

# Gestão escolar pública: refém do Ideb?

## *School public management: hostage Ideb?*

**Márden de Pádua Ribeiro**

Doutorando em Educação pela PUCMG. Professor da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte.  
mardendepadua@yahoo.com.br

**Resumo:** O Índice de Desenvolvimento da Educação básica representa hoje a principal fonte de análise da qualidade da Educação Brasileira. O impacto desse índice na gestão das escolas públicas, que tem como base os resultados do Ideb para seu ensino, foi, no presente artigo, objeto de análise. Para tal, foi realizado um trabalho de reflexão teórica a partir de pesquisa bibliográfica. O artigo visa problematizar os impactos do Ideb na gestão escolar pública, de modo a torná-la demasiadamente submissa ao índice, e defende uma gestão livre de tais amarras, sob a responsabilidade de não tornar o Ideb um índice que opera em uma lógica punitiva à instituição escolar.

**Palavras-chave:** Ideb. Gestão escolar. Avaliação externa.

**Abstract:** The Basic Education Development Index today is the main source of analysis of the Brazilian Education Quality. The impact of this rate in public school management, which is based on the Ideb results to his teaching was in this Article, the object of analysis. To this end, it conducted a theoretical reflection work from literature. This article aims to discuss the impact of Ideb in public school management, in order to make it too submissive to the index, and advocates a free management of such bonds, under the responsibility of not making the Ideb an index that operates in a punitive logic to school institution.

**Key words:** Ideb. School management. External evaluation.

## Introdução

O presente artigo pretende discutir os impactos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na gestão das escolas públicas tomando como base reflexões teóricas oriundas de estudiosos sobre a temática. Assim, o artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica interpretativa, com base em Gil (2002), e visa estabelecer uma discussão a respeito do grau de subserviência da gestão escolar pública aos índices oriundos das avaliações externas.

Sempre que os dados do Ideb são divulgados pela grande mídia nacional, polêmicas e discussões ácidas a respeito de sua credibilidade para medir a educação brasileira começam a pulular não só no âmbito acadêmico mas da sociedade de modo geral. Governos se apropriam dos índices como lhes convém, discussões aligeiradas começam a dar o tom nas redes sociais e nas mídias de maior circulação, em muitos casos, sem a devida atenção e especialização.

A discussão a respeito da influência do Ideb na educação brasileira é um tema de crucial importância, pois, além de envolver uma série de concepções distintas acerca de seu impacto na educação, desdobra-se também em diversas temáticas educacionais tais como: avaliação, currículo, didática, autonomia docente, rankings educacionais e a questão da subjetividade na avaliação. O Ideb tem sido tema não raro na mídia nacional, e tem provocado discussões a respeito de sua confiabilidade e legitimidade para medir a qualidade da educação básica, bem como sua efetiva contribuição para melhorá-la.

O presente artigo buscou levantar reflexões de teóricos a respeito do Ideb e também trabalhos que tiveram por objetivo realizar pesquisa de campo acerca dos impactos do índice na gestão escolar pública. Conforme aponta Gil (2002), a pesquisa bibliográfica interpretativa é parte metodológica inerente a qualquer trabalho científico que pressuponha um levantamento bibliográfico sobre a temática estudada. É interpretativa na medida em que, a partir dos estudos coletados, inferem-se conclusões e discutem-se as concepções percebidas. Foi opção do presente artigo coletar trabalhos que se ancorassem em uma abordagem crítica ao Ideb, visando uma contraposição a sua pretensão de garantir a qualidade na educação.

A presença das avaliações externas em nosso país não é recente. Acentuaram-se na década de 1990 e começaram a fazer parte do cotidiano escolar com o objetivo de compreender a educação em nosso país. As avaliações externas são alvos de muitas críticas no que diz respeito a sua possibilidade de critério para análise da realidade das escolas. São fartos os estudos nesse sentido, dentre os quais destacamos o trabalho de Casassus (2009) e Machado (2012), especificamente

sobre as ilusões provocadas por testes de grande escala fabricadores de índices de desempenho.

Em 2007, o Ideb foi criado. Seu cálculo é feito a cada dois anos pelo Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Para Fernandes (2007, p. 9), o Ideb visa “[...] possibilitar um diagnóstico do desempenho escolar para possíveis intervenções de políticas públicas para a educação”. Assim, o Ideb possui já em sua origem, a pretensão de traduzir a qualidade da educação através de um diagnóstico possibilitado via índice.

É importante esclarecer que o Ideb é um indicador que faz parte de um sistema maior de avaliação no Brasil – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) –, que se subdivide em eixos que buscam melhorias dos resultados e definição de metas e estratégias, objetivando alcançar padrões de qualidade de acordo com as exigências da sociedade atual, respaldado por uma lógica de mercado, segundo Freitas (2007).

Sendo assim, a Prova Brasil é um dos principais referenciais para aferir a média do Ideb, onde este visa retratar de maneira fidedigna a situação de cada escola deste país. Contudo, o cálculo feito para conceber a nota do Ideb é feito da seguinte maneira, segundo Fernandes (2007, p. 13):

Multiplica-se a taxa média de aprovação de uma etapa escolar específica, pela nota padronizada nos testes de Matemática e Português do SAEB, ou Prova Brasil. A simples multiplicação dos dois termos dá o valor do IDEB. As taxas de aprovação são muito baixas no Brasil, variando entre 64% e 80% entre os estados para o ensino médio e chegando a valores tão baixos como 50% para certas séries. Os valores da proficiência, por sua vez, também são reduzidos, variando entre 3,3 e 5 dentro de uma escala que varia de zero a dez.

As taxas de reprovação e aprovação são obtidas através do Censo Escolar, que, juntamente com os resultados da Prova Brasil, constituem-se como a média do Ideb em cada unidade escolar. Estes índices muito interessam à gestão escolar pública, pois, através deles, em tese, as escolas podem construir estratégias de melhoria de suas realidades.

Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1.153) sintetizam que a pretensão do Ideb foi ser um indicador da qualidade educacional a ser utilizado tanto “[...] para orientar no planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos (município, estado e Federação) e no financiamento da educação, quanto para servir como informativo à população em geral”. A lógica ava-

liativa vai ao encontro de um modelo gerencial que cada vez mais se consolida na educação brasileira. Segundo Oliveira (2010), tal modelo evoluiu movido pelo surgimento de demandas emergentes dos limites e contradições da economia e de seus pressupostos. O autor aponta que as tendências atuais de gerenciamento público envolvem os seguintes eixos no desenvolvimento dos serviços: parcerias, mecanismos de avaliação de qualidade e produtividade, maior autonomia no sistema, descentralização, flexibilização, profissionalização e versatilidade dos sujeitos.

Para Alves, Soares e Xavier (2013), a adoção do Ideb se deu com o pressuposto de que gestores educacionais e professores iriam reagir às cobranças sociais feitas a partir dos resultados, e assim iniciariam uma corrida pela eficiência e qualidade dos processos internos de ensino e aprendizagem. A implementação do Ideb iniciou um novo processo para a educação do país, onde os olhares recaem sobre o trabalho dos professores e gestores da escola pública, para os diversos contextos presentes no Brasil que lutam pela qualidade da educação.

Ainda assim, observando-se os últimos índices divulgados pelo MEC, a melhora tem sido extremamente tímida. Tomando por comparativo os anos de 2011 e 2013, a média geral do Ideb teve sua maior subida nos anos iniciais do ensino fundamental: 5,0 para 5,2, respectivamente. Nos demais níveis houve melhora de 1% (BRASIL, 2016). Percebe-se então que, mesmo diante da desconfiança acerca dos índices, tendo em vista que a fiscalização de como se dão essas avaliações na escola são precárias, ainda assim a evolução tem sido pequena.

Recentemente, neste ano de 2016, o governo federal soltou novos índices que significaram para alguns, uma situação alarmante em termos quantitativos, sobretudo no ensino médio, embora para outros, embora ainda tímidos, os índices continuam mantendo relativa estabilidade de aumento. Freitas (2016) salienta que desde 2003 o Brasil tem aumentado seus índices de forma consistente nos anos iniciais do ensino fundamental, o que, hipoteticamente, traduziria uma base mais sólida.

O autor observa também que no âmbito ainda do ensino fundamental o Ideb das séries iniciais saltou de 4,9 para 5,3 e nas séries finais, de 4,0 para 4,2. As escolas públicas também reduziram sua distância em relação às privadas, embora o motivo se dê mais pelo fato das escolas privadas terem diminuído seu Ideb. Mesmo no ensino médio, tão alardeado pelo governo federal como um segmento “em crise”, o Ideb subiu de 3,4 para 3,5. Conforme Freitas (2016) reitera, não houve queda do Ideb na educação básica, se analisarmos o índice geral. O único dado desabonador é se separarmos a análise por disciplinas, aí será constatado apenas no caso do ensino médio, uma redução pequena da nota da matemática.

A grande questão, portanto, passa a ser: em que pese os resultados até razoáveis se olharmos dentro de um processo mais amplo comparativo, é preciso se questionar às custas de que se tem conseguido tais índices? Eles de fato refletem mais consistência, mais qualidade de ensino nas escolas públicas? Ou paralelo a isto, significa também um aumento da lógica de “preparatório para o IDEB” que acaba por reduzir o espaço público escolar à preocupação excessiva com índices e *rankings*.

## Gestão escolar pública: refém do Ideb?

Não há como negar a importância de se avaliar na educação. Não se combate aqui a lógica da avaliação como algo ruim para uma gestão escolar, o que se critica é o excesso de importância que um índice externo acaba impondo à lógica escolar. Nesse sentido, o que, em tese, serviria para estímulo, serve para aprisionar a instituição à frieza dos números, que, sozinhos, não dizem do todo.

A corrida por bons resultados não cessam, e mecanismos para controle do currículo escolar começam a se consolidar cada vez mais, de modo que apenas conteúdos abordados nas avaliações que compõem o Ideb sejam priorizados em detrimento de outros. Retira-se o direito dos alunos de obter conhecimentos diversos, e hierarquiza-se os saberes. A esse respeito, o professor e pesquisador Luiz Carlos de Freitas (2014), da Unicamp, denunciou, em seu site, práticas adotadas por redes de ensino, aqui explicitadas:

[...] na corrida pelo melhor IDEB, estão pressionando seus professores a deixarem de dar o conteúdo de outras disciplinas que não sejam português e matemática e usar o tempo para fazer recuperação ou treinar seus estudantes em simulados de português e matemática. A ordem é direta, em alguns casos, dada por coordenadores pedagógicos aos professores. Em uma delas, a nota que o aluno tira em português e matemática vale também para as demais disciplinas omitidas, e é simplesmente repetida.

Essas ações são lamentáveis. Nenhum conhecimento pode ser medido pela nota, pois ela não revela a absorção do conhecimento de modo pleno, confiável. Entendemos como um enorme retrocesso substituir conhecimentos fundamentais, de determinados conteúdos, por outros, por razões exclusivamente voltadas ao que se pede nas avaliações que embasam o Ideb. O enriquecimento cultural, social e histórico proporcionados pelas disciplinas substituídas não podem ser

representados por um valor quantitativo. É lastimável imaginar que coordenadores pedagógicos, ao invés de um trabalho integrado com a equipe docente e comunidade, nos moldes de uma gestão democrática, acabem tornando-se meros fiscalizadores do trabalho docente, retirando-lhes sua autonomia, cobrando-lhes tornar os alunos bons executores de avaliações externas.

Na pesquisa realizada por Almeida, Dalben e Freitas (2013), os autores constataram que o nível socioeconômico dos alunos tem impacto crucial em relação ao índice e isso não é levado em conta no momento de se produzir o comparativo entre as escolas. Em outras palavras, na formulação do Ideb, na operacionalização do índice, não é levado em conta esse nível socioeconômico dos alunos, limitando-se somente às taxas de fluxo e ao rendimento nas avaliações.

Problematiza-se a formulação do Ideb que não contempla o nível socioeconômico (NSE) em sua composição, assim como a própria coleta de dados para sua elaboração, a qual utiliza instrumentos cuja limitação não os coloca na condição de definir destinos ou retratar de forma completa as instituições avaliadas, considerando-se que por trás de sua aparente infalibilidade há um processo passível de erros e análises incompletas. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1.155).

A pesquisa dos autores Werle, Koetz e Martins (2015) demonstra que se exige do gestor o acompanhamento restrito dos dados advindos das avaliações externas, sendo que cabe à escola realizar “preparatórios” com seus alunos, visando especificamente às avaliações que compõem o Ideb. Os alunos passam a ser preparados com certa antecedência, fazendo com que toda lógica operacional da instituição se pautem pelo resultado final. Segundo Paro (2002), por vezes, quando uma gestão não se consolida como democrática, o conceito que temos do diretor escolar não difere do conceito do diretor de qualquer empresa. Desta forma, a lógica que rege o tratamento concedido ao diretor escolar e as expectativas que recaem sobre ele tornam-se cada dia mais parecidas, e até mesmo idênticas à maneira que se considera o típico diretor das empresas capitalistas: um gerente ávido por resultados imediatos, aquele que cobra incessantemente o produto.

Como pensar em uma avaliação sem que se note singularidades tão marcantes? Que não consegue ler esse contexto sem considerar fatores como nível socioeconômico da escola, infraestrutura escolar, proporção de alunos discriminados por raça/cor? O Ideb não lê as disparidades que ele mesmo constrói e as desconsidera na elaboração do índice, aplicando um padrão avaliativo em todas

as escolas, como se fossem iguais. Em nosso país, há escolas que não possuem condições de trabalho para professores e de oferta de materiais pedagógicos que podem se equiparar com aquelas escolas que conseguem médias altas no Ideb.

Esta falta de aproximação do Ideb com o contexto em que a escola está inserida, provocando distorções interpretativas, também é verificada na pesquisa de Werle, Koetz e Martins (2015), realizada no Rio Grande do Sul, em uma escola estadual de ensino fundamental. Nesta pesquisa, as autoras constataam justamente esta dissociação entre a singularidade do espaço e a padronização das avaliações.

Ou seja, com isso se afirma que o IDEB, os índices de evasão e repetência, são dados quantitativos importantes, entretanto, precisam conversar com os dados qualitativos e os conhecimentos que o corpo docente e os gestores têm da situação dos estudantes. (WERLE; KOETZ; MARTINS, 2015, p. 110).

Em escolas de contextos problemáticos, é evidente que o resultado das avaliações será ruim. Reestruturar tal escola demanda tempo e um longo e lento processo. No entanto, as avaliações externas não esperam, e acabam por contribuir ainda mais, quando saem os resultados, para uma queda na autoestima de toda a comunidade escolar. O Ideb mede o índice de uma escola como essa, e ilusoriamente acredita que com ele criará uma motivação para a equipe de gestão criar alternativas para melhorar a escola. Ocorre o contrário, a escola é rotulada e classificada como “fracassada”, “ruim”, “de má qualidade”, o que ocasiona em evasões, professores desmotivados. Assim torna-se ainda mais difícil uma reestruturação, e o Ideb, classificatório como acaba sendo, prejudica a instituição, ao invés de contribuir.

As pesquisas das autoras Barbacovi, Calderano e Pereira (2013), compiladas em um livro destinado a ilustrar as fragilidades e questionamentos a respeito do Ideb, fornecem uma determinada passagem, específica de uma pesquisa retratada na obra, que dá a exata dimensão de como a instituição acaba refém do índice, operando como uma fábrica de bater metas:

[...] pressiona, pressiona, pressiona [...]. A gente sabe que é uma questão política, a gente compreende, mas daí a chegar na nossa realidade para a gente passar aquilo para o aluno num tempo determinado e cumprir aquela meta. [...] Isso deixa a gente assim... E outra coisa, é como se fosse uma ameaça para nós, principalmente o terceiro ano, porque daí depende a matrícula do primeiro ano, do ano que vem. (BARBACOVI; CALDERANO; PEREIRA, 2013, p. 137).

Essa pressão advém de diferentes agentes: o gestor, que deve efetivar as ordens dadas pela secretaria de educação na escola, que acima dela existe sim um governo que possui uma política gerencialista, e, portanto é uma questão política, bem colocada pela professora, que é o último sujeito desta pirâmide e que tem por obrigação colocar em prática na sala de aula conteúdos que sejam congruentes com aqueles exigidos pelas avaliações de larga escala. Metas, prazos, pressões trazem aos professores a angústia, sentimento que os consome e os obriga a ter uma postura que faça as metas acontecerem, mesmo sem recursos pedagógicos e condições de trabalho possíveis de atingirem tais metas. Trazem também a culpabilização do docente, que passa a carregar, sob seus ombros, a responsabilidade do dito fracasso.

É um paradoxo, pois a professora reconhece sua realidade, sente-se pressionada, mas compreende que é uma questão política, pois precisa-se de matrícula, não pode haver evasão, afinal prejudica o Ideb, e ao mesmo tempo precisa-se de bons resultados na avaliação. Quem “paga a conta” deste jogo é o docente.

O Ideb tem considerável relevância no contexto educacional brasileiro, por ser o principal indicador de qualidade da educação no país. Deste modo, inúmeras escolas têm como base os resultados do indicador para o processo de desenvolvimento de sua prática, como foi analisado nas pesquisas no tópico anterior. Sobre tudo, há também escolas que vivem uma realidade diferente, de adversidade, de luta contínua e diária por um ambiente escolar digno.

O Ideb é um índice quantitativo; ainda que tenha pretensões de alcançar a qualidade educacional, não consegue ler toda a realidade, dificuldades e disparidades que existem no âmbito interno das instituições de ensino público. Dessa maneira, realizaremos uma crítica dos impactos do Ideb na gestão da escola pública a partir do seguinte questionamento: Quais os impactos do Ideb na gestão escolar da escola pública? Ainda que neste trabalho não se pretenda esmiuçar o trabalho do professor, é impossível analisar tal fenômeno sem articular a prática do professor. As ações do gestor incidem diretamente no trabalho do professor e vice-versa. O processo é mútuo.

O gestor escolar tem no Ideb a referência para o trabalho pedagógico na instituição que administra. Em uma prática racionalista, o gestor norteia o trabalho de sua equipe de maneira objetiva, impondo um alinhamento nas práticas no interior das salas de aula, de maneira que todos possam conduzir os conhecimentos para atingirem altos índices no Ideb. Há um controle das ações, como em um dos relatos de uma professora, na última pesquisa, que se sente pressionada e enxerga essa pressão como uma questão política, onde a busca incessante por resultados tornou-se algo naturalizado em nossa sociedade.



A esse respeito, da utilização desmedida do controle das ações do professor para o alcance de metas a qualquer custo, o elemento subjetivo dos processos é esquecido. Para tanto, em um ambiente de relações interpessoais tão profundas e complexas como é o ambiente escolar, o gestor precisa das capacidades humanas disponíveis e motivadas para que o produto do trabalho se efetive. Corroborando com essa ideia, Paro (2002, p. 767) discorre que, “Dada sua força ou capacidade de trabalho, o recurso subjetivo de cada trabalhador consiste, assim, em seu esforço na realização de ações que concorram para a concretização do objetivo”. O que notamos é a ênfase dada ao elemento objetivo, de controle das ações do professor alinhadas para o alcance de resultados, porém os fatores objetivos e subjetivos não podem caminhar em direções opostas, devem integrar-se a todo tempo.

Soares e Xavier (2013) ressaltam que o Ideb é limitado enquanto instrumento avaliador, pois não considera o contexto no qual são submetidos os alunos, ou seja, mede a eficácia do processo de ensino e aprendizagem da escola sem levar em conta a condição socioeconômica desse aluno. Pontuam ainda que há um risco da escola valorizar o bom aluno excluindo os fracos, induzindo-os a faltar no dia da prova. A política voltada para melhorar o desempenho do Ideb nas escolas privilegia a meritocracia, onde são valorizados os bons, aqueles que atingem as exigências determinadas e que devem ser premiados; no sentido oposto são punidos os maus, aqueles que não atingem as metas propostas. Esta análise converge com a típica maquiagem dos dados.

Araújo (2011) pontua que o sistema econômico da nossa atualidade é um sistema excludente, que não está preocupado com a totalidade; consequentemente, a educação acaba reproduzindo esta exclusão oriunda da desigualdade social, através de suas políticas públicas de avaliação de rendimento, que passam a ser vistas como meio para somente acelerar o desenvolvimento econômico, e não como compromisso ético em de fato garantir o processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo de regiões mais carentes do ponto de vista social e econômico. A segregação dos alunos com desempenho mais fraco se inicia dentro da própria escola, o que acarreta ações desiguais em um ambiente que deve praticar a equidade e a justiça.

Considera-se, portanto, que a qualidade da educação não deve ficar subordinada à qualidade das avaliações externas feitas à escola. Freitas (2007) acrescenta que esse tipo de avaliação faz com que o estudante se prepare somente para as provas, e não para ter uma relação com o conhecimento, voltado para a transformação de sua realidade.

Freitas (2007) alerta ainda para o risco de que o sistema de avaliação externa proposto pelo Ideb oculte as dificuldades que as classes populares estão tendo

para aprender no interior da escola, servindo, portanto, de estratégia que conduz à legitimação da desigualdade, gerando a configuração de escolas “para pobres e escolas para ricos” (FREITAS, 2007, p. 8).

Segundo Araújo (2011), o modelo classificatório de avaliação, onde os alunos são considerados aprovados ou não aprovados, oficializa e naturaliza a concepção de sociedade excludente legitimada pela escola. Neste cenário, aprovados e reprovados dão lugar a “bons” e “maus”, ou então “aptos” e “não aptos”. O Ideb, enquanto índice que leva em conta não só o desempenho escolar nas provas externas mas também taxas de evasão e aprovação, acaba colaborando para essa classificação desmedida do alunado, na medida em que as escolas, preocupadas exageradamente com o mesmo, irão descarregar nos alunos e nos docentes as pressões oriundas desse tipo de sistema classificatório que acaba se tornando um massacre psicológico dos alunos.

Carneiro (2011) afirma que esse tipo de avaliação, sendo padronizada, favorece o ranqueamento entre as escolas; sendo assim, um dos grandes problemas desse modelo de avaliação é que ele indica pretensiosamente a qualidade da educação. Ou seja, por ser de característica quantitativa e classificatória, torna alvo de questionamentos o seu valor efetivo no âmbito didático-pedagógico para medir de fato a qualidade do ensino de uma escola.

O ranqueamento inevitavelmente gera uma competição entre as escolas, que deveria ser a última noção em que a educação brasileira deveria se apoiar, tendo por vista que competição desfaz toda a ideia de respeito à multiplicidade de contextos educacionais existentes em um país continental como o Brasil. Ao adotar os índices para classificar as escolas, o Ideb favorece a elaboração de rankings, fartamente divulgados pela mídia, comparando escolas como se fossem produtos de mercados, ou seja, onde quem tiver “melhores notas” terá os “melhores alunos”, pois serão as ditas melhores escolas.

A gestão escolar, em meio a todos esses fatores, torna-se refém do Ideb. Ao invés de problematizá-lo, ou pressionar políticas públicas que diminuam sua importância, acaba legitimando tal “corrida por resultados”, transformando-se em importante mecanismo de legitimação deste tipo de política avaliatória. Como foi possível observar nas pesquisas analisadas, são fartos os exemplos de gestores operando na escola pública com a lógica tipicamente privada capitalista de “meta, produtividade e resultados”.

A lógica é massacrante para as próprias escolas, que perdem muito de sua autonomia pedagógica. Vivem o cotidiano da pressão por resultados, sabem que seus contextos sociais não são considerados, temem os rankings fartamente divulgados, que podem gerar evasão de alunos e rótulo de “escola ruim”. Os docentes

são constantemente cobrados, acirrando ainda mais o conflito entre gestores e professores. Em outras palavras, um índice que tem contribuído muito mais de maneira destrutiva, ao contrário do que se pretende, que é criar uma espécie de “motivação positiva” para as escolas com baixos resultados.

Na lógica de Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1.159), não apenas o modelo da avaliação em larga escala deveria ser outro, como, para que as escolas pudessem tomar seus resultados como propulsores da melhoria de sua qualidade, estas deveriam participar de processos de avaliação, “[...] como, por exemplo, o modelo de Avaliação Institucional Participativa, que almeja o envolvimento dos diferentes segmentos da escola, assim como de pessoas de seu entorno social interessadas na melhoria da instituição”. Os autores finalizam chamando atenção justamente para os problemas e limites pelos quais o Ideb perpassa, que vão ao encontro do que aqui defendemos:

Em relação ao IDEB, chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados. Esse percurso é perigoso, pois acaba trazendo um movimento de responsabilização unidirecional da escola e de seus profissionais sem que a eles sejam dadas as condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1.160).

A partir das análises feitas, a concepção de Saviani (2015, p. 316) a respeito desta temática sintetiza com brilhantismo o que aqui procuramos enfatizar:

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas, aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem, Enade, está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em

função da busca de êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Ideb. Caminham, portanto, na contramão de todas as teorias pedagógicas formuladas nos últimos 100 anos, para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores.

A educação não pode se tornar refém de um índice que não contempla a diversidade social, cultural, histórica presente em nossas escolas. Os processos de ensino e aprendizagem devem ser acima de tudo mais explicativos e representativos que um índice padronizado, que desconsidera as subjetividades dos inúmeros espaços escolares que compõem o território brasileiro.

## Para finalizar

O Ideb, em nosso país, tornou-se o principal diagnóstico técnico-quantitativo da educação básica, no quesito qualidade. Porém, ele é frágil e ainda não é capaz de contar tudo. Não é capaz de contar as condições de trabalho, de ensino e aprendizagem que os professores e gestores operam, nem é capaz de compreender de fato a qualidade do ensino da instituição, dadas as suas limitações.

A partir das discussões acima podemos constatar que os dados numéricos precisam articular-se com a realidade de cada escola. É um desafio para o governo e para o Inep interpretar de maneira ampla a diversidade das instituições brasileiras contemplando suas potencialidades e precariedades, pois ele precisa ser aperfeiçoado, levando em conta a complexidade pedagógica e contextual, sem se tornar um instrumento meramente classificatório e punitivo.

Percebe-se também que as escolas que se encontram abaixo do índice esperado, em sua maioria, sofrem com a ausência de programas de incentivo para formação de professores e gestores; e, mais além, seus esforços e empenhos não são vistos e, sobretudo desconsiderados ao aferir o índice do Ideb. Os resultados dessas escolas não fomentam subsídios para que a escola, de Ideb baixo, possa se reestruturar, do ponto de vista pedagógico e estrutural. Desse modo, de nada adianta a exposição pública do índice, se ele não vem acompanhado de um incentivo para melhorias.

O gestor, ator importante dos processos de efetivação das metas impostas pelo governo, e profissional, por vezes, se vê desamparado diante de um sistema

que impõe a busca de resultados, com eficiência e eficácia em seus processos. Contudo, há gestores que se atêm às metas e aos indicadores como suficientes para ler a realidade de sua escola, tornando-se reféns do índice, pautando toda sua gestão e desconsiderando dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, subjetivas, que são fundamentais e estão para além da frieza dos números.

Por tudo isso, através da leitura dos diferentes contextos aqui analisados, é notória a necessidade de mudanças no modo pelo qual o Ideb tem se materializado nas escolas. Se sua intenção inicial era de fomentar a qualidade, a realidade tem mostrado um outro viés: o da punição, competição desmedida, e classificações entre “melhores e piores”. Certamente, não é essa lógica que perseguimos, se por acaso defendemos uma educação que forme o sujeito para a vida e não somente para os testes.

## Referências

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luís Carlos. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1.153-1.174, 2013.

ALVES, Maria Tereza; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. *O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras: versão 2*. Belo Horizonte: GAME; São Paulo: Instituto Unibanco, 2013. (Relatório técnico)

ARAÚJO, Andréa Cristina Marques. *A avaliação do desempenho escolar como ferramenta de exclusão social*. Campinas: Papirus, 2011.

BARBACOVÍ, Lecir Jacinto; CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição. *O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela escola básica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1416344>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CARNEIRO, Verônica Lima. *Políticas educacionais, avaliações externas e trabalho docente no contexto do materialismo histórico-dialético*. Trabalho apresentado no V Encontro brasileiro de educação e marxismo, marxismo, educação e emancipação humana, Florianópolis, 11 a 14 de abril de 2011.

CASASSUS, Jaime. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

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

FREITAS, Luís Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da má qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

\_\_\_\_\_. Fraudes estão ficando evidentes. *Avaliação Educacional* – blog do Freitas, 4 out. 2014. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/10/04/fraudes-estao-ficando-evidentes/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. IDEB: 10 razões que contrariam a tragédia anunciada. *Avaliação Educacional* – blog do Freitas, 9 set. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/09/ideb-10-razoes-que-contrariam-a-tragedia-anunciada/>>. Acesso em: 24 set. 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 2, p. 761-733, jul./dez. 2002.

PASIAN, Mara Silvia; VELTRONE, Aline Aparecida; CAETANO, Nadja Carolina de Sousa Pinheiro. Avaliações educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 440-456, nov. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Entrevista com Dermeval Saviani*. Blog Servidores do INEP. Disponível em: <<https://blogdoinep.wordpress.com/2015/03/17/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; KOETZ, Carmen Maria; MARTINS, Tatiane Fátima Kovalski. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 99-112, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11686/12758>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

recebido em 10 ago. 2015/ aprovado em 29 jun. 2016

### Para referenciar este texto:

RIBEIRO, M. P. Gestão escolar pública: refém do Ideb? *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 99-112, jul./dez. 2016.