014 com vinte e quatro educadoras, selecionadas a partir do seguinte critério: estarem na rede municipal há pelo menos dez anos e que tivessem trabalhado com turmas que passaram pelo processo de avaliação do SAEB-IDEB.

Tabela 1- Identificação das Entrevistadas

SEXO	CARGO	QTD	%
Feminino	Gestoras*	08	33,4
	Coordenadora	06	22,2
	s	10	44,4
	Professoras		

Fonte: Dados da pesquisa de campo elaborados pela pesquisadora

\*Classificamos como gestoras: Diretoras, Representante do Núcleo Regional de Educação e da Secretaria Municipal de educação.

Nossa abordagem iniciou-se em um local apropriado, reservado e tranquilo<sup>10</sup>. Tais considerações partiram do princípio que nossa abordagem seria semiestruturada<sup>11</sup>. Utilizamos questões gerais, dentre as quais destacamos:

<sup>10</sup> Destacamos que em duas entrevistas tivemos uns contratempos de outros colegas que adentraram no espaço, mas nada que prejudicasse a essência da entrevista.

<sup>11</sup> Todo o processo de entrevistas foi gravado e transcrito, totalizando 150 páginas. Verificamos que as

1. O que você sabe sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB? 2. As disciplinas que estão sendo avaliadas na Prova Brasil: Língua Portuguesa e Matemática, representam qualidade na educação? Considerando as especificidades do trabalho pedagógico das professoras, acrescentamos mais algumas questões, necessárias para o desvelar da problemática do IDEB e a qualidade do ensino – consensos e/ou resistências na práxis das escolas. 3. É você quem define a carga horária destinada para cada área do conhecimento? 4. Qual sua autonomia em relação ao planejamento? 5. Gostaríamos de conversar mais, você teria mais alguma questão sobre o IDEB, a avaliação ou a qualidade e que não tenhamos abordado e que você gostaria de dividir conosco?

A outra fonte de coleta de dados foram os cadernos dos alunos. Em conversa com as educadoras, solicitamos a possibilidade de recolhermos os cadernos dos alunos dos 3º e 5º anos, para análises. Novamente todas, sem exceção, dispuseram o material que foi recolhido no dia 10 de dezembro de 2013, totalizando 68 cadernos. Entendemos ser necessário a coleta dos cadernos para verificar a quantidade de tempo de aula destinado ao estudo das disciplinas avaliadas pelo IDEB.

O processo para a coleta dos cadernos e organização e critérios utilizados para a construção do gráfico ocorreu após análise dos cadernos de 6 escolas avaliadas pelo IDEB em 2007, 2009 e 2011, totalizando 58,34% das escolas avaliadas no município de Francisco Beltrão- PR nesses três anos.

Partimos da quantificação dos dias letivos registrados pelos alunos no cabeçalho do caderno referente ao ano letivo de 2013 com a intencionalidade de mensurar a quantidade de espaço/tempo, destinados às disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências. Os resultados estão representados nos gráficos a seguir:

---

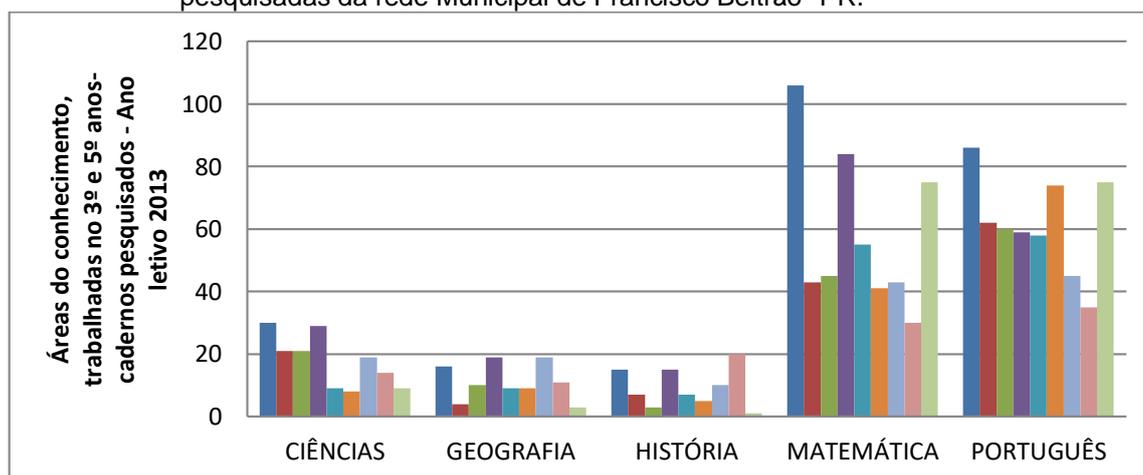
educadoras queriam falar, em muitos casos uma fala de indignação.

**Gráfico 1** - Disciplinas trabalhadas no 3º e 5º ano, análise de (06) seis escolas municipais avaliadas pelo IDEB, Francisco Beltrão- PR.



Fonte: Dados dos Cadernos de alunos (2013), coletados pela pesquisadora.

**Gráfico 2** - Representação de 100 dias letivos, áreas do conhecimento- anos letivo de 2013- Escolas pesquisadas da rede Municipal de Francisco Beltrão- PR.



Fonte: Dados dos Cadernos de alunos (2013), coletados pela pesquisadora.

Consideramos que os dados apresentados nos gráficos acima são determinantes para o estreitamento do currículo<sup>12</sup>, como também fica explícito que há

<sup>12</sup> O mesmo estreitamento curricular que se produziu por lá, com ênfase no conteúdo que cai nas provas de leitura e matemática, ocorreu por aqui e a mesma tolice de achar que elevação de médias é sinônimo de boa educação, se desenvolveu por aqui também. Sem falar das fraudes. Curiosamente para este tipo de equívoco dos gestores, não há lei de responsabilidade. Os gestores podem implementar políticas fracassadas e nunca são chamados a “prestar contas”. É bom refletirmos, na educação brasileira, se devemos continuar copiando e colecionando os fracassos americanos, incluindo a política de bônus e as escolas charters. Especialmente porque os reformadores brasileiros sempre se acham

grande influência da Pedagogia das Competências na organização e divisão dos conteúdos das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, com enfoque em demasia para as disciplinas e conteúdos de português e matemática. Considerando que se trata de preparação para atingir as metas da política de avaliação em larga escala e doutrinar os saberes, os sistemas de ensinamentos aparentemente diante das constatações moldando o currículo de acordo com tal sistema.

Diante disso, salientamos algumas reflexões, adotar índices que avaliam duas ou três disciplinas trata-se de um movimento pedagógico destruidor da aprendizagem significativa. Nessa perspectiva a aprendizagem se dá a partir da responsabilização, uma espécie de treinamento, condicionamento, centrada no estímulo, resposta e compensação. Assim, os conteúdos mínimos são apresentados como básicos<sup>13</sup>, apontamos para um consenso para com a política do IDEB e os conteúdos aferidos na Prova Brasil.

No entanto, identificamos muitos elementos que caracterizam resistência. Vejamos os relatos das educadoras entrevistadas sobre elementos que compõem o IDEB e sua referida qualidade.

Assim se expressam duas gestoras: “Não representa qualidade. O aluno praticamente não expõe as ideias dele, ele vem simplesmente para relatar: é isso ou é aquilo” (GESTORA 6, 2014). “Não tem como uma avaliação externa mensurar os conteúdos que trabalhamos com os alunos, não há como avaliar de forma objetiva e exata tal complexidade” (GESTORA 7, 2014).

A seguir as falas de coordenadoras e professora:

O IDEB, ele não é um instrumento eficaz para dimensionar a qualidade. Na verdade ele é um instrumento, justamente, de controle, ele vem para discutir, para verificar essa aprendizagem, aquilo que está acontecendo e ele tem muitas falhas. É muito claro que ele (IDEB), está posto pra atender uma demanda do mercado porque ele centraliza na Matemática e no Português, ele não tem o foco na construção do conhecimento na sua totalidade, em todas as suas disciplinas que elas são importantes. E outra, o que a gente percebe que ao longo dos anos foi se dando uma ênfase muito grande, as escolas absorveram, incorporaram esta política, de intensificar as ações

---

mais sabidos que os americanos e acreditam que corrigirão os problemas das políticas americanas (FREITAS, 2007, p.981).

<sup>13</sup>Ou seja, atrela IDEB a padrões internacionais fixados pela OCDE – PISA.

A definição dos objetivos educacionais, portanto, esta sendo feita de fora para dentro, por cima das especificidades culturais locais e acima de um projeto nacional para a juventude.

Assume-se que o que é valorizado pelo PISA é bom para todos já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que poderia ser chamando de ‘boa educação’ (FREITAS, 2012, p.12).

sobre o Português e a Matemática (GESTORA 8, 2014).

Tem, até aqui na escola, casos de pais que vieram matricular devido à nota do IDEB. Mas, 100% ela não mostra a realidade local. No entanto, o IDEB, é o mecanismo que vai mostrar a qualidade da escola. Tem anos que a nossa eleva, tem anos que a nossa abaixa (COORDENADORA, 2, 2014).

Na verdade, a melhoria na educação vai muito além de fazer “provinhas”. Começa, desde a valorização do professor em ter um salário digno, condições de trabalho decentes, estrutura escolar, professores qualificados, é, e uma proposta de trabalho que dê conta disso, que dê conta e que dê resultados (SILÊNCIO) (COORDENADORA, 3, 2014).

Dentro do município todas as escolas irão fazer a mesma prova. No entanto, as realidades são diversas. A escola recebeu mais alunos de fora ou tem mais alunos avaliados (deficiências), vai ter diferença no resultado. A nossa escola, na qual, grande maioria de alunos tem históricos de risco, que passam fome, tem a questão da marginalidade dentro de casa, tem a questão do uso de drogas, de álcool por irmão, por pais ( PROFESSORA, 4, 2014).

As representações das educadoras entrevistadas apresentam pontos de questionamento, de inquietação, que para nós caracterizam-se como desabafo, pois apresentam em sua fala a dialeticidade no campo da realidade escolar, as contradições do espaço escolar e a forma como as avaliações em larga escala estão sendo introduzidas e assimiladas no contexto escolar. Ressaltam as especificidades da escola, das crianças e das famílias, questões que o IDEB não teria com aferir, pois são subjetivas e, ao mesmo tempo, parte da realidade social em que a escola está inserida. Tais angústias estavam presentes na fala e no olhar da entrevistada ao destacar que, muitas vezes, as crianças não têm o que comer e/ou são vítimas de violências simbólicas e físicas.

Ante ao exposto pelos educadores profissionais e com base nos relatos das entrevistas, consideramos que os educadores estão envolvidos com o contexto escolar, não tiveram tempo, muito menos formação para cabe salientar que o consenso se apresenta de forma ativa, pois, podem não conhecer os fundamentos da Prova Brasil, mas reconhecem e apontam suas limitações.

Ainda com base nas entrevistas, é possível constatar que a pretensão do IDEB de sumarizar a qualidade de ensino oferecida a partir desses dois fatores não parece viável, já que, incapaz de refletir a realidade das instituições não apenas pelo que o índice deixa de considerar, em especial o nível sócio econômico da população atendida, mas também pela forma como mede esses aspectos. As educadoras

reconhecem que há uma massificação da aprovação, e que houve também, um decrescente número da evasão.

Neste contexto destacamos aspectos que caracterizam consenso e ou resistência, pois as educadoras apresentam clareza da necessidade de conhecer mais sobre a política do IDEB e a qualidade em questão, apresentam pontos de reflexão sobre a realidade do contexto social, político, econômico dos sujeitos, questões que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem e que não pode ser aferidas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pelos resultados da pesquisa, destacamos que já há movimentos caracterizados pelas condições de trabalho das educadoras, da formação, da realidade dos alunos, bem como questões que não serão apreendidas pelos resultados das avaliações do IDEB. Confirmamos que as escolas estão fadadas a atenderem à política por se tratar de algo inserido pelo MEC/INEP, Estados e Municípios, mas que os movimentos no espaço e contexto escolar caminham e podem avançar no sentido de resistência à qualidade medida pela política do IDEB.

As possibilidades se apresentam, primeiramente, a partir do conhecimento, por parte dos educadores, da política do IDEB e de suas reais intencionalidades, pois consideramos que a construção do conhecimento efetivo pode ser um meio de enfrentamento a essa política determinista e ideológica.

Sendo assim, consideramos a importância das discussões sobre ensino e aprendizagem, das fundamentações que os sujeitos da escola incluem coletivamente no Projeto Político Pedagógico e das concepções estabelecidas pelos sujeitos da escola. Um caminho para a reorganização curricular e elevar a qualidade da educação deve ser objetivo de todos os envolvidos no contexto educacional. Esse caminho pode partir da exigência de uma escolarização calcada nos princípios das ciências com fundamentação filosófica

Segundo, Kosik (1976, p. 221) “a liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é de espaço social”. Sendo assim, necessitamos ter objetivação, formação, financiamento, reestruturação curricular, condições de estruturas e materiais adequados. Precisamos

nos organizar no sentido de cobrar políticas de avaliações que retornem à escola, considerando as reais condições aos sujeitos da escola e à qualidade do ensino público nos Brasil. Por isso, faz-se pertinente que educadores, gestores, secretarias municipais, estaduais e federais analisem os limites e as possibilidades no que se refere ao IDEB e à referida “qualidade”, até então mensurada.

Conforme Duarte (2001) para se efetivar uma pedagogia crítica, historicizadora, humanizadora e, principalmente, libertadora, há necessidade de fortalecer um referencial com base no qual os educadores se mobilizem contra essas formas de alienação, do contrário, as tentativas de realização de ações educativas e humanizadoras, não passarão de voluntarismo ingênuo, de boa vontade e correrão o sério risco de servir, sem o saber nem almejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas com o projeto político e econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno.

Verificamos que a educação de qualidade para o IDEB consiste em redução das reprovações e evasões, atingir as metas estabelecidas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na perspectiva da pedagogia das competências. Tal concepção de qualidade impõe as escolas uma formação centrada nos fundamentos da flexibilidade. Os alunos deveriam ter preparo polivalente apoiado, no mínimo, em conceitos gerais, abstratos, de modo especial àqueles de ordem matemática, mantendo-se, pois, a contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distinta da teoria do capital humano.

Kosik (1976) nos ajuda a entender os pressupostos antropológicos dessa concepção de qualidade do IDEB. São as determinações do sistema em sua totalidade, principalmente da economia que pede e fabrica o cidadão do ponto de vista do próprio sistema, ou seja, “acolhe o homem no sistema, na medida em que o homem apresenta determinadas características” reduzindo-o ao “homem econômico”. E ainda, segundo o mesmo autor, a existência humana por si só, projeta-o a uma realidade mundana pré-existente: ao considerar o homem um ser social, que no contexto do capitalismo é motivado meramente por recompensas, há de se levar em conta as determinações a fim de analisá-las, confirmá-las ou negá-las.

Em oposição a esta concepção, consideramos que a definição de qualidade apresentada nos documentos da Conferência Nacional de Educação (2014) deveriam ser parâmetros para nortear o planejamento e a organização da escola em sua

estrutura e funcionamento pedagógico. Neles evidenciamos que não há menção aos fundamentos da meritocracia, da flexibilização da competitividade.

Numa educação emancipadora, o sentido de “qualidade” é decorrente do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas, históricas, culturais) e de sustentabilidade. Na atualidade tal compreensão requer que os processos educacionais, de crianças, jovens e adultos contribuam para a apropriação das condições de produção cultural e de conhecimentos e sua gestão para o fortalecimento da educação pública e privada, construindo uma relação efetivamente democrática.

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, ser humano, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (CONAE, 2014, p.64).

Consideramos que a qualidade deve promover educação para todos, em todos os níveis de ensino e garantir a formação com base na filosofia da práxis, a qual apresenta, segundo Nosella (2010) uma filosofia integral, uma educação completa, capaz de propiciar ao sujeito o desenvolvimento da capacidade de refletir e agir sobre os atuais problemas de ordem social, política e econômica. Essa educação com fundamentos nos saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreenderia as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana.

No debate sobre a avaliação em larga escala precisa ser intensificado no interior da escola e criar possibilidades para reavaliar e resistir a esta política do IDEB, que muito pouco tem contribuído para avançarmos na discussão e na projeção para qualidade de educação, enquanto classe trabalhadora. Consideramos que qualidade não é sinônimo de regulação, opressão, competitividade, ranqueamento, formação com base na pedagogia das competências, segregação e hierarquização social; enfim, ter claro que educação não é mercadoria.

Segundo Gaudêncio Frigotto (2015), aos filhos da classe trabalhadora, deve ser ofertada educação básica que lhes permita articular conhecimento, cultura, trabalho e vida. Portanto, o critério definidor da qualidade não pode ser o mercado de trabalho. Tais preceitos, sim, simbolizam uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. **Os Fios condutores do PDE são antigo**, 2007. Disponível em: <[www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf](http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf)>. Acesso em: 12 de set.2014.

BANCO MUNDIAL e CFI. **Estratégia de Parceria com o Brasil 2008 - 2011. Relatório nº 42677 – BR. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe**; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 2008.

\_\_\_\_\_. **Brasil Avaliação da Assistência do Banco Mundial ao País** .2008. Disponível em: <[https://ieg.worldbankgroup.org/Data/reports/brazil\\_cae\\_portuguese.pdf](https://ieg.worldbankgroup.org/Data/reports/brazil_cae_portuguese.pdf) > Acesso em: 12 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – **MEC: Sistema Nacional da Educação Básica**. 2010 – Aneb e Anresc (Saeb). Disponível em: <[http://gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foi\\_feito/program\\_77.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_77.php)> Acesso em: 11 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=337](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=337)> Acesso em: 09 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (s/d). **O plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, MEC.

CABRITO, Belmiro Gil. **Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?** Cad. CEDES [online]. 2009, vol.29, n.78, pp. 178-200. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a03.pdf>> Acesso em:11 de jan.2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)>

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados , 2001. (Coleção educação contemporânea).

FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. E ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Fronteira Educacional).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (ré) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controversas. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, n. 9, mai/ago 2009.

\_\_\_\_\_. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas : Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. PDE. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SHIROMA. Eneida. SANTOS. Fabiano Antonio. **Slogans para a construção do consentimento ativo**. O que revelam os slogans na política educacional/organização Olinda Evangelista. – 1 ed. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.