



O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA PERCEPÇÃO DAS EQUIPES GESTORAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO MONTE- MG

IDEB AND THE QUALITY OF EDUCATION: A PERCEPTION OF MANAGEMENT TEAMS IN THE MUNICIPALITY OF SANTO ANTÔNIO DO MONTE- MG

IDEB Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: UNA PERCEPCIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DEL MUNICIPIO DE SANTO ANTÔNIO DO MONTE-MG

Jéssica Oliveira de Souza



Licenciatura em Educação Física (UNIFOR- MG)
Professora de Educação Básica- Educação Física (Rede Pública Estadual)
Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (IFMG- Campus Arcos)
jejh.souza91@gmail.com

Renato Vieira de Sá



Licenciatura em Matemática (UFABC)
Professor de Educação Básica- Matemática (Rede Pública Estadual)
Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (IFMG- Campus Arcos)
renato.vieira@ufabc.edu.br

Dandara Lorryne do Nascimento



Mestre em Modelagem Matemática e Computacional (CEFET-MG)
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (IFMG- Campus Arcos) e Discente Programa de Pós-Graduação em Modelagem Matemática e Computacional (CEFET-MG)
dandaralno@gmail.com

Resumo

O estudo buscou discutir o papel do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na qualidade da educação no município de Santo Antônio do Monte- MG e teve como objetivo principal levantar evidências quantitativas e qualitativas para investigar as percepções das equipes gestoras das escolas estaduais da rede pública em relação ao IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental e a qualidade da educação. A metodologia consistiu em uma análise quantitativa de dados do IDEB, desde a sua criação até os dias atuais nas três escolas. Posteriormente, foi realizada uma entrevista estruturada com os gestores, discutindo suas percepções a partir da literatura. Os resultados evidenciaram que a qualidade da educação não pode apenas ser mensurada pelo IDEB, e que outras variáveis deveriam ser consideradas para que os resultados fossem mais fidedignos.

Palavras-chave: IDEB. Qualidade Educacional. Gestão Escolar.

Recebido em: 31 de maio de 2021.

Aprovado em: 22 de julho de 2021.

Como citar esse artigo (ABNT):

SOUZA, Jéssica Oliveira de; SÁ, Renato Vieira de; NASCIMENTO, Dandara Lorryne do. O IDEB e a qualidade da educação: uma percepção das equipes gestoras no município de Santo Antônio do Monte- MG. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, e065, 2021.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e065.id1200>



Abstract

The study sought to discuss the role of the Basic Education Development Index (IDEB) in the quality of education in the municipality of Santo Antônio do Monte-MG and had as its main objective to raise quantitative and qualitative evidence to investigate the perceptions of the management teams of state public schools regarding the IDEB in the Final Years of Elementary Education and the quality of education. The methodology consisted of a quantitative analysis of IDEB data, from its creation to the present day in the three schools. Subsequently, a structured interview was conducted with the managers, discussing their perceptions based on the literature. The results showed that the quality of education cannot only be measured by the IDEB, and that other variables should be considered for the results to be more reliable.

Keywords: IDEB. Educational Quality. School management.

Resumen

El estudio buscó discutir el papel del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) en la calidad de la educación en el municipio de Santo Antônio do Monte-MG y tuvo como objetivo principal levantar evidencias cuantitativas y cualitativas para investigar las percepciones de los equipos directivos de las escuelas públicas estatales sobre el IDEB en los últimos años de la Educación Básica y la calidad de la educación. La metodología consistió en un análisis cuantitativo de los datos del IDEB, desde su creación hasta la actualidad en las tres escuelas. Posteriormente, se llevó a cabo una entrevista estructurada con los directivos, en la que se discutieron sus percepciones basadas en la literatura. Los resultados mostraron que la calidad de la educación no puede medirse únicamente por el IDEB, y que deben considerarse otras variables para que los resultados sean más fiables.

Palabras clave: IDEB. Calidad educativa. Gestión escolar.



1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, a discussão sobre políticas públicas de avaliação e qualidade de ensino que atendam a todos tem sido palco de grandes debates e essa incessante busca pela educação de qualidade é um ponto de intersecção entre docentes, pesquisadores, governantes e sociedade em geral (VIEIRA; CÔCO, 2015). Segundo Oliveira e Araújo (2005), a qualidade educacional tem sido um tema presente e relevante nas últimas décadas, principalmente em países emergentes, onde a preocupação com a ampliação ao acesso à educação é crescente, visto que a educação é divulgada como direito público subjetivo inerente a todos os cidadãos, sem distinção.

Diante deste cenário, é inegável que, para o alcance do desenvolvimento social e econômico, a educação de qualidade que atenda a todos se torna uma condição indispensável, e a mensuração em larga escala do desempenho escolar é vital e comumente realizada através de avaliações externas que fazem parte de políticas públicas criadas pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), que resultam em indicadores responsáveis pelo diagnóstico do sistema educacional brasileiro, norteando decisões pedagógicas das equipes gestoras, no que tange a educação, em todas as esferas nacionais (FERREIRA *et. al.*, 2018).

O presente estudo, através de revisão bibliográfica, análise de dados oriundos de entrevistas e informações sobre o IDEB disponíveis na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), objetiva identificar elementos que, comumente, associam o histórico das avaliações externas ao desenvolvimento do IDEB. Pretende-se, ainda, apresentar o desenho da pesquisa realizada em três escolas estaduais de Minas Gerais e de que maneira os resultados das avaliações externas são percebidos pela equipe gestora das respectivas instituições e como isso impacta metas e ações no cotidiano escolar.

Segundo Machado e Alavarse (2014), foi só a partir de 1990 que os sistemas de avaliação foram amplificados e fortalecidos com a criação, pelo Governo Federal, do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), uma prova amostral no formato de questionário, aplicadas a cada dois anos e possuía um caráter informativo sobre a qualidade dos sistemas educacionais para todas as alas da sociedade. Em 2005, o SAEB desdobrou-se em mais uma avaliação, a Prova Brasil, de caráter censitário que propiciou a gênese de um instrumento de gestão dos sistemas e das unidades educacionais (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Apoiando-se, então nesses dados, em 2007, foi criado pelo MEC o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que alia as taxas de aprovação e de proficiência



em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos nos anos finais de cada etapa do ensino; os resultados nacionais, estaduais, municipais e de cada unidade escolar são divulgados a cada dois anos pelo MEC, demonstradas por uma escala que varia de 0 a 10 (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

De acordo com os estudos de Fernandes (2010), o IDEB permite aos gestores escolares ter um panorama sobre a situação da qualidade da educação em suas respectivas unidades de ensino e o norteamento sobre decisões a serem tomadas a fim de ter uma constante melhoria dos níveis educacionais. Entretanto, os estudos de Machado e Alavarse (2014, p. 415) demonstram que “Esse novo contexto coloca ainda mais a escola pública em evidência, expondo os resultados do seu trabalho e ampliando a pressão pelo aumento das suas notas, entendido geralmente como melhoria da qualidade do ensino praticado [...]”.

Corroborando os estudos de Machado e Alavarse (2014), que pontuam que a qualidade educacional não é um conceito simples e imparcial, mas sim um fenômeno complexo, abrangente e multifatorial, os estudos de De Azevedo (2011, p. 423) complementam:

[...] É importante lembrar que o conteúdo da qualidade é uma construção histórica e, portanto, variável, de acordo com os projetos de sociedade e, por conseguinte, de educação, em implementação ou em luta em cada conjuntura. Desta perspectiva, quando se está tratando do conceito de qualidade na educação, é necessário ter presente que são muitos os significados a ele atribuídos. Os próprios conteúdos do atributo qualidade, na medida em que resultam da reflexão/ação humanas, historicamente, vem se construindo e tem variado de acordo com os interesses de grupos e classes sociais (DE AZEVEDO, 2011, p 423).

Portanto, a reflexão sobre essa relação entre qualidade educacional e IDEB abre uma intensa discussão de pressupostos e paradigmas que envolvem essa temática. O presente estudo quantificou os dados do IDEB das três escolas do município, disponibilizados pela plataforma do INEP, e posteriormente, com cunho qualitativo, se propôs a pesquisar, discutir e a indagar se realmente os resultados do IDEB são fatores que refletem a qualidade da educação e quais as percepções sobre essa temática, os gestores das escolas do município possuem, e se esses resultados conseguem demonstrar a real realidade da qualidade educacional, no município de Santo Antônio do Monte- MG.

2 DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS À CRIAÇÃO DO IDEB: UM BREVE HISTÓRICO

No Brasil, desde a década de 1990, as políticas e as reformas educativas despontaram e traziam em seu cerne a defesa do Estado mínimo com o máximo de eficiência (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). De acordo com Chirinéa e Brandão (2015), a reforma do Estado Brasileiro buscou emplacar um Estado com menos custos e concomitantemente mais eficiente, tornando-



o mais gerencial e menos burocrático. Segundo Schneider e Nardi (2014), toda essa reforma implicou na descentralização e na autonomia político-administrativa dos entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e municípios), em que os atores envolvidos nas relações intergovernamentais foram orientados a agir pela cooperação visando ao desenvolvimento e o bem-estar à nível nacional.

Para Pollitt (1993), tal focalização na descentralização dos serviços em favor de uma maior eficiência e eficácia pautaram-se na lógica de mercado sendo transposta para a gestão pública. Respaldo no autor, Schneider e Nardi (2014) afirmam que as reformas buscaram tornar o poder público mais ágil e competitivo, aproximando o centro de decisões aos consumidores finais, mobilizando uma competição entre os órgãos públicos e fortalecendo a relação entre o governo prestador de serviços e a população.

Corroborando com Pollitt (1993), os estudos de Fernandes (2016) sugerem as principais vantagens na descentralização do estado, entre elas, destaca-se o potencial de gerar inovações e a possibilidade no tratamento de diversidades locais, proporcionando uma melhor administração. Entretanto, como elenca Fernandes (2016), para que tais vantagens se concretizem são necessárias algumas condições como a identificação e difusão de experiências de sucesso; a produção de informações que permitam o julgamento da qualidade do serviço ofertado pelos governos, através população local; e a dotação de recursos e capacidade técnica do poder local para conseguir gerir as escolas com sucesso.

Dentro desse contexto, as avaliações externas como testes padronizados desempenham um forte papel e a fixação de padrões de desempenho atuam na aplicação de punições ou recompensas na responsabilização de governos, escolas e professores, de acordo com os resultados obtidos (SCHNEIDER; NARDI, 2014). Ainda em consonância com os autores, eles destacam que:

O Estado determina os princípios e as bases da avaliação, desenvolve os exames, aplica os testes, corrige-os, afere e divulga os resultados. A partir dos resultados obtidos, as redes e instituições de ensino são compelidas a prestar contas, criando estratégias e implementando ações com vistas a reverter números indesejáveis. Nesse contexto, as avaliações passam a constituir elemento primordial tanto para a tomada de decisões como para a responsabilização, desconsiderando-se na maioria das vezes os percursos individuais das escolas e as condições infra e extraescolares que afetam as possibilidades concretas de melhoria da qualidade educacional. Por outro lado, a imposição para a produção de números favoráveis, em vista de metas educacionais traçadas para cada escola e rede, tem levado instituições de ensino a construir estratégias capazes de alterar os resultados educacionais sem, no entanto, encetar mudanças significativas nos processos pedagógicos (SCHNEIDER e NARDI, 2014, p. 14-15).



Não obstante, Coelho (2008) alia a reforma do estado brasileiro e as novas exigências de qualificação e formação profissional que atendam às necessidades do mercado de trabalho em parceria com a ineficiência do sistema escolar, como bases para a implantação das avaliações externas no Brasil. Ainda segundo o autor, uma das exigências do Banco Mundial para o financiamento de projetos educacionais a serem operados no Brasil, seria um mecanismo de cotejar a qualidade educacional; portanto em 1987 o MEC institui o Sistema Nacional do Ensino Público do 1º grau (SAEP), sendo substituído na década de 1990 pelo SAEB, com a finalidade de verificar o sistema escolar e subsidiar políticas públicas voltadas para a área educacional (COELHO, 2008).

Normatizado pela Portaria n. 931 de março de 2005, segundo Chirinéa e Brandão (2015) o SAEB, compreende duas provas complementares entre si: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) sendo aplicada como instrumento verificador das habilidades cognitivas e de construção de conhecimento usadas pelos alunos e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), cujo ferramenta de avaliação é a Prova Brasil. Em 2005 o SAEB e a Prova Brasil foram aplicadas separadamente, entretanto em 2007 estas duas avaliações se fundiram e voltamos a ter apenas uma única avaliação externa de caráter federal (FERNANDES, 2016).

As diferenças entre o SAEB e a Prova Brasil são demonstradas através de Fernandes (2016) e Silva (2010) que evidenciam o caráter censitário da Prova Brasil, que foi criada em 2005, tendo na composição do seu universo os estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas, em que praticamente todos os alunos da rede pública urbana são avaliados, com exceção das turmas com menos de 20 alunos. Enquanto o SAEB, aplicado também em biênios, porém de abrangência amostral com alunos participantes escolhidos estatisticamente, que integram os 5º, 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio de escolas públicas (urbanas e rurais) e particulares, com o objetivo de verificar a qualidade da educação brasileira, tendo como parâmetro a proficiência em testes de conhecimento em língua portuguesa e matemática (CHIRINÉA; NARDI, 2015; SILVA, 2010). Ainda de acordo com Silva (2010, p. 431), em relação a interpretação dos resultados, a Prova Brasil “fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes”. Por sua vez o SAEB “oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação” (SILVA, 2010, p. 431).

O SAEB ainda conta com um questionário contextual aplicados aos alunos, professores e diretores das escolas avaliadas com o intuito de verificar o nível socioeconômico dos alunos



bem como suas rotinas de estudo, cultura e perfis, além de verificar as condições de trabalho de docentes, infraestrutura, insumos disponíveis e a organização da escola (SILVA, 2010). Além disso, em relação à metodologia das provas, o SAEB se utiliza da Teoria de Resposta ao Item (TRI) que consegue medir o desempenho obtido pelos alunos e consegue fazer uma comparação entre as diferentes aplicações, permitindo assim a criação e reformulação de políticas públicas a longo prazo (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

O SAEB é administrado pelo INEP e findou por se firmar como um importante instrumento de avaliação nacional em larga escala que permite acompanhar a evolução do desempenho escolar dos alunos e os diversos fatores que incidem na qualidade e efetivação do ensino nas escolas; em que a análise e levantamento dos resultados divulgados permitem a definição de políticas voltadas a correções de distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas docentes nos mais diversos sistemas de ensino distribuídos pelas escolas no Brasil (SILVA, 2010; FERNANDES, 2016).

A partir do fortalecimento das avaliações externas no Brasil, o Ministério da Educação lança em 2007, o IDEB, que surge na tentativa de ancorar um sistema de metas educacionais, funcionando como um indicador sintético da educação brasileira, que leva em consideração os resultados acadêmicos obtidos através do SAEB, da Prova Brasil e do Censo Escolar (FERNANDES, 2007).

Um sistema de metas entre o MEC e secretarias de educação dos estados e municípios foi criado e firmado com o objetivo de aumentar o comprometimento das redes e unidades de ensino com a melhoria do IDEB; foi determinado então o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, onde foram estipuladas metas para 2021 (com divulgação em 2022), com metas intermediárias fixadas a cada dois anos (FERNANDES, 2016). Para fixar as metas a serem atingidas, resolveu-se pela adoção de um padrão externo: o país deve atingir em 2021, a média de desempenho educacional que é observado em países desenvolvidos, por meio da avaliação internacional *Program for International Student Assessment (PISA)*, desenvolvida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem a sua aplicação também no Brasil (FERNANDES, 2016).

Para compreender as similitudes na relação entre as metas impostas pelo IDEB para o país em 2021 e o PISA, Fernandes (2009, p. 2) destaca:

A definição de uma meta nacional para o IDEB em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada



atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (Programme for International Student Assessment) e no SAEB. (FERNANDES, 2009, p. 2)

Concernente ao que foi descrito, Fernandes (2016) considera que para que o país atingisse a meta estipulada, todas as redes de ensino e unidades educacionais deveriam contribuir para que a meta fosse satisfeita em 2021, entretanto, aqueles que partissem de uma melhor nota em 2005 teriam que obter um resultado ainda melhor em 2021. Por mais que as diferenças de desempenho pelo país não fossem totalmente eliminadas, as metas consideram uma redução significativa na desigualdade entre as redes de ensino e unidades educacionais quando comparados com o ano base (2005) (FERNANDES, 2016).

O MEC ainda acertou acordos com as principais redes de ensino, de forma que elas acolhessem as metas fixadas e se comprometessem com elas. As escolas que conseguissem atingir as metas eram recompensadas com o aumento de seus recursos através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), porém a principal atenção do MEC se concentrou nas escolas com os piores índices (FERNANDES, 2016).

O MEC apresenta a cada dois anos, os resultados do IDEB de estados, municípios e redes de ensino, dentro de uma escala de 0 a 10, aliando a combinação entre fluxo escolar e aprendizagem, equilibrando essas duas vertentes: se uma rede de ensino reter seus alunos para dessa forma conseguir notas melhores nas avaliações externas, o indicador fluxo será alterado, indicando uma reformulação pedagógica que melhore esse indicador. Porém, se o inverso acontecer, se uma rede de ensino apressar a aprovação dos seus alunos, sem a devida qualidade, os resultados das avaliações externas indicarão uma igual necessidade em uma reformulação pedagógica (MEC, 2020).

3 METODOLOGIA

O presente estudo foi desenhado com o objetivo de levantar evidências quantitativas e qualitativas para investigar as percepções das equipes gestoras das escolas estaduais da rede pública em relação ao IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental e a qualidade da educação, visando à qualidade da educação, no município mineiro de Santo Antônio do Monte.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, a pesquisa foi estruturada em três fases distintas e complementares entre si:

Etapa 1) Consistiu em um levantamento de dados quantitativos das notas do IDEB nas três escolas do município, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os dados foram



obtidos na plataforma de dados disponibilizada pelo MEC e de caráter público. A partir da obtenção desses dados, foram elaborados quadros que quantificaram esses dados.

Etapa 2) Após a Etapa 1 ser concluída, foi realizada uma entrevista estruturada com as equipes gestoras das três escolas estaduais do município, para identificar os seguintes critérios:

a) os dados obtidos pelo IDEB conseguem mostrar a realidade da educação em âmbito escolar?

b) as notas do IDEB são realmente fatores determinantes para a qualidade da educação e do desempenho escolar?

Etapa 3) Com base nas informações levantadas durante a Etapa 2, foi construída uma discussão com base nas percepções das equipes gestoras em relação ao IDEB e a qualidade da educação comparando os resultados obtidos nessa pesquisa, com estudos semelhantes, visando solidificar os resultados encontrados que apontam para realidade.

É importante ressaltar que devido à pandemia da SARS-COV-2, a etapa dois de caráter qualitativo e descritivo feita por meio de entrevista estruturada, realizada de maneira online a partir da plataforma digital *Google Forms*.

As questões foram elaboradas a partir de duas perspectivas: o estudo da literatura acerca da temática e a atuação empírica dos pesquisadores no cotidiano escolar. As questões foram abertas e abarcaram os seguintes aspectos: a relação entre as avaliações internas e externas, a existência e efetividade de programas e/ou políticas públicas na educação, apoio e ações internas da comunidade escolar, o papel das avaliações externas e sua real representatividade e a relação entre as notas do IDEB e o seu reflexo na qualidade da educação.

Assim sendo, as questões exigiram respostas discursivas e o questionário foi enviado para o e-mail dos participantes. Ressalta-se que o contato inicial com os participantes da pesquisa foi feito da seguinte forma: os pesquisadores responsáveis telefonaram para as escolas participantes da pesquisa, solicitando uma conversa inicial com os participantes em questão (gestores das escolas), em que foi explicado verbalmente o intuito da pesquisa e eles foram questionados em relação ao interesse em participação ou não na pesquisa; ao participante favorável em contribuir com a pesquisa foi pedido a disponibilização de um endereço de e-mail para posteriores contatos. Apesar da pandemia de Sars-CoV-2, as equipes administrativas e gestoras das escolas estaduais mineiras estão trabalhando presencialmente, porém em horário reduzido, sendo possível encontrá-los nas escolas através de telefonema.



O projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação e devida aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- CEPH/IF Sudeste-MG, na qual a coleta de dados somente se iniciou após o parecer favorável do referido Comitê. Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foram reiterados os propósitos da pesquisa aos participantes, explicando detalhadamente os procedimentos, bem como possíveis riscos e benefícios. O TCLE foi encaminhado aos participantes por e-mail (já assinado pelos pesquisadores) e a devolutiva dos termos assinados também aconteceu via e-mail.

Foram incluídos na pesquisa, as equipes gestoras das três escolas estaduais que disponibilizam a etapa do ensino fundamental anos finais no município de Santo Antônio do Monte- MG, compostas por: diretores, vice-diretores e os supervisores escolares, totalizando nove gestores. Dos nove participantes convidados a participarem da pesquisa, participaram sete gestores escolares distribuídos entre as três escolas estaduais da rede pública do município. Destaca-se que os gestores optaram por não terem as suas identidades reveladas para própria preservação e foram identificados no artigo com a sua respectiva função na gestão escolar, acrescido de uma letra (A, B, C, e assim por diante) a fim de diferenciá-los.

Após a devolutiva das entrevistas, foram analisadas e escolhidas as falas mais congruentes dos gestores participantes de cada escola sobre a temática, pois pelo fato das questões serem abertas, os entrevistados tinham a liberdade para discorrerem sobre diversas perspectivas dentro do contexto escolar.

Vale ressaltar que a intenção do estudo foi aliar pesquisa quantitativa e qualitativa, de forma que uma não exclui a outra, destacando que embora os métodos qualitativos sejam diferentes quanto à forma e à ênfase, trazem contribuições de cunho racional e intuitivo capazes de colaborar para um melhor entendimento dos fenômenos sociais (NEVES, 1996). No que se refere aos objetivos, a pesquisa é classificada como descritiva, visto que tem como foco descrever características de determinado fenômeno ou população e então expor relações existentes entre as variáveis, aspirando a atuação empírica (GIL, 2006).

Dentro desse contexto, após a compilação dos dados das notas do IDEB dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino do município mineiro de Santo Antônio do Monte, entre os anos de 2005 e 2019; foi realizada a entrevista com os gestores mirando no entendimento das percepções da gestão escolar em relação as notas do IDEB e a qualidade da educação no município.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A princípio, o estudo buscou fazer um levantamento de dados acerca das metas projetadas para cada escola, ou seja, a média que se esperava que cada escola obtivesse no IDEB ao longo dos anos, desde a sua criação até a última aferição, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Metas projetadas para IDEB das escolas avaliadas no estudo

Escola	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Escola Estadual Doutor Álvaro Brandão	3.2	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2
Escola Estadual Padre Paulo	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9
Escola Estadual Senhora de Fátima	4.4	4.6	4.8	5.2	5.6	5.8	6.0	6.3

Fonte: INEP (2020).

Cabe salientar que o IDEB foi criado em 2005, entretanto as metas somente foram projetadas a partir da próxima aplicação no ano de 2007. Podemos observar que as metas são impostas de maneira progressiva, onde a escola deve sempre ter uma evolução e não se espera que ela decaia ou fique estagnada. É interessante observar que cada escola partiu do seu próprio patamar e pelas metas impostas, pode-se observar que se espera uma evolução menor de uma escola que começou em um patamar menor, e o inverso também ocorre, onde se espera uma meta maior de uma escola que saiu de um patamar mais elevado, conforme podemos observar nas metas projetadas para a Escola Estadual Doutor Álvaro Brandão (que saiu de um patamar menor) e para a Escola Estadual Senhora de Fátima (que saiu de um patamar mais elevado em relação às outras).

O Quadro 2 mostra um levantamento sobre os resultados das médias apuradas nas escolas, desde a criação do IDEB até os dias atuais.

Quadro 2 - Comparativo IDEB das escolas avaliadas no estudo

Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	Média
Escola Estadual Doutor Álvaro Brandão	3,2	3,8	4,9	4,9	5,1	5,3	5,0	5,4	4,7
Escola Estadual Padre Paulo	3,9	4,1	4,7	5,2	5	5,3	-	5,1	4,8
Escola Estadual Senhora de Fátima	4,4	3,5	4,1	4,1	4,8	4,8	4,9	4,9	4,4

Fonte: INEP (2020).



De acordo com o Quadro 2, é possível constatar que a Escola Estadual Doutor Álvaro Brandão conseguiu obter uma progressão nas suas notas entre 2005 e 2015, com uma ligeira queda no ano de 2017, conseguindo retomar sua evolução no ano de 2019.

Já na Escola Estadual Padre Paulo, é possível observar um comportamento mais ondulatório das notas obtidas no IDEB ao longo dos anos: entre 2005 e 2011 ela conseguiu progredir nas notas, em 2013 houve um declínio conseguindo retomar seu crescimento em 2015, caindo novamente no ano de 2019. No ano de 2017 a escola não obteve nota do IDEB, pois segundo apuração feita pelos pesquisadores, não houve número de alunos suficientes no dia da aplicação das avaliações externas para que a prova pudesse ser realizada.

De acordo com a média feita de todas as notas do IDEB, entre 2005 e 2019, é possível apurar que a Escola Estadual Senhora de Fátima, que partiu de um patamar mais elevado, obteve a menor média entre as escolas. Entretanto, a Escola Estadual Doutor Álvaro Brandão, partindo do menor patamar de notas do IDEB, conseguiu uma média maior que a Escola Estadual Senhora de Fátima.

Corroborando com os dados descritos, Da Paz e Raphael (2012) demonstram em seus estudos resultados semelhantes: escolas que em algum biênio foram consideradas como modelos perante a sociedade, nos demais foram substituídas por outras escolas modelos, de forma que as escolas não conseguem se manter em um patamar constante por muito tempo podendo fazer com que elas caiam em esquecimento pela sociedade, o que expõe mais uma das fragilidades do sistema atual.

De forma geral todas as escolas tiveram progressos e conseguiram elevar suas notas no IDEB no decorrer dos biênios. O que poderia ser visto como uma melhora da educação pode levantar uma outra questão muito preocupante: a qualidade da educação realmente melhorou ou a taxa de aprovação foi maior?

Acerca dessa questão um estudo feito por Camargo, Pinto e Guimarães (2008) também encontrou variações positivas, acima do esperado, nas notas do IDEB em mais de 668 municípios, dentre os 1236 divulgados pelo MEC; e ao realizarem uma análise minuciosa, constataram que a nota se elevou principalmente em decorrência da variação positiva das taxas de aprovação, um dos componentes da nota do IDEB, e não da melhora da qualidade educacional em si. Ainda de acordo com os autores, medidas governamentais como a promoção continuada dos alunos, por exemplo, podem alterar a taxa de aprovação dos alunos positivamente sem implicar um impacto real na qualidade do ensino ofertado (CAMARGO;



PINTO; GUIMARÃES, 2008). Outro aspecto em relação as variações positivas das notas do IDEB levantado pelos autores é que a nota dos alunos está muito vinculada ao contexto socioeconômico das famílias, e que devido a esse fato, não seria possível as notas evoluírem tanto em curto espaço temporal (CAMARGO; PINTO; GUIMARÃES, 2008).

Dentro desse cenário, em seus estudos sobre o IDEB, Fernandes (2007) também vaticinou sobre os riscos das escolas se preocuparem em elevar as taxas de aprovações como forma de compensarem as baixas notas nas avaliações externas e assim elevarem significativamente suas médias. Em consonância com os autores acima, Da paz e Raphael (2012) ressaltam que essa ação pode ser arriscada e a longo prazo causar um efeito totalmente contrário ao que a sociedade espera em relação ao avanço da qualidade da educação, de forma que as escolas teriam altos índices educacionais, entretanto, formando cidadãos com péssimos níveis de aprendizagem.

Assim sendo, é necessária uma análise mais profunda que venha a conhecer a percepção dos gestores dessas escolas, a fim de realmente avaliar o contexto educacional no qual elas estão inseridas. A literatura reforça que não se pode desprezar as avaliações e seus resultados, todavia é preciso conhecer e reconhecer as diversas variáveis que estão envolvidas no processo da qualidade da educação (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Portanto, com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa, responderam à entrevista sete gestores educacionais, divididos entre as três escolas estaduais do município que ofertam a etapa dos anos finais do ensino fundamental: Escola Estadual Dr. Álvaro Brandão, Escola Estadual Padre Paulo e Escola Estadual Senhora de Fátima. Dentre os temas abordados estão assuntos sobre políticas educacionais; a relação entre as avaliações externas e internas; a relação entre as avaliações externas e o desempenho dos estudantes; recursos financeiros e; representatividade e confiança na nota do IDEB.

Quando perguntados acerca da existência ou não da relação entre as avaliações externas com as internas e qual seria o grau de relação entre essas duas variáveis, pode-se perceber que a grande maioria dos entrevistados encaram as avaliações internas como um preparatório para as avaliações externas. Conforme destacamos a seguir:

Os dados obtidos nas avaliações internas auxiliam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, promovendo uma maior articulação do trabalho pedagógico da escola, e alcançando assim, um maior resultado nas avaliações externas. (Vice-diretor A)

Se o currículo for bem elaborado e o professor fizer seu planejamento dentro da BNCC, suas avaliações poderão ser uma antecipação das avaliações externas, podendo alcançar bons resultados. (Diretor B)



Se as demandas exigidas nas avaliações internas forem semelhantes às exigidas nas avaliações externas, ajudam muito. Pois o aluno fica familiarizado ao estilo das questões. (Supervisor B)

A partir das respostas destacadas acima podemos perceber o ponto de articulação entre as avaliações externas e as avaliações internas, e a influência que a última exerce sobre a primeira. Em um estudo semelhante, Ferreira *et. al.* (2018) ressalta que as avaliações têm um papel primordial no desenvolvimento educacional, no sentido de averiguar se as metas estão sendo alcançadas e nortear as decisões pedagógicas que beneficiem o sistema educacional como um todo. Corroborando ainda as respostas dos entrevistados, Dias de Sousa e Guedes (2020) apontam que o professor ao elaborar as avaliações internas deve estar comprometido em avaliar o aluno de acordo com os conteúdos oportunos a série em que ele se encontra, mas sem se esquecer de prepará-lo para as provas padronizadas, sejam elas quais forem.

Ainda acerca das avaliações internas, Freitas (2007, p. 978) destaca que o que se espera das avaliações internas é que, a partir delas, “a escola possa localizar seus problemas, suas contradições e reflita sobre eles e estructure situações de melhorias ou superação”. Na opinião do autor, as avaliações externas devem ser articuladas com as avaliações internas.

Quando questionados sobre a existência de políticas públicas que visem aumentar o desenvolvimento da qualidade da educação as respostas divergiram, alguns gestores destacaram o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD):

Há alguns programas, como por exemplo, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com a finalidade de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Vice-diretor A)

Outros citaram a recente parceria da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) com o Instituto Unibanco, criando o programa Jovem do Futuro:

Sim. Há uma parceria do Estado com o instituto Unibanco (Jovem de Futuro) em que existem reuniões e metas estipuladas para alcançarmos [...]. (Diretor C)

Sim. A parceria do MEC e Estado com a Instituto Unibanco, com o programa Jovem de Futuro pode ser considerado uma boa oportunidade de melhoria no desempenho escolar. (Diretor B)

Já outros se mostraram bem desanimados e céticos em relação a pergunta:

Se há, desconheço. É latente a necessidade de um trabalho colaborativo, não podemos pensar a escola segregada das esferas públicas, sejam em âmbito local ou nacional. Percebo a escola elaborando seus próprios projetos e ações, não recebemos quaisquer incentivos ou propostas de melhoria vindas de órgãos públicos. Sei que existem



intervenções em andamento, mas elaboradas por ONG's como o Todos pela Educação e coletivos, mas não se tornaram políticas públicas ainda. (Vice-diretor B)

Em consonância com a resposta do vice-diretor B, Ferreira *et.al.* (2018) destacam a importância das políticas públicas para desenvolver a educação de maneira mais efetiva, e que cada programa deve ser implantado de acordo com as necessidades e realidade de cada município.

A partir dessa pergunta, os entrevistados também foram questionados se a maior parte das ações e incentivos que visam melhorar a qualidade da educação, partiam de iniciativas do poder público ou da comunidade escolar (professores, diretores, vice-diretores, supervisores, pais, alunos e etc.) e quais dessas iniciativas se mostravam com resultados positivos. Apesar de reconhecerem as iniciativas do poder público, todas as respostas foram enfáticas ao destacar a importância e efetividade das iniciativas da comunidade escolar, que segundo a visão deles trazem resultados mais significativos:

As iniciativas partem da comunidade escolar, as intervenções são feitas de acordo com as habilidades e competências que o discente não tenha consolidado conforme identificado na análise de dados e resultados. Dentre as ações, podemos elencar: • É feito também um reagrupamento temporário com a finalidade de atender aos diversos níveis de aprendizagem de estudantes agrupados em de acordo com a fase de seu desenvolvimento, até que consigam desenvolver habilidades para a série condizente com sua idade. Os professores regentes fazem um levantamento diagnóstico e os alunos são alocados, cerca de duas horas diárias, na turma que melhor atenda às suas necessidades. É uma forma de aprender com seus pares. • As professoras para Uso da Biblioteca (PUB's) elaboraram e executam plano de intervenção e/ou projeto de leitura que atendam aos alunos com baixo desempenho educacional. • Orientados pelo serviço de supervisão pedagógica, os professores sistematizam projetos de trabalho interdisciplinar, utilizando diversas metodologias que buscam o aprendizado do aluno; além disso, organizam grupos de monitoria seguindo o princípio da homologia dos processos, evidenciando uma formação inteiramente colaborativa. (Vice-diretor B)

O governo tem seu papel de fomentador financeiro das ações educacionais, mas o trabalho da equipe pedagógica junto aos alunos e às famílias é o ponto chave no combate à evasão escolar, na qualidade dos serviços prestados e no sucesso dos alunos. (Diretor B)

Parte da comunidade escolar, após verificar um problema a equipe pedagógica se reúne e elabora estratégias para resolver juntamente com todos da comunidade escolar. Temos como exemplo: Projetos interdisciplinares, oficinas em grupo, monitoria... (Vice-diretor C)

Fica evidente na percepção dos gestores a importância da ação da comunidade escolar no âmbito do desenvolvimento da qualidade da educação, pois por estarem inseridas localmente, as comunidades escolares conhecem o contexto social e cultural podendo adequar ações e iniciativas que vão de encontro a saciar as reais necessidades dos alunos, se mostrando mais positivas.



Ao longo da entrevista, os gestores foram questionados acerca da percepção que eles possuem das avaliações externas e de que forma eles interpretam seus resultados. A partir das respostas dos gestores, é possível perceber que eles analisam os resultados das avaliações externas com muita cautela, critério e cuidado; realizando reuniões pedagógicas com toda a comunidade escolar envolvida; apresentando dados, destacando dificuldades e habilidades já consolidadas. É evidente também, a partir das respostas, que as avaliações externas são norteadoras dos “próximos passos” e das estratégias a serem adotadas de modo a melhorarem seus indicadores, conforme destacamos a seguir:

São realizadas reuniões com analistas educacionais da SRE para evidenciar fragilidades conceituais e dificuldades de aprendizagem, competências e habilidades que não foram alcançadas. Em outro momento, avaliação e estudo dos índices apontados pelos docentes e até mesmo uma análise com os alunos das séries mais avançadas. Nas reuniões de pais, os responsáveis pelos alunos também tomam conhecimento dos resultados da escola. (Vice-diretor B)

Nossa, esta resposta é muito complexa, pois analisamos tantos ângulos. Mas o mais importante é descobrir os descritores que estamos acima da média, na média e abaixo da média, de cada matéria avaliada, para traçarmos estratégias com todos os professores das diversas disciplinas. (Supervisor B)

“Sempre fazemos reuniões para apresentações dos resultados, tanto com os professores quanto com as famílias dos alunos. Fazemos uma análise dos pontos positivos e também dos pontos que precisam ser melhorados”. (Diretor B)

As especialistas, juntamente com a direção estudam os resultados que são enviados por meio de gráficos e, junto com os professores, discutem estratégias para ajudar os alunos com resultado insatisfatório, promovendo intervenções, oferecendo monitorias, chamando seu responsável. (Vice-diretor A)

Em consonância com as respostas dos entrevistados, Dias de Sousa e Guedes (2020) pontuam que os resultados das avaliações externas servem como direcionamento para as gestões escolares e professores quanto a tomada de decisões que impactam diretamente na qualidade do ensino, gestão escolar, nível de aprendizado, métodos e metodologias dos professores, nível de interpretação dos alunos, dentre outras decisões.

Se atentando à literatura acerca do assunto e a elevada importância que os resultados das avaliações externas têm na percepção dos gestores escolares, foi necessário perguntar a eles se existia alguma preocupação, por parte da escola, em relação aos resultados das avaliações externas e além disso, se existia alguma pressão em relação ao alcance das metas impostas e de que forma eles lhe davam com essa suposta pressão. Todos os entrevistados foram unânimes em mencionar que existe essa preocupação em relação aos resultados das avaliações externas:

Sim, as avaliações são espécies de lentes que amplificam nosso contexto educacional; provocam questionamentos e a tomada de decisões partindo de objetivos coletivos. Indiretamente, são responsáveis para que a equipe se mantenha focada na qualidade de ensino, seja uníssona, é uma forma de responsabilizar todos os atores envolvidos.



Não se trata de um produto, mas sim de um processo em (re)construção. (Vice-diretor B)

Sim, muita. Nos empenhamos muito na participação consciente dos alunos nas avaliações. (Diretor B)

Sim. Todos os anos analisamos, alteramos rotas, criamos novas estratégias, engajamos todos os professores em busca de sanarmos nossas deficiências. (Supervisor B)

Sim. Constantemente a escola, por meio da gestão, especialistas, professores, discute estratégias para alcançar um índice satisfatório, pois, quando bem utilizados, os resultados dessas avaliações permitem reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas da instituição e o aprendizado dos alunos. (Vice-diretor A)

Quanto às pressões e de que forma eles lidam com elas, o reconhecimento de que ela existe é quase unanimidade entre os gestores:

Existe uma cobrança por parte da SEE MG, onde é importante entendermos que essas metas são a base de nossas ações. Tentamos lidar com essa “pressão” com naturalidade, pois somos cobrados para alcançarmos um atendimento educacional de qualidade. (Diretor C)

Estaríamos sendo hipócritas se dissermos que não há pressão, afinal, as cobranças são hierárquicas. Por outro lado, se pensarmos que o ser humano, o profissional, o aluno, a família, enfim, todos nós, precisamos de motivação, a conhecida “pressão” pode ser vista como estímulo, uma estratégia de mobilização coletiva. Desejamos que a educação seja integral, que o aluno seja percebido em sua totalidade, se trabalhamos de forma individualizada, tornamos o conhecimento compartimentado. Desta forma, se seguimos os critérios e metas das avaliações não podemos trilhar um caminho solitário, mas sim, estabelecendo metas comuns com estratégias adequadas para garantir as aprendizagens básicas. (Vice-diretor B)

A pressão maior, considera a interna. Brinco que estamos numa corrida de acomodarmos com nossos resultados e não procurarmos saná-los seremos logo ultrapassados. (Supervisor B)

Em contrapartida a resposta do vice-diretor B, em que há o relato de uma pressão hierárquica, Schneider e Nardi (2014) destacam que apesar da divulgação dos resultados obtidos através das avaliações externas pelas escolas, prevalece uma relação unilateral, recaindo apenas a escola a responsabilidade dos resultados a obrigação de justificar os resultados alcançados a toda a comunidade.

É importante ressaltar que apesar da pressão que o Estado exerce sobre as escolas, nas mais diferentes formas, o que define a qualidade nos processos educacionais é o investimento massivo na qualidade da formação dos professores (inicial e continuada), salários dignos aos profissionais da educação, melhorias das condições de trabalho e infraestrutura adequada das unidades educacionais (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Chama a atenção também, a resposta do supervisor B, ao comparar os resultados das avaliações externas à uma corrida em que eles não podem ser ultrapassados. É inegável que o ranqueamento entre as redes de ensino, divulgados amplamente pela mídia, estimulam e acirram um comportamento perverso de competição entre as unidades de ensino; tal fato pode ser



comprovado pela fuga das escolas com as piores notas, tanto pelos professores mais qualificados quanto pelos alunos cujos pais se envolvem mais e possuem maiores recursos, reforçando a desigualdade do sistema educacional (DA PAZ; RAPHAEL, 2012). Os autores ainda reforçam a fragilidade do sistema de ranqueamento, quando em cada biênio novas redes de ensino emergem milagrosamente como campeãs e as que outrora eram campeãs caem no esquecimento (DA PAZ; RAPHAEL, 2012).

Contudo, apesar da evidente preocupação com os resultados das avaliações externas, ao serem questionados se a nota do IDEB, como parâmetro de desempenho, realmente reflete a qualidade educacional brasileira, as percepções dos gestores divergiram bastante. Alguns se limitaram a apenas responderem sim ou não, outros deram suas justificativas como destacados a seguir:

Reflete as fragilidades como um todo, mas se não são elaboradas políticas públicas de melhoria, o IDEB pouco tem seu valor. Deveria ser a soma de ação técnica e atendimento da demanda educacional à decisão política, visando a melhoria dos indicadores educacionais. (Vice-diretor B)

A qualidade é variável, pois a realidade de cada escola, de cada estudante é única. (Vice-diretor A)

Sim, como parâmetro, mas não pode ser o único. (Supervisor A)

Não, é somente uma ferramenta de avaliação. (Diretor C)

Parcialmente, não acredito na fidelidade dos resultados. (Vice-diretor C)

No tocante a resposta do vice-diretor A, Freitas (2007) argumenta que muitas variáveis são deixadas de lado ao se mensurar a qualidade da educação baseada apenas no IDEB, como: tipo de gestão escolar, número de alunos em sala de aula, nível socioeconômico e cultural das famílias dos estudantes, absenteísmo de professores, dentre outras. Na opinião do autor sobre o problema de, apenas o IDEB ser a variável considerada a ser parâmetro de qualidade educacional é temerário ele pontua em tom de desabafo:

Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do número de alunos em sala de aula (FREITAS, p. 971-972, 2007).

Corroborando o autor, Chirinéa e Brandão (2015) ressalta que o Estado apenas entende “qualidade da educação” como conhecimentos e habilidades passíveis de verificação a partir de



testes padronizados, sem levar em consideração as peculiaridades de cada região, assim como seus contextos e especificidades.

O fato é que explicar a qualidade de alguma escola, implica conhecê-la em seu dia-a-dia, o que as avaliações externas não conseguem fazer, pois se encontram distantes das escolas e de seus contextos educacionais (FREITAS, 2007).

Já em relação a resposta do vice-diretor C em afirmar que não acredita na fidelidade dos resultados, Travitzk (2020) se propôs a avaliar qual seria o grau de incerteza do IDEB e pode concluir através de suas pesquisas que o IDEB apresentou consistência suficiente para mensurar a evolução dos estados até 2022, mesmo no curto prazo; entretanto se mostrou ineficiente para acompanhar a evolução das escolas em curto e médio prazo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todos os dados aqui apresentados é possível afirmar que mesmo diante de cenários diferentes e de existirem algumas divergências, existem muitos pontos de intersecção entre eles, sendo que um desses pontos é em relação à importância e à seriedade que os gestores escolares possuem em relação aos resultados das avaliações externas e ao tratamento que dão a esses resultados, visando alcançar as metas estabelecidas pelo IDEB em nítida preocupação e comprometimento com elas.

Em contrapartida, é visível a preocupação e a pressão que os gestores sofrem para alcançar as metas estabelecidas, e como o ranqueamento das unidades escolares estimula a competição entre elas em que algumas delas relatam o medo de serem “ultrapassadas” por outras, o que segundo a literatura pode ter efeito nocivo. O atual sistema pode ser encarado como uma das heranças da meritocracia, de forma que os resultados dependem exclusivamente do esforço pessoal do aluno e dos profissionais da escola, sem levar em consideração condições de acesso e permanência dos alunos na escola e as profundas desigualdades socioeconômicas e culturais gritantes que marcam nosso país e influenciam nos resultados. Sistema este que não admite a igualdade de resultados, sem uma forte competição entre os envolvidos e despreza que as camadas mais populares da sociedade possuem dificuldades de acesso e permanência na escola. Outro fato que não pode ser ignorado é que o ranqueamento e a competição entre as escolas leva a precarização daquelas que ficam mal posicionadas, podendo levar até ao fechamento da mesma por falta de alunos e/ou profissionais que queiram atuar nessas escolas.

A partir da divulgação dos resultados do IDEB, grande parte da responsabilização pelos resultados é dado às escolas e o Estado que tem papel propositor de melhorias para o setor



educacional, como: a valorização docente, redução do número de alunos por sala de aula, cursos de aperfeiçoamento e formação continuada para professores, pagamento do piso salarial compatível com a função, dentre outras; não implanta tais melhorias da forma como deveria. A pergunta que ecoa é: Por que o Estado também não se responsabiliza pelo fracasso educacional da mesma forma que se vangloria dos casos de sucessos? Por que a responsabilidade do fracasso educacional é colocada, de maneira injusta, quase que toda na escola? Futuros estudos podem ser feitos a fim de elucidar tais questões, e dar mais voz às equipes gestoras educacionais brasileiras se faz extremamente necessário.

Podemos também constatar, que em termos de qualidade educacional, as notas do IDEB não são capazes de refletir a percepção dos gestores educacionais. A grande parte dos gestores entrevistados defendem que além do IDEB, outras variáveis deveriam ser analisadas e quantificadas, como as particularidades e contextos sociais, econômicos e culturais. Outro tema que pode ser abordado e aprofundado em futuros estudos é sobre o impacto que a pandemia de Sars-Cov-2 trouxe para a qualidade da educação brasileira, visto que a próxima divulgação das notas do IDEB é em 2022, sendo que a aplicação das avaliações externas está prevista para 2021, período em que o Brasil e o mundo ainda se encontram assolados pela pandemia.

Diante das percepções dos gestores ouvidos e da extensa literatura acerca do assunto, podemos concluir que o tema qualidade da educação é complexo e abrangente, não podendo ser apenas mensurado por um indicador, como o IDEB, principalmente em um país marcado por profundas e históricas desigualdades sociais. Enquanto os alunos de cada unidade escolar e os contextos peculiares em que a educação está inserida não forem atendidos cada qual a sua necessidade, nosso país tende a permanecer estigmatizado no quesito qualidade da educação, e esse é sem dúvidas o maior desafio da educação brasileira: formar alunos que sejam capazes não apenas de serem aprovados em testes de proficiência, mas que sejam capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos na jornada escolar em situações reais do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Rubens Barbosa de; PINTO, José Marcelino de Rezende; GUIMARÃES, José Luiz. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 817-839, 2008.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, [s. l.], v. 23, ed. 87, p. 461-484, abr./jun 2015.



COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, ed. 59, p. 229-258, abr/jun 2008.

DA PAZ, Fábio Mariano; RAPHAEL, Hélia Sônia. Contribuições para o debate sobre a escola pública: o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). In: **Colloquium Humanarum**.

DE AZEVEDO, Janete Maria Lins. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 3, mar. 2012.

DIAS DE SOUSA, Raimunda Aurea; GUEDES, Débora Cristina. Avaliações internas e externas na escola: um estudo de caso na escola estadual de alternância em Petrolina-PE. **Plures Humanidades**, v. 21, n. 1, 2021.

FERNANDES, Reynaldo. A universalização da avaliação e a criação do IDEB: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, [s. l.], v. 29, ed. 96, p. 99-111, 16 set. 2016.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (ideb)**. Brasília: Inep, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas**. Brasília: INEP, 2009.

FERREIRA, Nádia dos Santos et al. Uma análise sobre os resultados do IDEB e a visão dos gestores das escolas públicas do município de Salgueiro/PE. **Revista Opara – Ciências Contemporâneas Aplicadas**, Petrolina, v. 8, ed. 2, p. 26-41, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. Ed. – 8. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

IDEB. IDEB- Resultados e Metas. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira**, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 30, ed. 1, p. 63-78, jan/abr 2014.

MEC. Conheça o IDEB. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 16 de setembro de 2020.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.



OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2005.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, ed. 1, p. 7-28, jun 2014.

SILVA, Isabelli Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, ed. 47, p. 427-448, set/dez 2010.

POLLITT, Christopher. (1993). **Managerialism and the public services**. Oxford: UK; Cambridge: USA.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 500-520, 2020.

VIEIRA, Nilceia; CÔCO, Valdete. Avaliação e Qualidade: Diferentes percursos na educação básica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, ed. 1, p. 127-148, jan/jun 2015.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são direcionados a todos aqueles que de alguma forma acreditaram e credibilizaram essa pesquisa. Em especial ao Instituto Federal de Minas Gerais- Campus Arcos, aos docentes do PPG em Docência, os quais nos acrescentaram inúmeros conhecimentos; à nossa orientadora Ma. Dandara Lorryne do Nascimento; e às equipes gestoras participantes da pesquisa da cidade de Santo Antônio do Monte- MG, que mesmo em meio ao caos instaurado pela atual pandemia, acreditaram na pesquisa e se mostraram solícitos em todo o tempo, contribuindo para o avanço da ciência e da pesquisa científica em nosso país.